

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

GLAUCE YARA DO NASCIMENTO

**A RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O
PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES**

Maringá
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GLAUCE YARA DO NASCIMENTO

**A RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O
PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL, para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Maringá
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

N244r NASCIMENTO, Glauce Yara do
A responsabilidade profissional em Educação Física
Escolar / Glauce Yara do Nascimento. -- Maringá, 2010.
196 f. : il.

Orientador : Prof.^a Dr.^a Ieda Parra Barbosa Rinaldi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de
Educação Física, 2010.

1. Educação Física - Responsabilidade profissional. 2.
Educação Física - Formação profissional. 3. Professores -
Educação física - Profissionais da educação. 4. Educação
Física Escolar - Responsabilidade profissional. I. Rinaldi,
Ieda Parra Barbosa, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de
Educação Física. III. Título.

CDD 21.ed. 796.07

GLAUCE YARA DO NASCIMENTO

**A RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O PONTO DE
VISTA DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Estudos do Movimento Humano, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 30 de agosto de 2010.


Prof. Dr. **Samuel de Souza Neto**


Profa. Dra. **Jeane Barcelos Soriano**


Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**
(Orientadora)

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha mãe Maria de Fátima Almeida e a meu pai José Carlos do Nascimento, que me ensinaram que dedicação e persistência são elementos fundamentais para alcançar o sucesso e ser feliz.

Agradecimentos

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, pelo carinho e amizade durante os últimos dois anos, em especial pelo apoio e incentivo dado nos momentos de incertezas, angústias e dúvidas. Acima de tudo, por sua orientação de maneira dedicada, preocupando-se constantemente com o enriquecimento do trabalho.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Jeane Barcelos Soriano, que devido a sua seriedade e preocupação em relação à educação física, influenciou o meu despertar em termos de compromisso profissional, estimulando-me a ampliar minha visão sobre a problemática dessa área.

Ao Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, pelas críticas e sugestões feitas, como membro da banca examinadora de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Eliana Ayoub, pelo compromisso, assumido espontaneamente, de contribuir para o desenvolvimento do trabalho com importantes sugestões.

Agradeço a presença amiga de Daniela S. Minelli, Paula E. Fávaro, Rubiane G. Fonseca e Priscilla Maia nas constantes idas e vindas a Maringá, em que compartilhamos momentos de dificuldades, cansaço, mas também muitos momentos de alegria. Posso dizer que tenho agora muitas histórias para contar. Um agradecimento especial a Daniela, amiga de todas as horas, com a qual eu dividi grande parte das dúvidas desta pesquisa; a troca de experiências profissionais e conhecimentos foram fundamentais para o amadurecimento deste projeto. Obrigada ainda pelo bom humor de sempre.

Agradeço aos professores participantes do estudo, pela dedicação e colaboração na concretização desse trabalho.

À secretária da pós-graduação Guisela Ratz Scoarise pela atenção carinhosa, pelo apoio, mesmo que indireto dispensado durante a elaboração do trabalho e, por ter viabilizado minha permanência e de demais colegas em Maringá.

À Fundação Araucária pela concessão da bolsa de Mestrado.

Agradeço ao meu namorado Luís Rafael Nelli pela paciência e compreensão nos momentos em que estava ausente. E, finalmente, aos meus familiares e amigos, dos quais recebi apoio incondicional e sempre carinhoso, ficando-lhes eternamente grata.

*"O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis,
coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis".*

Fernando Pessoa

NASCIMENTO, G.Y. **A responsabilidade profissional em educação física escolar**: o ponto de vista dos professores. 2010. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

RESUMO

As transformações econômicas, sociais e culturais das últimas décadas têm exigido das pessoas um número cada vez maior de conhecimentos, habilidades e compromissos com a atividade profissional que realizam. Essas mudanças chegam ao ensino em forma de reformas curriculares e administrativas, com o intuito final de preparar o aluno para enfrentar essas transformações. Contudo, as reformas não são efetivas se os agentes da educação (professores e funcionários operacionais e administrativos) não estiverem cientes de suas responsabilidades e compromissos profissionais. Nesse contexto a figura do professor como profissional da educação ganha maior destaque, uma vez que é um dos agentes mais importantes na concretização dos objetivos educacionais. Assim, esse estudo teve como objetivo compreender como o professor de educação física escolar descreve e interpreta suas responsabilidades profissionais. O método de investigação utilizado foi a pesquisa qualitativa-descritiva, com o emprego de duas técnicas diferentes de coleta de informações: um questionário com perguntas abertas e fechadas e, o grupo focal, no qual oito professores de educação física com experiência no ensino fundamental se reuniram para discutir o tema responsabilidade profissional. A partir da Análise de Conteúdo, verificamos que os professores se sentem responsabilizados por uma série de atividades e circunstâncias profissionais que permeiam seu trabalho, entre elas destacam-se: a) a aprendizagem efetiva dos alunos; b) desenvolver um ensino criativo, autônomo e reflexivo; c) responsabilidade pela integridade física, mental e emocional dos educandos; d) manter seu espaço de trabalho organizado e limpo; e) empregar estratégias de aprendizagem diversificadas e motivadoras; f) zelar pela imagem e status da profissão, e g) preocupar-se com o desenvolvimento profissional permanente. Considerando o exposto, percebemos que as responsabilidades dos professores de educação física na escola são muitas e compreendem diferentes âmbitos: administrativo, pedagógico, curricular, social e profissional. Percebemos que a formação inicial é um dos fatores mais relevantes que pode auxiliar no entendimento da dimensão compreendida pela responsabilidade profissional, mas que, contudo, os modelos dos cursos de preparação profissional ainda não são eficientes nesse sentido. Verificamos também que existe uma dificuldade no entendimento e caracterização das responsabilidades dos professores, primeiramente, porque no ensino é comum as atividades específicas se confundirem com um responsabilidade muito maior que cada disciplina comporta, uma vez que é tarefa de toda a sociedade e não exclusiva da escola, cuidar da formação humana e cultural de jovens e crianças. Todavia, verificamos que os professores se preocupam com a qualidade de sua atuação profissional, na medida em que planejam suas aulas, debatem o conteúdo e buscam alternativas para enfrentar os problemas do cotidiano profissional, o que revela também um compromisso com a carreira profissional. No entanto, apesar de todos os esforços não se pode garantir que esse seja um compromisso comum a todos os professores de educação física que atuam na escola.

Palavras-Chave: Responsabilidade profissional; Educação Física; Professor; Formação.

NASCIMENTO, G.Y. **Professional responsibility in school physical education: the view of teachers.** 2010. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

ABSTRACT

The changing economic, social and cultural rights in recent decades have required a number of individuals increasing knowledge, skills and commitment to the professional activities they perform. These changes come in the form of teaching and administrative reform curricula, with an ultimate aim of preparing students to face these changes. However, reforms are not effective if the agents of education (teachers and staff, operational and administrative) are not aware of their responsibilities and work commitments. In this context the figure of the professional teacher education has gained more prominence, since it is one of the most important agents in achieving educational goals. Therefore, this study aimed to understand how the physical education teachers describes and interprets their professional responsibilities. The research method used was qualitative-descriptive, with the use of two different techniques for collecting information: a questionnaire with open and closed, and the focus group, in which eight physical education teachers with experience in basic education is met to discuss issues related to professional liability. From the Content Analysis, we found that the teachers feel responsible for a series of activities and professional circumstances that permeate his work, among them are: a) effective learning of students; b) developing a creative teaching, autonomous and reflective; c) responsibility for the physical, mental and emotional development of learners; d) keep your workspace organized and clean; e) develop strategies for learning and encouraging diverse; f) to safeguard the image and status of the profession, and g) worry with the continuing professional development. Considering the above, we realize that the responsibilities of teachers of physical education in school are many and include various areas: administrative, pedagogical, curricular, social and professional. We realized that the initial training is one of the most relevant factors that may help in understanding the size range for professional liability, but nevertheless the model of professional preparation courses are not effective in this regard. We also note that there is a difficulty in understanding and characterization of the responsibilities of teachers, first, as is common in higher specific activities be confused with a much larger responsibility that each subject behaves as it is the task of the whole society and not exclusive school, caring for the human and cultural formation of youth and children. However, we found that teachers care about the quality of your professional performance, as they plan their classes, discuss the content and seek alternatives to address the problems of professional practice, which also shows a commitment to career. However, despite all the efforts we can not guarantee that this is a commitment shared by all physical education teachers who work in school.

Keywords: Professional responsibility; Physical Education; Teacher; Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos dados de identificação	102
Quadro 2 – Formação do professor de educação física.....	106
Quadro 3 – Função da educação física na escola.	119
Quadro 4 – Função do professor de educação física na escola	136

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Educação Física
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 O CAMINHO PERCORRIDO: DA GRADUAÇÃO ATÉ HOJE.....	14
1.2 APRESENTANDO A PESQUISA.....	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 CAPÍTULO 1 – AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E O IMPACTO NA DOCÊNCIA.....	29
2.2 CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DOS PROFESSORES E AS PROPOSTAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.....	37
2.3 CAPITULO 3 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES.....	49
2.3.1 A CULTURA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA.....	49
2.3.2 A CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	57
2.3.3 A CONSTRUÇÃO DE UMA NOÇÃO DE RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL.....	71
3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	88
3.1 O PROCESSO DE OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	89
3.2 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	93
3.3 O PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS.....	97
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	101
4.1 TEMA 1: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	106
4.2 TEMA 2: FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	119
4.3 TEMA 3: FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	136
5. CONCLUSÃO	158
6. REFERÊNCIAS	161
ANEXOS.....	174
ANEXO A – Carta de autorização à secretária de Educação do Município de Cambé.....	175
ANEXO B – Carta de autorização ao assessor de Educação Física do Município de Cambé.....	177
ANEXO C – Carta convite aos docentes participantes da pesquisa.....	179
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	180
ANEXO E – Questionário.....	182
ANEXO F – Parecer Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.....	184
ANEXO G – Roteiro de Planejamento do Grupo Focal – Reunião 1.....	185
ANEXO H – Roteiro de Planejamento do Grupo Focal – Reunião 2.....	186
ANEXO I – Roteiro de Planejamento do Grupo Focal – Reunião 3.....	187
ANEXO J – Roteiro de Planejamento do Grupo Focal – Reunião 4.....	188

ANEXO K – Proposta Curricular para Educação Física do Município de Cambé/documento norteador.....	189
ANEXO L – Descrição do cargo de professor de Educação Física do Município de Cambé.....	190

1. INTRODUÇÃO

1.1 O CAMINHO PERCORRIDO: DA GRADUAÇÃO ATÉ HOJE

Nas últimas duas décadas, embora o trabalho do profissional de educação física esteja em evidência, sobretudo pela consideração de que a prática regular de exercícios físicos traz benefícios para a qualidade de vida das pessoas, pouco se sabe sobre os elementos caracterizadores dessa atividade profissional, que atende a uma variedade de contextos e, a relação desse profissional com a sociedade.

