

Capítulo 05 – **Concepção de docentes da rede municipal de Juiz de Fora/MG sobre a formação inicial em educação física**

Déborah Cristina Keller Diegues & Wilson Alviano Júnior

O presente estudo parte de experiências relacionadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, contexto em que surgiram questões relacionadas à articulação existente entre universidade e escola. A partir de discussões ocorridas nesse espaço, o caminho escolhido nessa pesquisa foi o de analisar a formação inicial de professores de Educação Física, sob o ponto de vista de egressos do curso de licenciatura, destacando a interferência que o currículo teve sobre suas respectivas formações. Preocupa-se, ainda, com ampliação das relações entre universidade e escola, dando voz aos agentes para os quais o conhecimento acadêmico é produzido, no caso, os professores da rede pública de ensino.

A discussão sobre o currículo tem se destacado nas pesquisas e debates educacionais nas últimas décadas, e tem incorporado cada vez mais aspectos neste campo, como a participação de professores e gestores na sua elaboração. Tais debates possuem como ponto central a busca pelo consenso em torno de contribuições mais significativas deste na formação dos estudantes, desde a escola básica até a formação inicial, e alguns pontos se destacam nessas discussões. Podemos citar como exemplo a recente proposta de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se dispõe a elencar conhecimentos e conteúdos mínimos aos estudantes da Educação Básica, bem como orientar a construção do currículo das escolas e o projeto político-pedagógico das mesmas. Sua prescrição aparece no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que prevê a necessidade de uma base comum curricular a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar; além disso, a BNCC entra no Plano Nacional de Educação, que estabelece metas a serem atingidas pela Educação como uma estratégia de construção de uma proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. As Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica também passam por mudanças e tem sido alvo de disputa entre grupos na tentativa de que o documento seja elaborado de forma que atenda aos interesses de um ensino democrático. Este, portanto, é um momento propício para

salientar a necessidade de se pensar quais as relações existentes neste processo e quais são as prioridades e pretensões envolvidas.

Apoiados nos estudos de Goodson (2002), apresentamos um entendimento de currículo enquanto artefato cultural, cuja elaboração se encontra sob influências históricas e pressões sociais e que legitima determinadas visões de sujeito, sociedade e escola, fazendo com que se distancie de uma possível neutralidade em relação a isso. A maneira como essas visões são concebidas depende da compreensão que os propositores do currículo têm sobre conhecimento, ou seja, a sua determinação está submetida a uma seleção e hierarquização do conteúdo incluído e que deve ser ensinado (Neira; Nunes, 2009). Essa seleção se ampara em ideais que permeiam determinadas visões de mundo, de sociedade, de humanidade, contribuindo assim para que o currículo se torne alvo de disputa de poder. Ao se priorizar alguns conteúdos, advindos dos grupos em vantagem nas relações sociais, em detrimento de outros, contribui-se para que determinados tipos de modificações sociais aconteçam e reforcem, assim, um tipo de visão que impossibilita a manifestação democrática de qualquer outro.

Entendido como território dessa disputa, o currículo também se mostra como formador de identidades; ele representa uma forma de domínio através da determinação daquilo que permeará os conteúdos e relações existentes na escola, envolvendo uma construção de significados e valores culturais e não apenas a transmissão de conhecimentos objetivos (Neira; Nunes, 2009). O que tem acontecido é definição de currículos, seja na Educação Básica ou na Educação Superior, que atendam os desejos e as demandas de uma sociedade regida pelo sistema econômico atual, que alcança uma interferência na Educação de modo a valorizar alguns conhecimentos em detrimento de outros, que são deixados fora do programa curricular por não serem vistos como necessários por determinados grupos. No caso do currículo na formação inicial em Educação Física, os sujeitos aos quais ele se direciona compõe um grupo de futuros professores, portanto o currículo se compromete a proporcionar experiências e conhecimentos que contribuam para a atuação destes profissionais.

Arelado às questões apresentadas e na tentativa de compreender como o currículo proposto na formação inicial em Educação Física concebe a docência e o trabalho de professores na escola pública, este estudo propõe analisar as concepções de formação inicial em Educação Física a partir da compreensão de egressos do curso

de formação de professores em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuais docentes das redes municipais da cidade de Juiz de Fora.

Para compor a estrutura deste trabalho, optou-se por abordar algumas passagens da formação inicial em Educação Física desde o seu surgimento, destacando as disputas ideológicas presentes em cada momento. O capítulo em seguida foi destinado a abordar as características e particularidades dos Estudos Culturais que contribuem para este trabalho.

O currículo e a formação inicial em educação física

No início do século XX, a formação em Educação Física surge com o propósito de consolidar o ensino dos métodos ginásticos e as Forças Militares foram as primeiras responsáveis por essa formação, que durava dois anos e era um curso de nível técnico. O olhar para o ensino da Educação Física, portanto, era estritamente tecnicista, e voltado para os domínios corporais, com perspectiva higienista e militarista. Os futuros professores de educação física nas escolas deveriam, então, atender a um modelo tecnicista que ganharia força no Brasil Pós-Guerra e colocaria docentes e discentes na posição de meros executantes de um projeto educacional que se submetia ao desenvolvimento característico da industrialização sob as premissas da melhoria de produtividade. Portanto, a formação de professores era conduzida de forma a impedir que docentes e estudantes atuassem em direção a uma reflexão crítica sobre a realidade (Neira, Nunes; 2009).