A dinâmica no campo de trabalho em educação física e as subjetividades que estão envolvidas nessa intervenção é um tema que desperta meu¹ interesse desde os tempos da graduação. Questões como: quais são os elementos que diferenciam a educação física de outras profissões? Como é o funcionamento e a organização desta profissão dentro das diferentes possibilidades de intervenção? Quais são os saberes que compõem a intervenção em educação física, tanto no âmbito escolar como no ambiente não-escolar? Essas são algumas perguntas que me impulsionaram na busca pelo conhecimento e justifica a escolha pessoal pela pós-graduação *stricto sensu*, mais especificamente pela linha “Formação e intervenção em educação física”.

Uma parcela de minhas primeiras inquietações foi de certo modo, respondida no último ano da formação inicial com o trabalho de conclusão de curso, cujo tema central era o “erro profissional em educação física”. Com essa pesquisa descobri questões interessantes a respeito da intervenção fora do ambiente escolar. Por exemplo, os reflexos da indefinição da identidade acadêmica da educação física, que acaba por gerar uma confusão quanto ao seu significado e relevância para a sociedade, uma vez que a ausência de consenso a respeito das funções da educação física como profissão acaba se refletindo na falta de identidade e autonomia profissional (NASCIMENTO, 2004).

Mas, assim como outros pesquisadores que se aventuram pelo mundo da

¹ Nesta primeira parte do texto, na qual exponho os motivos por ter optado pelo presente tema da pesquisa está presente uma importante fase de minha formação acadêmica e profissional, portanto, utilizarei uma linguagem mais informal, a partir da primeira pessoa do singular, a fim de que a leitura possa ficar mais agradável ao leitor. Na segunda parte, utilizarei a primeira pessoa do plural.

pesquisa, descobri que quanto mais me envolvo nessa tarefa, acabo menos entendendo, porque de uma pergunta surgem tantas outras e sempre multiplicam-se mais dúvidas do que respostas. Tenho a impressão de que sempre falta algo a ser compreendido, explicado, esmiuçado, o que penso também ser próprio da atividade acadêmica, haja vista que são as perguntas e não as respostas o que move a produção dos saberes.

Nesse sentido, desde a conclusão daquela pesquisa um assunto me marcou muito: a falta de clareza dos profissionais sobre como avaliar seu trabalho, além do pouco comprometimento com a profissão e a quase ausência de uma noção de responsabilidade (apesar desses elementos aparecerem na fala dos profissionais pesquisados, entretanto, não no momento da atuação e avaliação do erro profissional).

Enfim, essa é uma questão que permanece ainda em aberto e têm seu alicerce na falta de entendimento sobre a atividade profissional, que por sua vez, resulta na incompreensão sobre as responsabilidades assumidas com a profissão. Pois, a princípio pode parecer que o contato direto com o profissional de educação física pode estar por vezes, muito distante da realidade da maioria da população, especialmente para aqueles que não podem pagar por um serviço personalizado, ou que não freqüentam academias ou clubes particulares.

Porém, sem entrar no mérito do acesso restrito da sociedade às atividades físicas e ao lazer, o fato é que podemos afirmar que grande parte das pessoas que frequentaram escolas neste país, pelo menos nas últimas duas décadas, em instituições públicas ou privadas, tiveram contato com profissionais da educação física. Não importa o ambiente: escolar ou não, a maioria da população brasileira já teve, tem ou terá uma experiência de aula com um professor de educação física, um preparador físico, um *personal trainer*, um instrutor.

Dessa forma, a preocupação com a qualidade² da educação física desenvolvida nas escolas será o foco principal desse trabalho, pautando-se no entendimento das funções do professor e na noção de responsabilidade dos próprios profissionais envolvidos nesse espaço de atuação. Todavia, a escolha por

² O termo utilizado não está restrito ao entendimento da qualificação de trabalhadores para atuação de forma acrítica no mercado de trabalho. Ele é empregado aqui com conotação mais ampla, englobando aspectos gerais da formação profissional para atuar no setor da educação, mas também sobre a natureza dos conhecimentos envolvidos na prática docente, levando em consideração a realidade de cada escola e aluno, bem como da própria natureza do trabalho em Educação Física.

estudar o papel do professor a partir do tema “responsabilidade profissional” no contexto escolar, não é um fator neutro, porque minha experiência pessoal e profissional como professora de educação física escolar, preocupada com a formação dos alunos me estimulou a conhecer os fatores que interferiam de forma positiva e negativa no meu trabalho.

A experiência docente em duas instituições públicas gerenciadas de forma diferentes, uma em que a direção era centralizada e muitas vezes autoritária e, outra, em que o trabalho era realizado coletivamente e com autonomia, me fez refletir até que ponto a cultura de cada uma daquelas escolas, a forma de pensar da direção e dos outros professores, interferia no comprometimento e na dedicação com o meu próprio trabalho e, em consequência, com a formação dos alunos.

Além disso, outro ponto recorrente nos discursos e conversas com alguns professores de educação física sempre me deixou bastante incomodada: a disposição de culpabilizar os outros ou algumas situações por seus fracassos ou incapacidades. Exemplo disso está na freqüência com que escuto professores queixando-se de “não ter material suficiente para trabalhar”! Esclarecendo que, material suficiente significa bolas de diferentes modalidades esportivas para cada um dos 30 alunos de uma sala. Minha experiência profissional me permite afirmar que ter materiais em número suficiente é importante para o trabalho com escolares, porém o que questiono são os objetivos de algumas aulas que se parecem mais com um treinamento de iniciação esportiva do que com educação física escolar.

A meu ver, é muito mais interessante a diversidade de materiais do que a quantidade deles, pois outros elementos são também ou até mais importantes, como a seleção de conteúdos e estratégias, a organização e objetivos da aula, a forma com que é conduzida, etc. Todas essas nuances fazem parte do cotidiano do trabalho na docência, porém, é altamente dependente do entendimento do que caberia a educação física ensinar como disciplina na escola e que por sua vez, está intimamente ligado a concepção que o próprio professor tem da área e do seu papel como educador.

Entretanto, também é bem verdade que a condição da maioria das escolas brasileiras é precária e é fácil entender as dificuldades enfrentadas pelos professores, como por exemplo, a inadequação de instalações, equipamentos e materiais, os baixos salários (que muitas vezes, obriga o trabalho em várias instituições), a grande carga horária de trabalho, salas superlotadas, a insuficiência

de investimentos e de organização do governo, dentre outros (TOKUYOCHI et al., 2008; PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991).

Para Albernaz, Ferreira e Franco (2002, p.474) existem “escolas no Brasil onde as crianças estão aprendendo menos do que deveriam, por causa da insuficiência de recursos financeiros, da insuficiência de professores, de sua baixa escolaridade e de salas barulhentas e/ou abafadas”. O trabalho de professores e outros profissionais da educação em condições como as descritas, acaba sendo mais difícil do que já o é.

Todavia, apesar de todos esses graves e frequentes problemas no sistema educativo brasileiro, por outro lado o que se vê é que mesmo em condições favoráveis existe pouco comprometimento por parte de alguns profissionais. Especificamente na educação física, há a reprodução de práticas antigas e tradicionais, por exemplo, em aulas em que o professor parece mais um técnico, cujo objetivo é formar atletas ou, em aulas pouco diretivas em que o professor apenas solta a bola e descansa à sombra, ainda é bastante comum nas escolas brasileiras. E porque essa situação vem se repetindo ao longo dos anos?

Embora, nos últimos anos tenha havido um esforço na tentativa de melhorar a qualidade dos cursos de formação, falta ainda aos profissionais que atuam especialmente na escola (professores, direção, funcionários), um entendimento a respeito de suas funções, sobre as políticas públicas para o setor da educação e, principalmente, conhecimento a respeito do papel que deveriam desempenhar profissionalmente. Assim, mesmo sabendo que outras condições interferem na atuação docente (baixos salários, jornada de trabalho, não concentrar o trabalho em uma escola, dentre outros), entendemos que a noção de responsabilidade profissional é um dos aspectos que também podem interferir na educação física escolar, foco este do presente estudo.

Nesse sentido, o ponto central que fundamenta este trabalho não reside apenas na constatação, ou não, da responsabilidade dos professores de educação física escolar, mas sim, no entendimento da concepção que eles mesmos têm sobre a docência e sobre suas funções, reconhecendo inclusive os fatores que interferem de forma positiva e negativa em sua atuação profissional. Logo, entender o ponto de vista desses professores é conhecer um pouco mais sobre sua intervenção profissional, sobretudo, suas funções e responsabilidades como educador.

1.2 APRESENTANDO A PESQUISA

Nos últimos 20 anos, na área da educação física percebemos um amadurecimento do campo científico, fruto da criação e fortalecimento da pós-graduação nas instituições de ensino superiores brasileiras e também na possibilidade de intercâmbio com instituições no exterior. Este desenvolvimento científico da área pode ser traduzido em um maior número de publicações em forma de artigos, ensaios e livros, além da organização de congressos, simpósios e encontros científicos, que buscam contemplar os mais diferentes temas e campos de investigação que envolvem os conhecimentos relativos às atividades físicas e ao esporte.

Entretanto, ao analisarmos mais de perto a produção de conhecimento da área encontramos uma situação de contradição, pois ao mesmo tempo em que melhoramos a produção e disseminação de conhecimento³, grande parte do que ainda é produzido tem sua origem na concepção biológica do ser humano, porque este foi durante muito tempo o entendimento hegemônico da área e o agente caracterizador presente na história da educação física.

Então, apesar de todos os esforços na tentativa de romper com a excessiva valorização dos aspectos biológicos e médicos, a partir do reconhecimento da relevância dos aspectos socioculturais, segundo Rosa e Leta (2010, p. 122): “[...] os pesquisadores em educação física se deparam com as dualidades da área, que podem ser motivo de disputas internas para a área como um todo”, como também nos alertam Betti et al. (2004).

Numa breve busca em periódicos da área é possível verificar que a produção da área sociocultural em comparação com a biológica se encontra em relativa desvantagem, apesar de todos os esforços de pesquisadores. Essa situação fica comprovada em um levantamento sobre a publicação científica brasileira da educação física feito por Rosa e Leta (2010). Dos 595 artigos pesquisados,

³ É oportuno mencionar que mesmo tendo aumentado consideravelmente a produção de conhecimento da educação física, à qualidade das publicações e dos periódicos pode ser questionada, sobretudo porque a área ainda não possui um número elevado de pesquisadores produzindo um volume de pesquisas significativo, o qual serviria para alimentar os inúmeros periódicos, como o que temos hoje. Além disso, segundo Tani (2007, p. 10) “a proliferação de periódicos é resultado de esforços isolados de diferentes grupos e instituições” e, não da área como um todo.

publicados em quatro periódicos considerados pelas autoras como sendo os mais relevantes na área entre os anos de 2000 a 2005, 22,85 %, ou seja, apenas 136 artigos versavam sobre temas ligados às ciências humanas e sociais. Dentro desse percentual foram encontrados 21 textos relacionados com a área da educação: formação do profissional em educação física e esporte (seis), currículo e educação física (quatro), educação física escolar (quatro), ensino (quatro) e, somente três sobre metodologia e estratégias de ensino.

No mesmo sentido, o estudo de Antunes et al. (2005), revela que a produção científica sobre a educação física escolar é limitada, pois 55,7% dos 1339 artigos pesquisados e publicados em periódicos nacionais e internacionais da área não têm qualquer relação com o tema. Além da escola não ser o contexto privilegiado de estudo na educação física, as investigações nesse contexto não priorizam a prática pedagógica como tema de investigação. Isso agrava a situação de descrédito que a profissão enfrenta hoje, pois “[...] expõe o déficit de conhecimentos academicamente elaborados acerca da prática pedagógica na escola” (ANTUNES et al., 2005, p.185).

Mesmo considerando que os dados apresentados em ambas as pesquisas refiram-se exclusivamente a informações extraídas de um conjunto limitado de periódicos nacionais e internacionais, é possível afirmar que os estudos socioculturais no âmbito científico da educação física e no contexto da escola são ainda minoria. Para Lobo Junior (1996, sem página) é fundamental nos interessarmos pelo conteúdo da produção científica, “especialmente tratando-se da educação física escolar, uma área da prática pedagógica com pouca tradição teórica e pequena preocupação com o caráter social da educação”.

O autor ainda destaca que as características dos estudos da educação física escolar na década de 1980 não consideravam o contexto sócio-político-econômico das escolas em que o ensino se desenvolvia:

[...] o que havia eram estudos dos métodos ginásticos ou artigos sobre correntes pedagógicas na educação física. Vemos a educação física, ainda hoje, muito pouco impactada pelas ciências humanas e pelos significativos avanços teórico-científicos que o campo dos saberes sobre a corporeidade nos tem oferecido. O impacto desse novo descoberto e o problema dos paradigmas vêm colocando em evidência uma necessidade de redefinição do objeto mesmo da educação física escolar frente a esses conhecimentos (LOBO JUNIOR, 1996, sem página).

Um dos primeiros nomes a tecer críticas a respeito da formação do

profissional de educação física e de sua atuação foi Medina (1983), que considerava a origem do problema no aumento indiscriminado do número de faculdades ocasionando uma queda da qualidade de ensino, obrigando as escolas à absorção de pessoal docente sem preparo suficiente ou adequado.

A partir da década de 1980, mudanças epistemológicas e políticas alteraram as características e a estrutura dos cursos de formação profissional em educação física. Na tentativa de romper com o modelo tradicional de formação foi adotado o currículo científico, com base nos “conhecimentos científicos úteis para as tomadas de decisão”, cujo objetivo era oferecer uma formação mais ampla e voltada para a resolução de problemas da intervenção (DARIDO, 2008, p.28). Esse modelo de formação alcançou resultados positivos se comparado com o modelo tradicional, principalmente com relação à prática dos professores, que passaram a se preocupar com a inclusão e participação de todos os alunos. Contudo, os conteúdos e as estratégias das aulas não se modificaram (DARIDO, 2008; RANGEL-BETTI, 1998).

Isso deixa em evidência dois problemas: o primeiro deles é que mesmo com as reestruturações curriculares dos últimos anos, ainda não conseguimos alterar de modo eficiente a forma de atuar do professor de educação física na escola, porque ainda não sabemos como fazer e para isso é necessário também aprimorar as abordagens metodológicas e os conteúdos ministrados nos cursos de formação, ou ainda, porque os próprios professores responsáveis pela formação de novos profissionais continuam a reproduzir as mesmas antigas práticas amplamente criticadas.

Outro ponto, é que pouco se sabe sobre a atividade do professor de educação física na escola: a) pelo que ele é responsável, b) que tipo de conhecimento a disciplina é responsável por ensinar, c) quais são as formas de atuar e, d) quais são as dificuldades encontradas por esses professores no exercício profissional.

O que sabemos acertadamente é que a educação física é considerada legalmente como componente curricular obrigatório da Educação Básica e que, portanto, segundo Betti (2006) através de seus meios e conteúdos específicos ela é responsável pela formação e desenvolvimento de crianças e adolescentes. Entretanto, mesmo sendo considerado um componente curricular, ela vem sendo cada vez menos valorizada (assim como todo o sistema educativo), pois na prática as aulas são caracterizadas por serem:

[...] **extremamente livre de ensinamentos**, que os alunos fazem o que querem com a bola que o professor entrega, ou que **o ensino é sempre o mesmo**, não havendo, por exemplo, variação entre as aulas do 3º ciclo do ensino fundamental e as da 3ª série do ensino médio (RANGEL-BETTI, 1998, p. 9 e 10, grifo nosso).

À exemplo de práticas como essas, a justificativa de permanência da educação física dentro da escola não pode continuar acontecendo apenas por meio de políticas públicas de educação ou por força de lei (MELO; FERRAZ, 2007; OLIVEIRA, 2006). Uma mudança efetiva é necessária e urgente, até mesmo por conta da dinamicidade das transformações sociais e culturais na sociedade e, conseqüentemente, da instituição escolar e, que a educação física como integrante desse sistema tem a obrigação de acompanhar.

Atualmente, essas transformações se refletem em todos os setores da sociedade inclusive no campo⁴ de trabalho: exigem-se dos profissionais múltiplas competências para assumir novos papéis e tarefas que atendam as expectativas da sociedade e do próprio campo, até mesmo como um meio de melhorar a qualidade da intervenção profissional.

Associado a isso, e impulsionado pelo desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, o ser humano se vê obrigado a modificar o modo de responder aos problemas do cotidiano. O que por sua vez, gera uma busca crescente por melhor formação que permita ampliar o entendimento sobre as responsabilidades específicas da área de atuação, bem como de questões éticas que envolvem a intervenção.

Pode-se pensar muitas vezes que esse quadro de exigências está presente apenas em espaços profissionais específicos, porém as rápidas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais das últimas décadas, também têm influenciado sobremaneira a forma de se organizar e administrar a educação brasileira, aumentando os desafios de torná-la mais democrática (LIBÂNEO; GARRIDO, 1999).

Assim, as transformações em todos os setores da sociedade chegam às instituições escolares na forma de reformas curriculares e de pressões com o

⁴ A palavra campo aqui é usada como sinônimo de mercado de trabalho, mas com o objetivo de dar um sentido mais amplo para o exercício das atividades profissionais, tendo em vista as novas configurações da relação pessoa-objeto de trabalho e, sobretudo, da relação empregado-empregador. Atualmente, muitos profissionais trabalham como autônomos e oferecem seus serviços para uma série de fins e de clientes, deixando de existir, por exemplo, uma relação de dependência de um local de trabalho e/ou de subordinação a um superior.

objetivo de levar mais qualidade e eficiência ao ensino. Essas mudanças acabam por alterar o modo de ver a educação dos profissionais e modificam também suas práticas. Entretanto, na maioria das vezes elas acontecem de forma impositiva, deixando de promover uma mudança efetiva, especialmente porque guardam um distanciamento da realidade escolar.

Nesse sentido, nos últimos 20 anos uma das questões de destaque nos debates na área da educação refere-se à problemática da efetividade do ensino, no entanto, mais recentemente, essa problemática tem sido debatida a partir de uma perspectiva que busca a valorização do papel do professor, trazendo para o centro da discussão o processo de constituição do trabalho do professor, de sua identidade⁵ e autonomia profissional (TARDIF; LESSARD, 2005; CONTRERAS, 2002). Assim:

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (TARDIF, 2000, p.6).