Paralelamente a este cenário, na década de 1930 surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação, um grupo de educadores que defendia o ensino laico, público e democrático. Dentre as diversas consequências do manifesto, está um novo olhar sobre a formação de professores e a necessidade de se formar o educador. O Decreto-Lei 1190/39, então, cria um curso de Didática na estrutura 3+1, ou seja, três anos da parte específica e mais um ano da parte pedagógica. A atuação no magistério passa a ser considerada um “curso à parte” e que deveria dar o norte das competências fundamentais para se trabalhar na escola (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008, pág. 349). A formação voltada para a atuação escolar vinha, portanto, como uma “pincelada” sobre os outros conteúdos que deveria ser suficiente para preparar o educador.

Na década seguinte, o apontamento para a Educação passou a ter um caráter conservador e doutrinador, o que favoreceu o surgimento de universidades. Neste

momento, a formação de professores de Educação Física, que deveria ser conduzida de forma neutra, ainda possuía uma influência tecnicista e passou a objetivar a formação de pessoas com iniciativa e criatividade para a construção de um ideal de nação, porém, sem que fosse necessário compreender a dinâmica social. Assim, os objetivos educacionais deveriam ser claramente definidos e estabelecidos, com uma formulação precisa, detalhada e comportamental dos objetivos, conteúdos, métodos e estratégias para a aprendizagem (Neira; Nunes, 2009).

A década de 1960 é marcada por intensas mudanças geopolíticas advindas de movimentos sociais de contestação, refletida na Educação pela conquista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Com o início da Ditadura Militar na mesma década, em 1964, a LDB não se mostrou expressiva, apesar dos diversos estudos e teorias nessa época "empenham-se em criticar a educação dominante, evidenciando as funções reais da política educacional acobertada pelo discurso político-pedagógico hegemônico" (Neira; Nunes, 2009). Para esses autores, este foi um momento de denúncia do caráter reprodutor da escola e de ressaltar os aspectos políticos da educação. Deborah, este movimento de crítica, em especial o segmento crítico reprodutivista, ocorre na década de 1960 em especial na França. No Brasil as teorias críticas somente ganharão corpo ao final da década de 1970, com autores como Saviani, Libâneo e o retorno de Paulo Freire. Então seu parágrafo necessita de um ajuste para localizar o leitor no tempo.

O debate pedagógico iniciou um processo de desconstrução do caráter ideológico dos conteúdos e seu papel nas lutas por hegemonia. Porém, o que se observa nas décadas seguintes é o posicionamento inspirado no liberalismo e no pragmatismo, acentuando a predominância dos processos metodológicos em detrimento da aquisição de conhecimentos (Neira; Nunes, 2009), que encontrava reforço no crescimento do campo da ginástica em academias e das escolinhas esportivas. A grade curricular de formação em Educação Física ainda reforçava uma concepção biológica e direcionada ao "saber-fazer".

Iniciam-se intensos debates na área sobre o processo de profissionalização, agora com dois modelos de formação: o tradicional-desportivo, estruturado nas práticas desportivas, e o técnico-científico, com fundamentação de um corpo de conhecimento (Betti; Betti, 1996 apud Benites et. al, 2008, pág. 347). Em 1987, então, a Resolução 03/87, amparada pelo Parecer CFE 215, divide a Educação Física em dois cursos distintos: Licenciatura e Bacharelado, cuja atuação se daria no campo

formal de ensino (escolas e universidades) e no campo informal (academias, clubes, treinamento etc), respectivamente. Essa proposta amplia a autonomia das Instituições de Ensino Superior e permite maior flexibilização do currículo. Entretanto, a realidade é uma luta política e a disputa por dominação de espaço social; se antes a diferenciação era entre “profissionais e leigos”, agora o mercado apresenta um redimensionamento de profissionais que até então não existia (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008, p. 347).

Embasadas no projeto neoliberal, as tendências mercadológicas surgidas no fim do século XX reestruturaram a sociedade na busca por uma ideologia individualista e de afirmação de uma identidade baseada no mercado. A formação inicial de professores, então, passa a concentrar esforços na eficiência, eficácia, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos com potencial de aplicabilidade (Neira; Nunes, 2009). Esses ideais parecem ter sido apreendidos principalmente nas orientações do curso de Bacharelado em Educação Física, uma vez que o campo de atuação para essa modalidade atende a essas novas visões. Na escola, os objetivos de ensino se estreitam com a preparação para o trabalho.

As Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica promulgadas em 2002 vêm sistematizadas, em parte, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996) e trazem uma reorientação de prática e qualidade de ensino com a inclusão de diversas competências para a formação docente, enfatizando a articulação da teoria com a prática e a organização de competências e habilidades que auxiliem na formação do professor. Em 2004, o curso de graduação (bacharel) em Educação Física passa a ser orientado pelas Diretrizes para Graduação em Educação Física. Dessa forma, uma parte do currículo do curso é comum às formações em Licenciatura e Bacharelado, enquanto outras partes são exclusivas de uma ou de outra. E quando a estruturação e organização deste currículo não favorece a articulação entre ambas as modalidades, pode ocorrer o afastamento dos graduandos de uma das áreas, ou ainda, impossibilitar uma formação adequada ao longo de todo o curso, justamente por impedir que haja diálogo entre as disciplinas.

O currículo em Educação Física e conseqüentemente a formação inicial tem sido tomado por inquietações de diversas épocas, advindas de confrontos que ressaltam o quanto é intenso e constante esse debate. Pretende-se destacar o quanto o currículo se mostra relevante na formação de identidades daqueles aos quais é direcionado. A determinação daquilo que vai ser incluído enquanto componentes

curriculares na graduação definem as visões de mundo e da atuação docente; o conteúdo pragmático das disciplinas que se apresentam no currículo não é o único aspecto formativo, mas também o chamado “currículo oculto”, onde se incluem, por exemplo, o direcionamento que se dá ao apresentar determinado tema: quando se pensa em determinado desporto, ele é mencionado com um olhar para o ambiente escolar e seus aspectos atuais?

Estudos culturais

O surgimento do movimento dos Estudos Culturais está atrelado ao contexto histórico britânico da década de 1960 e suas peculiaridades, abrangendo da área política ao meio acadêmico, ou seja, caracterizando-se como um movimento teórico-político. “Político” por tentar constituir um novo projeto que pode ser identificado como a atuação cultural de vários movimentos sociais da época de seu surgimento; “teórico” porque reflete a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo então, a interdisciplinaridade.

Na fase inicial, os precursores dessa área de pesquisa não se preocupavam em propagar uma definição absoluta da proposta emergente, fugindo de uma definição descritiva ou prescritiva do campo (Hall, 1980). Ainda assim, esse campo surge de forma organizada e traz como principal eixo de pesquisa as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e políticas culturais, assim como as suas relações com a sociedade e as mudanças sociais.

Os Estudos Culturais não se definem como uma “disciplina”, mas uma área onde diversas disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade (Hall, 1980, p.7).

Alguns trabalhos estabeleceram as bases dos Estudos Culturais e destaca-se a pesquisa realizada por Richard Hoggart, cujo foco recai sobre materiais culturais da cultura popular, e, assim, traz a perspectiva que argumenta que, neste âmbito, não existe apenas submissão, mas, também, resistência (Escosteguy, 1998). Outra contribuição para o desenvolvimento dos Estudos Culturais vem das pesquisas de Raymond Williams, que apresenta uma nova definição de “cultura”. Esta, até então, relacionava-se apenas a um tipo de comunicação social, especialmente privilegiado com a literatura e as artes, e que desprezava a cultura popular e os meios de comunicação em massa. Nos estudos de Williams, a cultura é apresentada como “um

processo por meio do qual significados e definições são socialmente construídos e historicamente transformados” (Turner, 1990 apud Escosteguy, 1998).

Dessa forma, destacamos o que diz Escosteguy (1998):

Com a extensão do significado de cultura, considera-se em foco toda produção de sentido. O ponto de partida é a atenção sobre as estruturas sociais (de poder) e o contexto histórico enquanto fatores essenciais para a compreensão da ação dos meios massivos, assim como o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas. (p.143)

A perspectiva marxista contribui para os Estudos Culturais nessa tentativa de compreender a cultura no que chamam de “autonomia relativa”, ou seja, seu papel não é totalmente explicado e/ou dependente de determinações da esfera econômica, tampouco é seu reflexo; o que acontece é uma rede de influências e consequências das relações político-econômicas, existindo, portanto, diversas forças (econômica, política, cultural) que compõem a sociedade (Escosteguy, 1998, p. 145).

Os meios de comunicação social, principalmente os de massa, se tornam o principal foco de discussão nos Estudos Culturais na tentativa de compreender como aqueles sustentam e reproduzem a estabilidade social, trazendo a ideia de que não são meros instrumentos de manipulação e controle por parte da classe hegemônica. A direção política da sociedade é resultado de complexas interações entre as culturas populares e a cultura hegemônica, pois o que acontece não se resume a um confronto entre duas partes, exteriores entre si, mas num intercâmbio entre elas (Escosteguy, 1998). Antônio Gramsci, com sua teoria da hegemonia, pressupõe a “conquista do consentimento”, pois as relações existentes na sociedade não acontecem de forma mecânica, mas numa contínua adaptação às pressões e às contradições que surgem dela. Se em determinados momentos a cultura popular resiste e contradiz a cultura hegemônica, em outros, reproduz a concepção de mundo advindas desta (Escosteguy, 1998).

Os Estudos Culturais sofrem uma fragmentação na década de 1990 quando tem início uma etapa de internacionalização do tema. Nessa fase, as iniciativas políticas se enfraquecem; ainda assim, a continuidade dos estudos se mantém. O centro de atenção deslocou-se para as questões de subjetividade e identidade e os textos culturais e midiáticos e a quem se dirigem. O conceito “classe” deixou de envolver a crítica central. Segundo pesquisadores na década de 1990, o processo de

construção de identidades deixa de ser lido unicamente através da cultura de classe e acrescenta-se outras questões como as de gênero, raça e etnia.