Na tentativa de entender o que caracterizaria o **ser** e o **fazer** do profissional da educação, o movimento de profissionalização do ensino busca entender quais são os saberes⁶ envolvidos na atividade profissional. Em outras palavras, “a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e busca renovar os fundamentos epistemológicos⁷ do ofício de professor” (TARDIF, 2000, p.7).

Para Libâneo e Garrido (1999, p.260), essa visão epistemológica da carreira docente, na qual se busca primeiramente compreender a atividade dentro do próprio cotidiano e assim, as características do conhecimento profissional na docência envolve também uma preocupação com a formação inicial e continuada, articulada com o processo de valorização identitária e profissional:

⁵ Por identidade, entende-se o *constructo* ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico do professor em sua forma e conteúdo, constituindo-se a docência.

⁶ O entendimento de saberes se refere a um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências, técnicas e atitudes de orientação teórica e prática, os quais são requeridos do professor no exercício de suas atividades profissionais.

⁷ Entende-se por Epistemologia da Prática Profissional “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p.10).

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Dessa forma, o entendimento da carreira docente passa pela compreensão do processo de profissionalização e tenta resgatar o sentido do trabalho do professor, a partir da valorização do seu conhecimento específico ou da *expertise* que esse profissional produz. Por se tratar de um novo modo de conceber o trabalho docente e os agentes da educação, o chamado movimento de profissionalização do ensino não é amplamente defendido, pois alguns estudiosos não consideram a carreira docente como profissão ou porque consideram que as profissões de forma geral enfrentam uma crise (ENGUIITA, 1991; CONTRERAS, 2002).

Nos últimos vinte anos, todos os esforços se concentram na tentativa de conferir profissionalização à carreira docente, a partir da construção de uma base comum de conhecimentos e da valorização do papel do professor. Essa é também uma proposta em busca de um definitivo rompimento com a tese de proletarização da docência, que concebe o professor como mero executor de tarefas; característica, que não mais se enquadra nas novas exigências do trabalho docente frente às próprias transformações da clientela, neste caso do alunado (TARDIF, 2005).

Para Enguita (1991), os professores enfrentam uma crise de identidade, pois a docência não se encontra nem na classe mais organizada, como dos grupos profissionais, nem na proletária. Entretanto, para Popkewitz (1992, p.40) as discussões a respeito da qualidade do ensino levam ao entendimento sobre o papel do professor como profissional, já que bem ou mal se enquadra nessa perspectiva e por isso, “[...] deveriam exercer sua atividade profissional com autonomia, integridade e responsabilidade”.

Tardif (2000, p.8) afirma que a autonomia, a integridade e a responsabilidade são elementos constituintes do que denomina de dimensão ética do conhecimento e, portanto, inerentes à prática profissional: “especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários de serviços sociais, etc”. O autor explica também que atualmente a crise que o profissionalismo enfrenta é a dos valores éticos, os quais deveriam guiar os profissionais, mas que

encontra cada vez mais dificuldade no estabelecimento de princípios reguladores e consensuais:

A reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação: ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática (TARDIF, 2000, p.9).

Na perspectiva do movimento de profissionalização do ensino, o saber docente é caracterizado como múltiplo e pluriorientado, originado de saberes curriculares, disciplinares, do exercício e da experiência profissional. Sobre o assunto, Tardif (2000, p. 28) afirma que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Para Broadfoot et al. (1988, p.267), além de identificar as significantes mudanças no contexto das políticas e do sistema educativo, é importante fazer comparações com outros fatores considerados perenes, porém com influência direta no ensino, como as relações dentro da sala de aula, “o ambiente sócio-econômico da escola, a ética da escola e outros”.

O entendimento real do que caracterizaria a prática docente, vai, portanto, além do estabelecimento de um local de trabalho ou dos saberes envolvidos na ação. É preciso atentar para as subjetividades impostas pela própria essência do trabalho docente, que é o ser humano e, assim, compreender que a prática pedagógica é antes de tudo uma tarefa complexa (LIBÂNEO; GARRIDO, 1999; RANGEL-BETTI, 1998). É, pois, partindo do entendimento de Tardif (2005, p.8) que concebe a docência “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho”, que é justamente outro ser humano, que se busca ampliar o entendimento a respeito da prática do professor de educação física na escola.

Dessa forma, qual seria então o entendimento dos professores de educação física sobre seu trabalho? Que tipos de saberes e habilidades estariam envolvidos na intervenção docente? Qual seria o seu papel? Quais responsabilidades guardariam essa atividade profissional? De que responsabilidade se está falando? Quais são suas características? De que modo esse professor percebe as pressões exercidas pela direção? Como elas interferem no cotidiano escolar? Essas são algumas questões, que porventura aguardam uma resposta, tanto no aspecto teórico da formação como na própria prática docente, pois parece que muitos professores

não entendem a complexidade de seu trabalho, que tem como objeto primeiro o ser humano e/ou em suas manifestações corporais.

Freire, Reis e Verenguer (2002) apontam que uma das questões agravantes na educação física é que além da falta de clareza sobre sua identidade profissional, os professores apresentam pouca ou nenhuma preocupação com as atividades e os resultados de suas ações. Então, se por um lado a demanda em outros setores produtivos impulsionou o desenvolvimento científico e profissional da educação física, a realidade da intervenção no campo de trabalho é ainda discutível, especialmente por conta da inserção precoce de acadêmicos no papel de profissionais com o pretexto de aprender as tarefas profissionais. Reis (1993) ao analisar o entendimento de licenciados sobre a função da escola e do professor verificou que também é comum os estudantes de educação física começarem a trabalhar na escola ainda durante o período de treinamento no curso de formação.

Para Verenguer (2003), a inserção precoce no mercado de trabalho é preocupante porque compromete diretamente a qualidade dos serviços e a visão que a sociedade tem da educação física como profissão. Além disso, questiona-se o grau de comprometimento e dedicação desse acadêmico com as atividades profissionais e de que forma ele irá entender as responsabilidades da profissão. Contudo, talvez essa situação venha se alterando aos poucos, especialmente a partir das últimas reestruturações curriculares dos cursos de licenciatura, que ampliaram as horas destinadas as práticas de ensino na realidade de atuação, permitindo ao acadêmico um contato mais dirigido e organizado com o cotidiano profissional antes mesmo de se formar.

Outro elemento relevante na análise das responsabilidades profissionais tem origem na estrutura dos cursos de formação de professores de educação física, os quais até bem pouco tempo eram organizados em currículos generalistas, contemplando tanto os conhecimentos da área escolar como de outras áreas de atuação. Essa situação a princípio parece dificultar o entendimento dos próprios profissionais quanto às funções e responsabilidades que devem cumprir, bem como de sua identidade profissional, pois como afirma Reis (1993) na década de 1990 a existência de diferentes modelos de organização dos cursos de formação evidenciava a falta de consenso quanto ao modelo mais adequado para uma atuação efetiva do professor.

Desde então, ocorreram importantes reestruturações curriculares nos cursos

de formação, o que resultou na delimitação de dois perfis profissionais diferentes, a licenciatura e o bacharelado, que Barros (1995) define assim: a licenciatura é orientada à preparação de professores para atuar na educação básica, nos ensino fundamental e médio, já o bacharel está credenciado a atuar fora do contexto escolar, em atividades mais tradicionais como o técnico esportivo e, até as recentes demandas, como o *personal trainer* (como também é chamado, o serviço de preparação física individualizada), dentre outros.

Considerando o que foi discutido até o momento, uma das questões fundamentais na análise do papel do professor e de sua responsabilidade profissional reside então na caracterização do serviço oferecido em cada campo de intervenção e no resultado que se espera de cada atividade, os quais devem ser considerados de forma distinta (MASSA, 2002). Daí, a importância da definição das práticas profissionais dos professores, pois além de definir as atividades e responsabilidades profissionais, delimita também o perfil profissiográfico.

Delinear a responsabilidade dos professores, neste caso dentro da escola, requer um exame do seu papel no contexto de intervenção, pois embora as instituições escolares mantenham um diálogo com as outras instituições sociais, ela possui sua própria história, valores, saberes e práticas específicas. Mas, que não vêm sendo suficientemente reconhecidas e problematizadas: “Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação acrítica de teorias, conceitos e perspectivas forjados a partir de outros interesses” (PENIN, 2001, p.327).

Ao considerar os objetivos da escola como instituição educativa, dos papéis que professores e funcionários deveriam desempenhar, da particularidade da interação do trabalho docente e das situações exteriores que interferem em sua atuação, elegemos como questão norteadora do estudo: Como os professores de educação física escolar entendem e avaliam suas responsabilidades profissionais?

Portanto, a realização desse trabalho se justifica na medida em que entendemos que a responsabilidade profissional é uma questão importante porque cada vez mais se valoriza a educação como um fator de desenvolvimento pessoal e profissional individual, e também da sociedade como um todo (HARGREAVES, 2004; MARCELO, 2009). Além disso, indiretamente a ela se apresenta com um dos elementos constituintes da qualidade da educação, pois o comprometimento, a dedicação, a obrigação são elementos considerados determinantes no êxito em qualquer atividade, inclusive no ensino.

Na busca por maior compreensão sobre o tema responsabilidade, o presente estudo teve como objetivo geral compreender como o professor de educação física escolar descreve e interpreta suas responsabilidades profissionais. Os objetivos específicos do trabalho foram os seguintes:

- a) Verificar quais são as principais funções e papéis dos professores de educação física escolar;
- b) Identificar qual a compreensão dos professores sobre responsabilidade profissional;
- c) Investigar se existem fatores que interferem de maneira positiva ou negativa na perspectiva de responsabilidade dos docentes.

A fim de atender os objetivos propostos, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa com característica descritiva, na qual foi empregado duas técnicas de coleta de informações: um questionário misto com perguntas abertas e fechadas e, em um segundo momento utilizamos a técnica do grupo focal, que consiste em formar um grupo com características comuns para discutir um tema específico, nesse caso, a responsabilidade profissional.