É preciso apontar algumas rupturas e incorporações importantes que contribuíram na construção dos Estudos Culturais. Com aproximações do campo das práticas sociais e dos processos históricos, preocupam-se com os produtos da cultura popular que expressassem as direções da cultura contemporânea. Tem início um movimento que busca abandonar o funcionalismo estrutural e que resgatasse perspectivas da sociologia e fenomenologia (Escosteguy, 1998). Houve também ênfase no trabalho qualitativo e etnográfico, cujo interesse incidia nos valores e sentidos vividos, acentuando a importância dos modos pelos quais os próprios atores sociais definem as condições em que vivem.

Metodologia

A proposta deste estudo foi a de realizar entrevistas com docentes do componente curricular Educação Física em atuação nas escolas das redes públicas do Município de Juiz de Fora. Os participantes foram necessariamente egressos/as nos últimos dez anos dos cursos de licenciatura em Educação Física. O período foi pensando levando em conta a implementação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002). Outro critério será que estes/as docentes também devam ter, pelo menos, cinco anos atuando como docentes efetivos/as da Educação Básica, este pautado pelo entendimento que é um tempo que possibilita a fixação e compreensão do professor de sua prática e do espaço em que a desenvolve.

A entrevista individual semi-estruturada (apêndice I), validada através de uma entrevista piloto, foi moderada pela pesquisadora, que também fez o registro em áudio, além de sugerir os temas da pesquisa aos entrevistados. Foram três: Escola Pública; Ensino de Educação Física na Educação Básica e Formação de Professores em Educação Física. É importante ressaltar que os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, constante nos apêndices do trabalho.

O foco foi discutir como a identidade do professor de Educação Física é pensada pelos docentes que atuam com o componente nas Escolas de Educação Básica. Quais seriam para estes docentes os saberes necessários ao professor de Educação Física que atua ou atuará na Educação Básica? E pautados em quais justificativas estes professores assumem posições em relação a estes saberes?

Buscando estabelecer uma ampla compreensão das visões sobre a formação dos professores em Educação Física este estudo apoia-se nas contribuições advindas dos Estudos Culturais e sua relação com a Educação, e também da hermenêutica crítica.

Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os Estudos Culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder que possivelmente, envolvem as relações entre os cursos de formação de professores e a docência na Educação Básica.

A hermenêutica crítica, por sua vez, fundamenta uma pesquisa crítica que busca relacionar problemas cotidianos enfrentados pelos indivíduos com as questões públicas de poder, justiça e igualdade, na tentativa de desconstruir discursos estereótipos dos descapacitados (Kincheloe; McLaren, 2006).

A hermenêutica crítica desconfia de qualquer modelo de interpretação que alegue revelar a verdade final, a essência de um texto ou de qualquer forma de experiência. A hermenêutica crítica sente-se mais à vontade com as abordagens interpretativas que suponham que o significado da experiência humana nunca possa ser plenamente revelado, estão sempre em processo.

Este entendimento nos permite enxergar as diversas formas de lutas sociais presentes. Assim, deparamo-nos com a “urgência em discutir e produzir práticas curriculares contra hegemônicas às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal” (Corazza, 2002, p. 107), o que nos leva a procurar desvelar, a partir das interpretações, quais conflitos estiveram presentes nas diversas vozes ouvidas e analisadas, “historicizando, politizando e culturalizando” (p. 107) os possíveis conflitos.

Assim, os Estudos Culturais e a hermenêutica crítica possibilitam interpretar os dados com um olhar voltado para as relações que orientam e constroem a produção do conhecimento, inclusive no âmbito do ambiente acadêmico, permitindo a discussão sobre a forma com que estas relações de poder estruturam e moldam o fazer docente. Compreender aqui quais discursos são legitimados e quais estão interditados nesta relação pode trazer um deslocamento para discutirmos alternativas de resistência, de mudanças e de reinterpretação do currículo de formação de professores de Educação

Física, objetivando assim sentidos que caminhem ao encontro de perspectivas sintonizadas com justiça e igualdade social.

Análise das entrevistas

Os dois professores entrevistados são docentes da Educação Básica e responsáveis pelo componente curricular Educação Física em turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Atualmente, estão vinculados não somente à rede municipal de Juiz de Fora, mas também a outras cidades.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro semiestruturado proposto pela pesquisadora e que permitia a ampliação das discussões conforme a fala dos participantes e sua relevância com os temas propostos na conversa, a saber: Formação de Professores em Educação Física; Ensino de Educação Física na Educação Básica e Escola Pública.

Com relação à formação inicial, os entrevistados apontam motivações diferentes para o ingresso no curso de Educação Física:

“Então, eu entrei assim no curso já querendo, logo quando eu fiz, prestei vestibular, a intenção era ser professor de escola.” (E1)

“Eu entrei na faculdade de Educação Física e nem pensava em dar aula, eu falo que eu parei na Educação Física de paraquedas, assim, porque eu tentei três anos Medicina e não passei, aí chegou um momento que eu falei assim "ah, não quero mais Medicina, vou tentar outro curso". E eu sempre gostei muito de esporte, assim, de alguns fazer, e outros de assistir, então me identifiquei com a Educação Física por esse motivo. Então quando eu entrei na faculdade eu pensava em trabalhar alguma coisa com vôlei, ou treinamento, ou alguma coisa assim.” (E2)

Experiências anteriores ao ingresso no curso de graduação permitem aos estudantes criar expectativas que projetam olhares para a nova fase adiante, que ainda é nebulosa para os recém-chegados. A formação inicial, por sua vez, pode possibilitar a consolidação desses olhares ou ampliação dos mesmos. As experiências pelas quais os licenciandos passam durante sua formação podem ser determinantes na construção de suas identidades profissionais. (Barbosa-Rinaldi, 2008).

Nesse sentido, um dos entrevistados, que ingressou no curso com a intenção de se tornar professor, destaca como as disciplinas do curso eram abordadas:

(...) “eu senti muito a falta da parte de licenciatura mesmo, é, eu vi que algumas aulas de iniciação a determinados esportes eram voltadas somente pra parte, vamos dizer, é, pra parte do desporto mesmo, sem ser desporto escolar, entendeu? Então assim, isso acho que atrapalhou um pouco.” (E1)

“A parte mais voltada, vamos dizer assim, mais específica de Educação, era lá né [Faculdade de Educação]. Questão de é... As Práticas de Ensino, eu nem sei se chama mais isso, mas é, a parte didática, filosofia da educação, era tudo lá. Mas a parte dos desportos, iniciação ao futebol, basquete, iniciação ao voleibol, todas aqui, e algumas assim, infelizmente, eu via que não tinha uma aplicabilidade dentro da escola, entendeu?” (E1)

Cabe explicar que o curso de Educação Física pelo qual os entrevistados passaram era alocado na Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora, porém algumas disciplinas específicas da área educacional eram – e ainda são – oferecidas pela Faculdade de Educação dessa mesma universidade. Dessa forma, a fala do professor nos mostra a relevância de discussões em determinado setor da sua formação que o orientaram a seguir a carreira de professor na escola. Segundo ele, as disciplinas voltadas para a iniciação dos desportos, que aconteciam na Faculdade de Educação Física, não abordavam de forma significativa as discussões e reflexões ligadas ao exercício da docência na escola básica, ainda que fizessem parte de um currículo de formação de professores. Isso revela um distanciamento entre as instituições envolvidas no curso de Educação Física, devido à ausência de diálogos que poderiam favorecer a licenciatura.

“As discussões que a gente fazia, com as compreensões que a gente passou a ter na Faculdade de Educação, ficava mais fácil trazer a discussão pra Educação Física, pra Faculdade de Educação Física especificamente, pra justamente questionar algumas coisas ou entender algumas coisas que o que tava sendo passado ali não era pra uma realidade da escola, né, mas era uma realidade de repente pro treinamento, ou pra uma atividade fora da escola.” (E2)

“O entrevistado que não ingressou no curso com a intenção de trabalhar em escola também destaca a importância das discussões realizadas na Faculdade de Educação, que foi determinante na sua escolha pela profissão docente:(...) no terceiro período da faculdade começou a ter as disciplinas mais específicas da área de educação, na Faculdade de Educação. E aí eu me encantei, assim, pela área escolar, e desde o terceiro período, eu acabei me aproximando dessa área.” (E2)

“Tudo o que eu aprendi foi válido, mas eu acho que o que me contribuiu mais pra área que hoje eu atuo, foi exatamente as disciplinas que eu fiz na Faculdade de Educação, né, o curso de Educação Física mesmo, a Faculdade de Educação Física, eu acho que contribuiu de uma forma, assim, um pouco limitada, né, pra área escolar, sendo um curso de licenciatura também deveria se contemplar essa área.” (E2)

A maneira como é conduzida a formação inicial mostra-se responsável pelos futuros profissionais. No caso da Educação Física, a divisão Bacharelado e Licenciatura tem se vinculado ao afastamento entre ambas, o que acarreta na desvalorização de uma em detrimento da outra. Ainda que haja disciplinas comuns a essas modalidades no currículo, como as disciplinas de iniciação aos desportos, nota-se privilégio de abordagens que não contemplam saberes necessários à atuação no ambiente escolar.

Outro aspecto levantado pelos egressos durante a entrevista revela uma preocupação acerca da formação dos docentes que atuam na formação de professores.