Na revisão de literatura encontram-se textos, livros, artigos, teses e dissertações que discutem de forma geral, a função da escola e o trabalho do professor. A discussão teórica considerou as tendências na discussão a respeito da profissionalização da carreira docente e, a formação e atuação do professor de educação física na escola.

Nesse estudo em específico, nos apoiamos na literatura que trata dos grupos profissionais e da profissionalização da carreira docente como elementos importantes da nova configuração do mundo do trabalho e da sociedade, a fim de nos aproximarmos das noções de responsabilidade que o professor de educação física escolar possui.

Como a produção científica sobre o tema responsabilidade profissional é ainda incipiente, consideramos os trabalhos que trataram, pelo menos, de um dos aspectos a serem contemplados neste estudo e que não necessariamente se referiam a população alvo estudada. Também, pautamo-nos em todos os tipos de textos que se referiam ao trabalho docente, e não somente a área de educação física.

No capítulo 1, intitulado “*As mudanças no mundo do trabalho e o impacto na docência*”, o levantamento bibliográfico revela como as mudanças econômicas,

políticas e sociais dos últimos séculos modificaram o campo de trabalho, conferindo, sobretudo, uma nova identidade ao trabalhador. Neste capítulo também apontamos os reflexos dessas mudanças sobre o contexto de atuação do trabalho docente.

No capítulo 2, intitulado “*O trabalho dos professores e as propostas de profissionalização da carreira docente*”, apresentamos duas formas de entender e estudar as práticas dos professores nas escolas, a saber: a perspectiva da racionalidade técnica e a perspectiva do movimento de profissionalização da carreira do magistério.

Já no capítulo 3, que recebeu o nome de “*O processo de construção da identidade profissional de professores*”, foi analisado como se constitui o processo de formação dos professores como profissionais do ensino a partir do entendimento da cultura docente. Também neste capítulo, buscamos compreender como se desenvolveu a carreira de professor de educação física no Brasil e a inserção desse profissional no contexto escolar a partir de um breve levantamento das mudanças curriculares e da análise dos modelos de formação profissional, para enfim analisar as características que compõem a formação e identidade do professor de educação física escolar. Ainda no capítulo 3, tentamos construir um entendimento de responsabilidade profissional a partir do que a literatura assinala a respeito da identidade e atuação dos professores na escola.

No “*Encaminhamento Metodológico*”, descrevemos a abordagem de pesquisa escolhida com o intuito de investigar o universo do trabalho dos professores de educação física, além de elucidar as técnicas para coleta e análise de dados que julgamos mais pertinentes para o estudo em questão.

Na “*Apresentação e discussão dos dados*”, encontram-se as informações coletadas divididas nos seguintes tópicos: a) formação do professor de educação física, b) função da educação física na escola e c) função do professor de educação física na escola.

Nas “*Considerações Finais*” apresentamos a problemática que desencadeou o estudo, bem como as conclusões finais, as quais nos levaram a entender que a responsabilidade do professor de educação física existe e se amplia nas mais diferentes dimensões da atuação docente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CAPÍTULO 1 – AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E O IMPACTO NA DOCÊNCIA

A reorganização da economia mundial e as transformações técnico-científicas não tem só afetado as condições e as relações de trabalho, como também estão associadas à construção de novas formas de representação ou ressignificação das noções de trabalho, qualificação e formação profissional.

A primeira grande mudança ocorreu a partir da Revolução Industrial, pois o capitalismo não expandiu somente as fronteiras comerciais e deu origem a novas mercadorias e serviços, ele gerou uma nova dimensão do trabalho ainda antes não percebido, a organização social do trabalho (FREIDSON, 1998; VERENGUER, 2003). Em parte, como consequência também desses desdobramentos, o segundo momento de transformação se deve ao avanço do conhecimento científico-tecnológico que contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento de um saber profissional cada vez mais especializado, o qual pode ser visualizado na figura dos grupos profissionais organizados. Essa condição pode permitir ao grupo a possibilidade de usufruir determinado *status* social e, é justamente o prestígio econômico e social dos profissionais que empurram as ocupações a se organizem e a reivindicar uma condição de profissão.

No entanto, antes de nos aprofundarmos nas questões da profissionalização da carreira docente, entendemos a importância de esclarecer sob qual paradigma de investigação a discussão foi conduzida, pois acreditamos que é necessário expor outros panoramas existentes, senão a pesquisa científica corre o risco de se tornar uma verdade absoluta, quando na realidade ela deve promover um espaço para o debate e/ou para o que é ainda pouco conhecido.

Ao analisarmos o campo de trabalho percebemos de modo geral que existem diversos tipos de trabalhadores. Na docência não é diferente:

Duas representações primordiais dos professores e orientações de ensino são, hoje, dominantes: os professores como técnicos e os professores como profissionais. Nenhuma delas é nova, mas os impactos gerais e potências associados às consequências da operacionalização dessas representações não têm precedentes (HOLLY, 1991, p. 83).

A partir dessa afirmação, o entendimento perpassa por duas concepções diferentes do que caracterizaria o trabalho e por conseqüência, a identidade dos professores. Ao tomarmos como referência alguns estudiosos da chamada Sociologia das Profissões, tais como, Larson (1977), Abbott (1988), Torstendahl (1995), Freidson (1998) verifica-se o problema de se estabelecer claramente o que vem a ser uma profissão, pelo pouco consenso teórico existente em relação aos critérios utilizados para sua definição. Isso fica evidente nos primeiros estudos, pela própria divergência entre os pesquisadores quanto ao estabelecimento de características definidoras das profissões e, que ainda hoje é um desafio. Mas qual a importância de se entender os grupos profissionais?

Inicialmente, entendemos a necessidade de esclarecer o que significa ser um profissional em uma sociedade que a cada dia demanda de mais serviços especializados e diversificados (CASTIEL; PÓVOA, 2001; TARDIF; LESSARD, 2005). Essa demanda somada ao desenvolvimento científico e tecnológico criou uma nova dimensão do trabalho e da sociedade, pois diferentemente de trabalhadores que apenas executam e cumprem tarefas, os profissionais detêm a autoridade e autonomia sobre as atividades que realizam. Então, o que diferencia um trabalhador do período industrial de um trabalhador do período pós-industrial é o papel fundamental que o conhecimento especializado passou a desempenhar na sociedade, pois as tarefas profissionais passaram a ser mais produtivas do que gerenciais. Assim, “[...] a capacidade dos administradores de controlar os trabalhadores produtivos está aberta a um questionamento sério de um modo que não existiu efetivamente na sociedade industrial” (FREIDSON, 1998, p. 136).

Desse modo, os profissionais constituem sua identidade social dentro de uma perspectiva não proletária, ou seja, alienada em relação ao seu trabalho, uma vez que têm domínio e autonomia sobre as tarefas profissionais que realizam. Além disso, estabelecem importantes relações com organizações, para as quais prestam serviços, como escolas, hospitais, indústrias, empresas e, para o poder público (BOSI, 1996). Também, os grupos profissionais são importantes dentro da estrutura social, por conta da crença de que seus serviços são fundamentais para a solução dos problemas da sociedade contemporânea. E, é justamente o caráter altruísta de suas atividades, que lhes permite negociar com o Estado e outras instituições, o monopólio da profissão. Mas então, o que é uma profissão? Quais seriam os elementos caracterizadores de um grupo profissional?

Atualmente, a literatura sobre as profissões esclarece que para diferenciar ocupações de profissões é importante entender a articulação de três características marcantes dos grupos profissionais: a *expertise*, o credencialismo e a autonomia. Esses três elementos configuram-se como elementos base para o entendimento dos grupos profissionais e são sugeridos por Freidson (1998) como denominadores relacionados com diversas noções de profissões, dos menos aos mais exclusivos, dos mais conhecidos ao menos conhecidos.

A *expertise* ou conhecimento técnico-específico refere-se a todo conhecimento da atividade profissional adquirido após um período de treinamento. É importante ressaltar que o diferencial está no tipo ou na natureza do conhecimento, o qual deve ter um caráter esotérico (recoberto por uma aura de mistério, de segredo), complexo e arbitrário. Para Tardif (2000, p.6), o modo como o conhecimento está organizado é essencial: “De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. Pois, a *expertise* que os grupos profissionais possuem ou que lhes são atribuídas é o ponto central que lhes permite negociar com o Estado, com a sociedade e com outras ocupações: o acesso ao treinamento, o estabelecimento de mecanismos de auto-regulação e autocontrole sobre suas tarefas, a supervisão da qualidade dos serviços oferecidos pelos pares profissionais e também, impor jurisdições que limitam o trabalho de outras ocupações que coabitam o mesmo campo profissional (FREIDSON, 1998; BOSI, 1996; TARDIF, 2000).

Por sua vez, esse conhecimento altamente especializado requer uma série de normas, padrões e regras de comportamento para definir e organizar a intervenção dentro do campo de trabalho e, também para proteger a sociedade. No primeiro caso, a idéia do credencialismo é a de criar um monopólio ou um “[...] abrigo que proporcione a razoável expectativa de suficiente segurança para poder contar com uma carreira de trabalho em algum tipo específico de *expertise*” (FREIDSON, 1998, p.204). Até mesmo porque ninguém se submeteria a um longo período de treinamento senão houvesse a possibilidade de usufruir de algum benefício. Portanto, o sistema de credenciamento de uma categoria profissional concede a quem se dedica à atividade, status e poder, os quais obviamente podem se reverter em oportunidades financeiras, sociais, culturais ou mesmo políticas.

O segundo ponto que justifica a existência de uma regulamentação

profissional tem origem na necessidade de proteger a sociedade de profissionais não qualificados e também de facilitar a escolha por bons especialistas. Em contrapartida, o protecionismo praticado pelos pares profissionais é criticado porque facilmente pode se ultrapassar a fronteira dos interesses, sobrepujando os interesses pessoais ou de classe sobre as necessidades da clientela (LARSON, 1977; CONTRERAS, 2002).