(...) “ao mesmo tempo que eu comecei a fazer disciplinas mais específicas na Faculdade de Educação, mas eu tinha um professor da Faculdade de Educação Física que era o oposto, assim, que usava a disciplina justamente mais pra treinamento.” (E2)

(...) “é o que eu falei, os professores comentavam e tal, mas a grande maioria não, a maioria era iniciação dentro de uma linha mais esportiva mesmo sabe, sem intenção assim.” (E1)

“Não vou falar que todos os professores faziam isso, deixavam de lado, mas a maioria aqui, sabe. Não sei se é falta de interesse deles mesmo na área escolar ou então por falta de convivência dentro da parte escolar né...” (E1)

Vieira (2013) aponta em seus estudos que as concepções adotadas pelos professores do curso de Licenciatura em Educação Física tem se mostrado acrítica e repleta de experiências hegemônicas, o que coloca em evidência discursos confusos e superficiais sobre a Educação Física Escolar. Uma postura acrítica e sem relação com os saberes pedagógicos por parte dos docentes da Licenciatura pode tornar ainda menos valorizada a carreira de professor.

Ainda assim, um dos entrevistados diz que durante sua graduação havia professores preocupados em abordar o espaço escolar nas suas disciplinas justamente por já terem experiência como docentes do ensino básico.

“Porque voltando à questão da universidade ser muito academicista, acaba que muitos professores daqui saíram da graduação, já entraram no mestrado, entraram no doutorado, começaram a dar aula sem ter contato com uma realidade. Então assim, eles são professores que sabem muito, mas que às vezes, muita das vezes, acham que a realidade é diferente porque não tiveram contato, sabe. Então eu valorizava muito esses professores que tinham, tiveram esse contato, porque eles tinham esses dois lados da moeda.” (E1)

Nessa mesma fala, surge outro elemento no discurso dos participantes, vinculado à articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento profissional. Ainda que haja momentos do curso que permitem essa aproximação, como as práticas de ensino e os estágios, prevalece a dificuldade de encontrar um caminho para atrelar a prática profissional ao conhecimento produzido academicamente (Abramosetti et al, 2013). Segundo os egressos, esta ainda não é uma realidade consolidada no currículo de formação.

“Eu acho que a gente fica ou muito só aqui na teoria ou então a gente esquece da teoria e vai só pra prática, não tem aquela, a práxis, né, que seria o que, seria o ideal, da gente ir pra prática, voltar aqui pra teoria, que teve, ver o que que a gente pode fazer melhor, voltar, tentar aplicar, o que deu de errado, sabe, esse "vai-e-vem", a práxis mesmo eu senti muita falta durante o curso.” (E1)

“Eu não sei se ainda tem, mas eu acho que faltou muito a parte do estágio, muitas pessoas reclamam do estágio né, acho que o estágio até hoje é, não sei como ele está sendo feito agora, mas a gente só tinha estágio curricular mais pro final do curso, e eu sentia falta disso no início.” (E1)

O estágio é um momento de aprendizagem e aprimoramento para o desenvolvimento profissional do futuro licenciado, sob a responsabilidade de um professor formado, que possibilita ao aluno fazer uma ponte entre tudo o que vem aprendendo e estudando com a realidade e a dinâmica do cotidiano escolar, oferecendo-lhe a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos teóricos adquiridos e articulá-los com a prática docente (Medina; Prudente, 2012). Dessa forma, não pode ser encarado apenas como um cumprimento da carga horária. A aproximação dos licenciandos com os professores que trabalham nas escolas de educação básica permite novos diálogos e construção de saberes que não devem ser ignorados.

Em contrapartida, um dos entrevistados apresenta a construção teórica no espaço acadêmico como fundamental para o exercício da docência.

“Aí eu volto à questão da Faculdade de Educação, assim, essa base teórica que eu tive na Faculdade de Educação, né, seja nas disciplinas didáticas, metodologia do ensino, eu acho que essa base teórica é que pra mim é mais fundamental, assim, de eu me entender como professora, de eu me entender do meu papel ali dentro da escola, de eu entender que Educação Física eu quero passar pros meus alunos. (E2)

O que a gente tem na faculdade, eu acho que a faculdade também tem esse papel é o de trazer a base teórica pra gente, e aí como que a gente vai desenvolver isso é no nosso dia-a-dia mesmo, na nossa intervenção pedagógica, mas eu acho que as disciplinas, elas contribuíram nesse sentido, assim. E também acredito que o papel da faculdade seja muito de trazer alguns elementos, que a gente vai construindo a partir dali.” (E2)

O ponto destacado pelo entrevistado reflete a necessidade dos saberes específicos da ação docente durante a formação, pois estes também integram a construção da identidade do professor. Sem as aproximações e reflexões que acontecem no espaço formativo, o trabalho tende a se caracterizar apenas pela experiência do dia-a-dia. A reflexão crítica sobre a prática educativa, portanto, é essencial, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos (Freire, 1996).

Durantes as entrevistas, os professores relacionaram o ensino da Educação Física na escola a alguns desafios que surgiram principalmente no início do trabalho como professor.

“Uma coisa, assim, assim que eu vi de diferente depois, ao longo desses nove anos que eu dou aula em escola, é que a gente chega com uma visão muito romântica né, de intenção de que tudo que a gente planejar vai ser daquele jeito, e às vezes, assim, esquece que do outro lado tem trinta, quarenta, quarenta e cinco pessoas, né, com cabeças muito diferente entre elas e tal.” (E1)

“Então eu acho que eu imaginava assim, que minha aula seria perfeita, que eu ia conseguir fazer tudo, que eu ia ter, embora sabendo da realidade da escola pública, mas que seria fácil ter acesso aos materiais.” (E2)

Os discursos dos docentes mostram perspectivas otimistas em relação ao primeiro contato com a escola, pois, ainda que a formação inicial apresentasse algumas lacunas, eles se sentiam competentes para iniciar suas ações. Entretanto, ainda se deparam com situações que, apesar de serem próprias da docência, como o planejamento de suas aulas ou a escolha dos conteúdos, não proporcionam condições adequadas para o trabalho.

“Então, aí a gente vai se adaptando né, a gente vai tentando, [...] então todos os conteúdos da Educação Física eu tento trabalhar, só que alguns a gente consegue trabalhar, vamos dizer assim, de uma forma mais enriquecedora, e outros não, outros a gente vai tentando adaptar, vai fazendo o que a gente consegue. Então assim, a gente começa a tenta utilizar outros recursos. Vou dar exemplo, assim, por exemplo, o conteúdo de lutas. Eu já trabalhei o conteúdo de lutas numa escola que a gente não tinha espaço pra dar aula nenhuma, nenhuma.” (E1)

“Não é só uma questão de você fez seu plano de aula e dá sua aula, a gente sabe que quando você está numa escola ou vai fazer uma intervenção pedagógica existem tantos fatores em volta que influenciam a sua aula, então que muitas vezes falta quando a gente passa no estágio ou tem esse contato com essas práticas de ensino, a gente não vivencia.” (E2)

Ao longo da sua trajetória pedagógica, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (Nunes, 2001). A identidade profissional não se constitui finalizada após a formação, ela se constrói durante todo o exercício docente e está sujeita a influências individuais e socioculturais. Ainda que os professores se mostrem comprometidos com uma educação pautada em princípios de justiça e democracia, é necessário que os demais agentes envolvidos nesse contexto também se articulem nessa direção.

“Você tem, às vezes, que brigar dentro da escola com outras áreas que negligenciam a Educação Física e tal. Mas isso acho que tem que ser feito no início, não pode ser feito só lá no final.” (E1)

A Educação Física escolar enfrenta ainda a problemática do reconhecimento da mesma enquanto componente curricular nas escolas. Apesar de a legislação prever sua legitimidade²⁵, ela ainda é vista como uma disciplina de apoio a outras, tidas como mais importantes e valorizadas.

²⁵ A lei 10.793 de 2003 altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases e estabelece a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da educação básica.

“Hoje eu trabalho com Educação Infantil, né, primeiro ano do Ensino Fundamental, então na minha escola o discurso da Educação Física é muito voltado pra psicomotricidade né, o desenvolvimento motor do aluno, ou na contribuição pra alfabetização específica, que não é uma concepção que eu tenho né. Então de vez em quando, eu tenho algumas conversas, assim, de tentar explicar o trabalho que eu faço, né, de trabalhar dentro de conteúdos, né, de tentar explicar que a Educação Física tem uma especificidade né, que ela não é uma disciplina só de apoio, só não, ela não é uma disciplina de apoio.” (E2)

A docência vai muito além da sala de aula e se caracteriza pela luta por condições melhores de trabalho, salários mais dignos e reconhecimento da profissão. Este quadro social se aproxima ainda mais da docência nas escolas públicas.

“Então assim, não é simplesmente a aula, sabe, porque a gente vivencia coisas dentro da escola que foge muito da sala de aula né, colocando assim, da quadra, da sala de aula. Então é greve, é situação de greve, pra gente brigar por melhores salários e tal, e ele [professor da graduação] falou “cara, isso tudo faz parte, isso tudo é um aprendizado”. (E2)

A escola pública é o principal espaço de ação dos futuros licenciandos. Não é de hoje que o ensino nesse espaço tem sido alvo de menosprezo e desvalorização, intensificado pela falta de iniciativas públicas concretas.

Na formação inicial, a problematização de escola pública não deveria ser vinculada apenas à busca por solução da falta material ou de espaço, por exemplo, pois essa postura dá a entender que o professor precisará sempre “dar um jeito” de realizar suas atividades em meio aos obstáculos. Em outras palavras, os processos formativos devem preparar os professores no sentido de fazer os licenciandos se sentirem responsáveis por mudar as condições do ensino atualmente. Abordar a escola pública na licenciatura deve tender à compreensão do contexto em que está o ensino público atualmente e quais caminhos serão necessários trilhar para que essa situação se reverta e a educação seja de fato valorizada.

Considerações finais

As reflexões sobre currículo se mostram amplas e podem ser influenciadas por diversas questões. Uma delas se vincula à preocupação com interferências advindas da construção curricular para formação inicial de professores de Educação Física escolar.

O currículo compreende o plano da relação humana (ambiente da sala de aula), o aspecto pedagógico (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) e todos os aspectos culturais da sociedade (Neira; Nunes, 2009, p. 91). É preciso destacar nas discussões sobre currículo que este deve incluir o desenvolvimento de capacidades de analisar criticamente o contexto social, a partir de fronteiras fluidas que permitam a aproximação de conhecimentos psicológicos, sociológicos, políticos, filosóficos e outros. Esse encaminhamento não é simples no panorama atual. O currículo ainda parece oscilar entre uma tendência que busca a compreensão do comportamento humano e sua construção, e outra amparada na visão sociológica das relações escola-sociedade. Ainda que haja inclinações das propostas da Educação Física pautada nas Ciências Humanas, existem ao mesmo tempo aqueles que são seduzidos pelas antigas promessas da área e constroem suas intervenções balizadas nessas concepções.