O terceiro e último elemento têm seu alicerce na relação entre a *expertise* e o credencialismo, na qual as decisões profissionais são pautadas no domínio da técnica (conhecimento) e no respeito das normas e padrões de atuação (credencialismo), porém com a capacidade do “[...] profissional ter sua prática submetida ao seu próprio julgamento e autoridade” (BOSI, 1996, p.47).

Para Tardif (2000, p. 7): “A autonomia e a competência profissionais têm como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com os clientes”. O autor ainda revela que:

Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatães, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, pois pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser. Isso significa também que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares (TARDIF, 2000, p.6).

Ao considerar a *expertise*, o credencialismo e a autonomia como elementos representativos em um processo de profissionalização, Freidson (1998, p.33) define profissão como sendo “[...] uma ocupação que controla seu próprio trabalho, organizada por um conjunto especial de instituições sustentadas em parte por uma ideologia particular de experiência e utilidade”. Contudo, esses elementos podem ocorrer de forma mais ou menos sistematizada, pois são apenas traços e, não servem para distinguir as ocupações das profissões, no sentido de exclusão.

Quando consideramos as pesquisas sobre o trabalho docente percebemos também que existem igualmente diferentes pensamentos e conclusões no que diz respeito à natureza e identificação profissional. Contudo, segundo Cabrera e Jimenez Jaén (1991) é possível afirmar que existem três perspectivas principais para a análise sociológica da docência como profissão, a saber: a perspectiva Estrutural-Funcionalista, a Neoweberiana e a Neomarxista da proletarização do ensino.

Entretanto, os autores fazem uma importante consideração:

[...] atualmente em ciências sociais toda classificação ou separação taxativa de perspectivas, além de trazer uma boa dose de arbitrariedade, corresponde pouco à realidade, já que o conhecimento sociológico se caracteriza, crescentemente, por revisões e reformulações, imbricações, cruzamentos de autores e teorias e até por persistentes propostas de consenso (CABRERA; JIMENEZ JAÉN, 1991, p.191-192).

O enfoque Estrutural-Funcionalista traz uma série de elaborações herdeiras da teoria das profissões formuladas a princípio por Talcott Parsons e posteriormente por Robert Merton, que considera os grupos profissionais como comunidades homogêneas reunidas em torno dos mesmos valores e de um mesmo código de ética. Também são caracterizados por serem os detentores de um poder originado de um conhecimento tomado como absoluto e imbuído de uma aura de mistério. Nessa visão, existe um consenso mais ou menos generalizado em torno da ideia de que o ensino é uma atividade em processo de profissionalização, mas como ainda não atingiu todos os traços ou características (condição principal dessa abordagem), ele se qualifica como uma semiprofissão.

As críticas a esse modelo referem-se ao excessivo determinismo e ao seu caráter a-histórico, evolucionista e escassamente questionador (FRANZÓI, 2003; LARSON, 1977). Para Larson (1977), as teorizações da teoria do traço são apenas formalizações de ideologias que as próprias profissões sustentam, com o objetivo de manter a legitimidade de seu *status* e privilégios e, também, para diferenciá-las das ocupações. Nessa mesma direção Contreras (2002, p.58) alerta:

Há uma fraqueza substancial na teoria dos traços que nos faz duvidar de seu valor para entender a realidade social das profissões e de sua possível relação com a docência. E esta debilidade é o simplismo de seu ponto de partida, já que se identifica o que é uma profissão com elementos que já foram estabelecidos a priori. [...] dessa maneira, se introduz um viés ideológico, enquanto se apresenta como descritivo o que não deixa de ser uma seleção interessada de elementos. Porque o que se considera uma profissão e como é representada socialmente, ou como se construíram historicamente as condições de trabalho e as imagens públicas com respeito às mesmas, responde a uma dinâmica complexa que não pode ser explicada por uma coleção de características.

Até a Segunda Guerra Mundial, os estudos sobre as profissões são conhecidos como sendo neutros. Foi somente após a década de 1960 que cientistas sociais europeus e norte-americanos voltaram seus estudos para a definição do termo profissão, "... bem como para a distinção deste conceito de outros termos que

lhes são sinônimos no senso comum” (BOSI, 1996, p.36).

Então, após a Segunda Guerra Mundial, os estudos sobre os grupos profissionais se afastaram do determinismo da teoria estrutural-funcionalista e, novas pesquisas foram conduzidas sob o enfoque Neoweberiano. Nessa perspectiva o conceito de profissão é tratado como uma categoria analítica, pois se fundamenta nos conteúdos concretos, sociais e históricos do desenvolvimento dos grupos profissionais e, em elementos como a autonomia e o autocontrole.

Dessa forma, para Larson (1977) as profissões devem ser compreendidas e estudadas como um mecanismo pelo qual, certos grupos de trabalhadores desenvolveram estratégias para controlar o exercício profissional, impedindo o acesso de profissionais diferentes, recorrendo para isso ao Estado para que garantisse esse privilégio. A forma básica de garantir o reconhecimento profissional e social é, sobretudo, a exclusividade de um conhecimento especializado e singular, portanto, reconhecido como legítimo para resolver os problemas relativos a esse campo de atuação e de saber. Isto é o que Verenguer (2003, p.15) denomina de Organização Científica do Trabalho, que “[...] significa controle e imposição de uma maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado”.

Entretanto, essa ideia de autonomia dos grupos profissionais, especialmente para a docência não corresponde mais a realidade:

A necessidade de depender do poder do Estado para a defesa de seus interesses e do capitalismo monopolista modificaram as condições de trabalho dos profissionais, tornando-se agora um especialista assalariado em uma grande organização empresarial e burocrática. Além disso, no caso da Europa, o Estado teve uma grande importância na regulação do exercício profissional, de maneira que um grande setor de profissionais foi logo empregado por conta, ou ainda, trabalhavam livremente, mas sob condições que ele próprio estabelecia (CONTRERAS, 2002, p. 59).

A situação acima descrita no caso da docência em específico traz dificuldade para o exercício de uma atuação profissional com autonomia e autocontrole, porque os professores são empregados de um sistema educativo estatal ou privado, com formas de controle burocráticas e hierárquicas (HYPOLITO, 1991; ENGUITA, 1991).

Além disso, a docência também é considerada por autores como Enguita (1991), Lawson (1999) e Kourganoff (1990) como uma profissão heterogênea, pois embora os professores pertençam a um mesmo grupo, existem diferenças internas

que os separam. Como por exemplo, as diferenças que existem nos campos de atuação e até mesmo na remuneração entre professores do ensino primário e secundário e, maiores diferenças ainda em comparação com os professores universitários; professores que trabalham no ensino público e privado; professores que atuam em cargos de gerência ou administrativos; professores que desenvolvem pesquisas:

[...] suas atitudes e comportamentos não são iguais, podendo ir desde uma alta preocupação com seu trabalho um desejo constante de atualização, uma elevada responsabilidade, etc, até a passividade, a rotina e a aplicação da lei do menor esforço mais absolutas (ENGUITA, 1991, p.59).

Essa característica traz também dificuldades para o exercício da autonomia e controle como um grupo profissional único, já que a natureza das atividades dos professores nos diversos contextos é diferente e singular. No momento de reivindicar melhores condições de trabalho e de remuneração como tentativa de manter ou de melhorar o status da profissão, por exemplo, esses profissionais não falam a mesma língua, porque seus objetivos e metas como profissão são completamente diferentes.

Sob o ponto de vista Neomarxista da proletarização, a profissionalização da carreira docente é criticada porque os teóricos consideram o movimento como uma tentativa dos professores de ampliar suas posições de poder e privilégio nos sistemas educacionais. Por outro lado, percebe-se que o grupo é ainda incapaz de se identificar e comprometer com as características altruístas da atividade profissional. Enguita (1991, p.46) esclarece a situação de proletarização do trabalhador, o qual se vê obrigado a vender sua força de trabalho em troca de um salário: “A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo do seu trabalho e a organização de sua atividade”.

Ao considerarmos o que foi apontado pelas diversas abordagens na definição do que seria uma profissão, Freidson (1998, p.61) faz um alerta para o perigo da classificação e demarcação entre ocupação e profissão, afirmando que é preciso definir um conceito, porém sem impedir o estudo das diferentes ocupações:

No espírito da distinção entre uma sociologia das ocupações e uma sociologia das profissões, resulta que o avanço dessa tarefa deveria estar ligado ao papel do título nas aspirações e destinos daquelas ocupações que

o reivindicam, e não a algum traço ou qualidade que todas as ocupações que reclama o título possam partilhar. A estratégia de análise, portanto, é mais particular do que geral, estudando as ocupações mais como casos empíricos individuais do que como espécimes de algum conceito fixo e mais geral.

Também para Popkewitz (1992), cada um desses enfoques é pertinente dentro de um contexto em específico, logo, seria um equívoco generalizar o termo profissão, bem como assumir posicionamentos extremistas. Para o autor é preciso ampliar o entendimento de profissão sob a perspectiva de uma organização social do trabalho:

O rótulo profissional é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e, dedicado que corresponde efetiva e eficientemente a confiança pública. Mas, o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos (POPKEWITZ, 1992, p.40).

Então, conclui-se que um fator relevante em estudos desse tipo é a análise contextual (política, econômica, cultural e social) da ocupação em questão, e mais especificamente, no país onde ela se organizou, porque mesmo na comparação entre nações mais desenvolvidas observam-se diferenças significantes quanto ao processo de profissionalização. As realidades das sociedades mais ricas, como as européias são completamente diferentes de países da América Latina, por exemplo. Mesmo em comparação com sociedades altamente desenvolvidas, como a norte-americana, encontram-se características e entendimentos diferenciados.