Buscando legitimar discursos resistentes ideologicamente ao modelo hegemônico da sociedade atual, neste trabalho optou-se por destacar a concepção de sujeitos que passaram por essa formação e estão diretamente ligados aos mesmos, em seu cotidiano, como docentes do componente Educação Física na rede pública de ensino. Além disso, ouvir estes professores dá espaço à consolidação de pontes entre o ensino acadêmico e o ensino básico, fortalecendo as relações entre esses conhecimentos no sentido de serem complementares entre si, e não opostos. Isso significa reconhecer a escola como um espaço importante para a formação dos professores, e por isso não deve ficar à margem dos elementos privilegiados na formação inicial.

Os Estudos Culturais exercem influência nas investigações sobre o currículo ressaltando o seu papel na constituição de identidades e o questionamento do tratamento privilegiado a elementos da cultura dominante e a necessidade de problematização dos elementos advindos de culturas subordinadas. As relações de poder presentes na elaboração do currículo se relacionam à disputa por aquilo que deve estar presente na formação inicial e que influencia tanto visões de mundo quanto formas de pensar, agir e comunicar dos educandos.

Ainda sob o olhar dos Estudos Culturais, o currículo é visto como um “texto”, que envolve práticas e existe dentro de uma rede de relações intertextuais (cultura corporal, cultura escolar, prática pedagógica). Dessa forma, fornece subsídios para afirmar o caráter político do currículo, pois incitam uma investigação mais rigorosa que

busque desvelar como acontecem os processos de identificação/diferenciação travados no interior do currículo.

A Educação Física, ao longo do seu processo de afirmação, nunca se mostrou monolítica, uma vez que tantas expressões tentam defini-la: ginástica, esportivista, psicomotora, desenvolvimentista, cultura e movimento. Essas possibilidades se revelaram de acordo com tendências e visões de seus respectivos contextos. Percebe-se aqui um agravante que torna o campo da Educação Física e suas propostas curriculares um território de confronto, debate e lutas, pois atinge o conteúdo de ensino e as ações pedagógicas adotadas pelos professores nas escolas.

Historicamente, é possível observar que estudiosos da área de Educação Física voltaram-se para a problemática da formação de professores na tentativa de buscar uma nova postura para o ensino superior, entendendo que o período de formação inicial é importante, pois é nele que se adquirem conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional. É o momento em que os futuros professores poderão, ou não, alterar a concepção que possuem de Educação Física, assumirão, ou não, uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante.

A preocupação com a formação inicial em Educação Física se relaciona ao rompimento com as concepções técnico-instrumentais rumo a uma nova epistemologia da prática docente, relacionada a ideais pedagógicos onde se reconhece na formação reflexiva uma estratégia que amplia as capacidades de enfrentamento da prática docente (Barbosa-Rinaldi, 2008). Para que isso aconteça, o contexto social e institucional, no qual o ensino está inserido, não pode ser ignorado. Nesse sentido, a reflexão só pode se realizar no coletivo, em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente, com vistas à construção de sociedades mais humanas.

Referências

Ambrosetti, N. B. et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

Barbosa-Rinaldi, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 14, n. 3, p. 185-207, 2008.

Benites, L. C.; Neto, S. S.; Hunger, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores educação física. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343-360. São Paulo, 2008.

Brasil. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 215, de 11 de março de 1987.

Brasil. Conselho Nacional. Lei 9394, de 17 de dezembro de 1996.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 18 de fevereiro de 2002.

Brasil. Ministério da Educação. Lei 10.793 de 1º de dezembro de 2003.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes para Graduação em Educação Física, de 31 de março de 2004.

Corazza, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Vozes. Rio de Janeiro, 2002.

Escosteguy, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. **O que é, afinal, Estudos Culturais**, v. 3, p. 133-166, 2000.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

Goodson, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Vozes, 2008.

HALL, S. **Cultural studies**: two paradigms. *Media, culture and society*, v. 2, n. 1, p. 57-72, 1980.

Kincheloe, J. L.; McLaren, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens, v. 2, 2006.

Medina, A. C. R; PRUDENTE, P. L. G. Estágio supervisionado do curso de Educação Física licenciatura, modalidade à distância, da Universidade Fumec: um relato de experiência. **Revista Paidéia**, v. 1, n. 12, 2012.

Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. Editora Phorte, 2009.

Nelson, C.; Treichler, P. A.; Grossberg, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. p. 07-38. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2008.

Nunes, C. M F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

Proposta da Base Nacional Curricular Comum. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conheca>. Acesso em 04/dez/2015.

Vieira, R. A. G. **Identidades docentes no ensino superior de Educação Física**: um recorte da cidade de Sorocaba. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.