Outra questão relevante para a análise sociológica da carreira docente se fundamenta na característica particular da construção do ofício de professor: conhecer e entender quais são as práticas pedagógicas dos professores e como os saberes da docência são mobilizados e articulados dentro de cada contexto de atuação, pode ampliar o que se sabe até o momento a respeito de sua identidade, e em consequência, permitir a sua valorização profissional.

A partir das elaborações dos conceitos e teorias que tratam de um novo modelo de trabalho e conseqüentemente de trabalhador, como se configuraria hoje o trabalho no sistema educativo? As mesmas transformações econômicas, políticas, culturais e sociais afetaram do mesmo modo a formação e a atuação do professor na escola? Dessas inquietações surge o segundo capítulo, o qual buscará entender como se constitui o trabalho docente nos dias atuais.

2.2 CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DOS PROFESSORES E AS PROPOSTAS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

Há mais de três séculos, já era inegável a importância da instituição educacional no processo de desenvolvimento social e cultural do homem. Contudo, foi a partir das transformações econômicas, políticas e sociais decorrentes da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, que a educação formal passou a ser reconhecida como um importante fator de desenvolvimento das sociedades.

Até a Idade Média não existia um sistema educativo organizado que atendesse a formação de toda a população, pelo contrário, as poucas escolas eram destinadas apenas para a educação dos mais ricos e da nobreza e, administrada pela Igreja (SAVIANI, 1989).

Os tempos modernos foram responsáveis pela perda de prestígio político e social e pela descentralização do poder econômico da Igreja. A partir do século XVIII, a propagação dos ideais franceses de liberdade, igualdade e fraternidade, associados à expansão comercial e à urbanização das cidades, contribuiu para acelerar o processo de desenvolvimento social e cultural e, a educação passou a ser vista como um instrumento de emancipação coletiva. Todavia, continuou conferindo aos professores “uma missão quase evangélica, mas de fundo profano e laico: instruir o povo, formar cidadãos esclarecidos...” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.36).

No período da expansão do capitalismo, a escola foi reconhecida como uma necessidade da sociedade, mas não de forma igualitária: “A justificativa era que seria vergonhoso descuidar da educação da classe nobre e rica, ao passo que não seria necessária a instrução científica aos seres humanos que exercessem trabalhos manuais” (RINALDI, 2004, p.26).

Embora a escola não tenha sido criada para atender aos fins do sistema capitalista, para Nóvoa (1991), indiretamente ela favoreceu a acumulação do capital e ajudou a fortalecer comportamentos que o sistema precisava, como por exemplo: a) formar hábitos de consumo, b) auxiliar na interiorização de regras e normas sociais, as quais incluíam cuidados com o corpo e hábitos de higiene (como por exemplo, a educação do físico a partir de exercícios ginásticos e posturais, que serviam como compensação para as longas jornadas de trabalho), c) concepção da criança como um adulto em miniatura, que obrigava a sua preparação para o

trabalho e, por fim d) necessidade de controlar os comportamentos infantis.

Nos séculos XIX e XX, o poder público se tornou responsável pelo processo de escolarização da sociedade e promoveu a expansão do sistema escolar. Nesse momento, o ofício do professor começou a se descaracterizar, ocasionado pelo controle externo sobre suas atividades, provocando a princípio uma confusão quanto a sua identidade: “[...] os professores não devem saber demais, nem de menos; não devem se misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc” (NÓVOA, 1992, p.16).

Para Hypolito (1991) a figura do professor autônomo começou a perder espaço pela ampliação da oferta educacional e em consequência, pelo aumento no número de profissionais dedicados a atividade de lecionar, o que provocou o aparecimento do assalariamento do professor. Todavia, ele ainda não pode ser considerado como pertencente à classe proletária, pois “[...] mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de uma certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina” (HYPOLITO, 1991, p.12 e 13).

Para o referido autor no caso da realidade brasileira, os professores brasileiros vivem em uma situação de ambivalência, pois apesar de trabalharem em condições precárias, reivindicam por outro lado condições mínimas que lhes garanta prestígio e melhor remuneração, sobretudo, com a participação em sindicatos e associações profissionais. Essa aproximação a instituições organizadas com o objetivo de reivindicar melhores condições de trabalho e de remuneração é para Cabrera e Jiménez Jáen (1991) um fator que permite igualar os professores à classe operária, já que lutam muito mais por condições de trabalho do que por questões ideológicas que envolvem o controle sobre o trabalho que realizam, como fazem os grupos profissionais.

A tese da proletarização do ensino é amplamente defendida por estudiosos como Apple e Teintelbaun (1991), Jiménez Jáen (1991), Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) e Orza e Lawn (1991), os quais concordam que a racionalização do trabalho não se limitou ao setor industrial, pois seus efeitos tiveram reflexo entre os trabalhadores do sistema educativo. E um dos motivos para isso, fundamenta-se na dependência que o professor tem do Estado ou do setor privado para atuar, o que por sua vez, o obriga a ser empregado e depender das ações e políticas que defendem em si o capitalismo, promovendo um esvaziamento de sua atividade e a

perda de autonomia (LARSON, 1977; CONTRERAS, 2002).

Esse tipo de pensamento, segundo Jiménez Jáen (1991) tem como base teórica a análise marxista das condições de trabalho da produção capitalista, as quais têm seu alicerce no desenvolvimento e aplicação de propostas fundamentadas na chamada racionalidade técnica⁸.

Dentre os modelos mais conhecidos que se utilizam dos pressupostos da racionalização do trabalho, temos o fordismo, o taylorismo e mais recentemente, surgido no Japão, o toyotismo. Esses três modelos de gestão têm em comum: o princípio das tarefas reguladas, de evitar o desperdício (de tempo e de energia dos trabalhadores, de matéria-prima e de dinheiro) e, de “[...] responsabilização individual e incitação da competição e gestão por iniciativa e incentivo dos trabalhadores” (BATISTA, 2008, sem página).

Resumidamente os conceitos-chave que explicam esse fenômeno da racionalização são: a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, b) a desqualificação do trabalhador, considerando que ele não precisa mais conhecer, refletir ou compreender as tarefas e, c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, causando também perda paulatina da autonomia. No âmbito da docência, Contreras (2002, p. 33) ressalta que:

Embora não se possa falar em unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarianização de professor, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Essa lógica atingiu também a esfera da governabilidade, pois o Estado precisa oferecer meios para sustentar o capital, o que implica em políticas de apoio à produção e políticas de reprodutibilidade, especialmente relacionada ao desenvolvimento de mão-de-obra de acordo com as necessidades do mercado. Podemos perceber a influência dessa concepção no ensino por meio das políticas de gestão científica na educação e das reformas curriculares e institucionais.

A preocupação com a qualidade dos sistemas de educação e métodos de ensino começou a ocupar lugar central nos debates sobre educação em todo o

⁸ Consiste em processos sistematizados centrados no planejamento e organização do processo produtivo, tornando as tarefas mais especializadas e fragmentadas, de maneira que os operários não dominem ou entendam o processo de produção, mas apenas a parte que lhe cabe executar.

mundo após a Segunda Guerra Mundial, quando o movimento de escolarização atingiu seu ápice. Contudo, ao longo desses anos, críticas contundentes têm sido feitas a modelos de gestão de educação propostas pelo Estado, as quais ao contrário de conferirem qualidade ao ensino acabam, de forma geral, por serem um obstáculo a mais no cotidiano do professor, pois primordialmente esses modelos de gestão e execução de trabalho são oriundos de contextos industriais ou empresariais, muito diferente do ambiente escolar e da realidade enfrentada pelos educadores.

O enfraquecimento da identidade do professor fez surgir desde a década de 1960 inúmeras reformas curriculares, pautadas em pesquisas científicas e em teorias e modelos, principalmente da psicologia e da pedagogia e a introdução da denominada pedagogia tecnicista. Para Hypolito (1991, p.5), as principais características de uma questionável modernização da organização escolar foram:

[...] a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda de autonomia por parte do professor sobre seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; saber cada vez mais fragmentado; varias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema de ensino...

O Estado desenvolve os processos de racionalização no ensino por meio de formas burocráticas de controle, que acaba por intensificar a rotina de trabalho dos professores, gerando um processo de “desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (CONTRERAS, 2002, p.37).

Todos esses eventos dão lugar a perda gradativa de autonomia por parte dos professores, já que são privados do exercício da reflexão e de exercer suas capacidades e habilidades intelectuais que foram conquistadas ao longo de anos de atuação. Sobre o assunto Nóvoa (1995) afirma que a crise de identidade dos professores acompanhou a evolução do processo de escolarização, entretanto, em todos os períodos está demarcada uma prática alheia às necessidades dos alunos e do próprio profissional, uma prática marcada pela reprodução social e cultural.

Além das formas reguladas de controle sobre o trabalho docente, para as

teorias ou concepções clássicas⁹ que discutem o trabalho, a carreira docente ocupa um lugar secundário no sistema produtivo, especialmente no que diz respeito à produção direta de material ou de bens, primeiramente porque é uma atividade que não gera recursos (pelo menos imediatos) e, porque o professor é visto como um agente subordinado ao sistema de produção e responsável pela preparação de mão de obra qualificada para atender ao próprio mercado de trabalho. A docência então contribuiria para a reprodução das práticas e dos interesses do capital.

Embora, ainda hoje esse tipo de concepção de trabalho exista em alguns ramos específicos da sociedade, particularmente no contexto industrial, essa situação não pode ser amplamente transportada para o contexto atual porque já não corresponde à realidade sócio-econômica das sociedades pós-industriais¹⁰. Esta afirmação tem como base os escritos de Tardif e Lessard (2005) que apontam que hoje o setor industrial não é mais o responsável por empregar a maioria dos trabalhadores. Atualmente, o setor que mais emprega é o de serviços (com o subsídio do trabalho de especialistas, na forma de grupos profissionais, cientistas e técnicos) e o setor público.

Além disso, o trabalho no sistema educativo não é realizado por um único tipo de trabalhador. Ao contrário, a educação abriga uma série de trabalhadores, daí a relevância de se “[...] situar o estudo da docência no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.24). Ainda segundo os autores, essa situação de subordinação oriunda do modelo da racionalidade técnica não corresponde mais a realidade atual do campo de trabalho na docência, e conseqüentemente, seria um equívoco continuar a analisar o trabalho docente exclusivamente a partir de uma única perspectiva.

Mesmo sendo a escola uma importante instituição, ligada historicamente ao progresso econômico e social das sociedades modernas, ao longo dos anos ela vem sendo negligenciada e seus profissionais, pouco valorizados. Como exemplo, basta

⁹ Consideram-se como modelos clássicos as teorias fruto das ideias Marxistas e mais recentemente Neomarxistas, as quais entendem que o trabalho industrial produtor de bens materiais é essencialmente o paradigma do trabalho e vê o trabalhador como explorado pelos detentores de riqueza e poder. Nesse caso, os professores sob essa perspectiva, são também reconhecidos como sendo agentes perpetuadores dos interesses do mercado de trabalho e exercem uma função reprodutora da estrutura social dominada por uma minoria (ENGUIA, 1991).

¹⁰ Utilizaremos a expressão “sociedades pós-industriais”, a qual é emprestada de Bell (1967) e é sugerida por Freidson (1998), como um termo que melhor se identifica com a fase que estamos vivendo, porque evita neologismos e demarca a saída de um período histórico.

verificar a escassez de recursos destinados a área da educação: a falta de investimento em instalações e equipamentos, materiais pedagógicos e a baixa remuneração dos professores. Em contrapartida, a educação é um dos setores que mais emprega trabalhadores envolvidos direta ou indiretamente no processo (TARDIF; LESSARD, 2005).

Na tentativa de romper com uma visão mais tradicional do trabalho no ensino e, também de principalmente revelar como é o trabalho na docência, a atenção na área educacional nos últimos 20 anos tem sido dirigida aos estudos a respeito das práticas de ensino, muitas delas também associadas a um olhar sobre a vida e a pessoa do professor, tendo como ponto de partida a investigação de sua identidade.

Nesse sentido, Hypolito (1991, p.19) expõe a necessidade de caracterizar o professor como um trabalhador do ensino, já que essa é uma condição “[...] fundamental para se identificar o grau de qualificação/desqualificação dessa força de trabalho, o grau de controle que ainda é exercido sobre o trabalho ou o espaço de autonomia que ainda é possível ser explorado”.

A profissionalização do ensino pode ser compreendida como um movimento internacional e se identifica pelas novas concepções na formação e atuação dos professores, presente em países da América do Norte, Europa e América Latina. Debates sobre a qualidade na formação do professor e a carreira docente vêm acontecendo já há algumas décadas (TARDIF, 2000; TARDIF; LESSARD, 2005), mas foi somente na década de 1990 do século XX, sobretudo no Brasil, que a formação de professores começou a ser investigada a partir da temática da prática e dos saberes envolvidos na ação docente (NUNES, 2001). Assim,

Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p. 28).

No Brasil, ao contrário do que aconteceu na década de 1960, período em que as investigações na educação valorizavam os saberes específicos do professor, na década de 1970 (acompanhando, de certo modo, a orientação internacional) os estudos sobre os professores passaram a valorizar, quase que exclusivamente, os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino. Na década

de 1980, o discurso educacional foi dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica, com ênfase nos aspectos políticos e pedagógicos.

Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998, p.314) destacam as características das pesquisas naquele período:

Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas, como destaca Linhares (1996), seriam muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora as práticas pedagógicas de sala de aula e os saberes docentes tenham começado, neste período, a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas do saber.

Um dos principais objetivos do movimento de profissionalização do ensino é valorizar o papel central que os professores ocupam na sociedade como formadores, a partir do resgate de sua identidade profissional, assumindo-os como trabalhadores intelectuais. Também é objetivo romper com a visão tradicional sobre formação de professores, na qual o concebe como possuidor do conhecimento específico da disciplina que ministra, entretanto, exercendo sua prática de forma repetitiva e acrítica, resultando num saber-fazer pouco valorizado.

Nesse sentido, para Tardif e Lessard (2005) é necessário resgatar, entender e avaliar o trabalho docente sob a perspectiva de suas próprias complexidades e subjetividades, inerentes ao ser humano, mas que constituem o trabalho da docência.

Todavia, apesar das boas intenções das pesquisas em valorizar o papel do professor, para Contreras (2002) o fenômeno da proletarização dos professores, assim como de sua profissionalização, é um tema polêmico, pois o movimento pode ser uma tentativa dos professores de se livrar de uma condição de desvalorização e baixo *status* profissional, sem que haja uma efetiva transformação inclusive ideológica da docência como profissão.

Outra razão apontada por Contreras (2002, p.53) é que “a discussão sobre o profissionalismo dos professores está atravessada de ponta a ponta pelas ambiguidades que a própria denominação ‘profissional’ acarreta, bem como pelos interesses no uso do termo”. Entretanto, apesar dos embates o autor ressalta que:

Uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é sua condição de profissional. Seja como expressão de uma aspiração, como descrição das

características do ofício de ensinar ou como discussão sobre suas peculiaridades ou limitações com que tal condição se dá nos docentes, o tema do profissionalismo parece bastante instalado no discurso teórico, bem como nas expressões dos próprios docentes sobre seu trabalho (CONTRERAS, 2002, p.31).

Já para Enguita (1991, p.14) os professores se situam “em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização”, pois o controle sobre as atividades que desempenham como exemplo, o próprio currículo escolar e alguns tipos de comportamentos, assemelha-se consideravelmente aos modelos de gestão da produção industrial. Por outro lado, possuem autonomia em alguns tipos de decisões profissionais, como por exemplo, nos métodos e abordagens de ensino.

No que diz respeito às questões ideológicas de legitimação das profissões Popkewitz (1992) adverte que o processo de profissionalização da docência pode vir a ser utilizado para introduzir sistemas de racionalização do ensino, de tal modo que o resultado é a homogeneização da prática dos docentes, a burocratização e a perda da autonomia dos professores, que por sua vez gera uma participação cada vez menor nas decisões que envolvem a educação.

Na busca de compreender e também de revelar o que está por detrás do discurso movimento de profissionalização, Contreras (2002, p.66) afirma que ainda não está claro a existência da relação entre a ideologia do profissionalismo e os possíveis benefícios para a docência, pois o profissionalismo pode estar sendo utilizado como um fator de legitimação de novas políticas ou de reformas no sistema educacional:

[...] as quais se caracterizam por uma combinação entre as decisões centralizadas e as metas curriculares claramente definidas e fixadas pelo Estado, por um lado, e a participação local e decisão colegiada nos centros escolares, por outro. [...] esse tipo de reforma está dando lugar à promoção por parte das Administrações, de formas colegiadas da participação e decisão curricular dentro dos centros e a alentar formas de desenvolvimento profissionais baseadas na escola mas, logicamente no âmbito dos limites curriculares estabelecidos.

Assim, apesar da participação e decisão compartilhada com os docentes, no fim elas acabam tendo que se ajustar às normas e metas do Estado que administra o sistema. Outro ponto interessante, é que a tomada de decisão coletiva acaba por criar uma cobrança quanto à participação das pessoas na gestão, “de tal modo que se cria uma espécie de obrigatoriedade de trabalhar voluntariamente com os colegas” (CONTRERAS, 2002, p. 67).

Essa é uma situação completamente contraditória, pois a capacidade de auto governar-se e de exercer autonomia sobre as decisões da profissão, sejam elas de qualquer natureza, é característico dos grupos profissionais. Porém, na docência essa perspectiva de profissionalização analisada: “atua como modo de garantir a colaboração sem discutir os limites da atuação” (CONTRERAS, 2002, p.67).

Por questões como essas, o movimento de profissionalização de professores não se configura como um modelo amplamente aceito (ENGUIA, 1991). Esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu **profissional** e o eu **pessoal** (NÓVOA, 1992).

Portanto, é uma abordagem que busca entender o que caracterizaria o ser e o fazer do profissional da educação, buscando conhecer e reconhecer as atividades profissionais envolvidas diretamente com o ensino, no caso dos professores e, que também englobam atividades administrativas, relacionadas com as funções de direção e orientação pedagógica. Resgatar os saberes docentes e entender como eles são mobilizados é um fator determinante, pois o conhecimento é o elemento legitimador das profissões e, porque também permitirá um controle mais real com relação às decisões tomadas pelo grupo, afastando de manipulações externas e das próprias armadilhas do profissionalismo.

Nesse sentido, o movimento tenta resgatar o sentido do trabalho do professor, a partir da valorização do conhecimento ou da *expertise* produzida por esse profissional, procedendo à compreensão do processo de profissionalização da ocupação em questão, neste caso a docência, dentro do contexto histórico e cultural de seu desenvolvimento. Assim, para Nunes (2001, p.29):

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Como já assinalado anteriormente, o conhecimento que os grupos profissionais possuem é o elemento principal que habilita o domínio sobre uma atividade ou campo em específico. Exercer poder sobre um conhecimento especializado permite negociações que estão além de questões, como por exemplo, melhores condições de trabalho e de remuneração para a categoria, mas que são

mais relevantes no cotidiano profissional, como a definição de fronteiras jurisdicionais e o controle ao acesso à profissão (FREIDSON, 1998; LARSON, 1977).

No caso particular dos professores, pouco se sabe sobre a natureza de seus saberes: quais são e como são empregados? Quantos tipos de conhecimentos e técnicas os professores devem dominar? Qual é a natureza dos conhecimentos mobilizados na atuação? Eles são mais pedagógicos, procedimentais?

Na tentativa de esclarecer um pouco essas questões Tardif (2000) apresenta algumas características dos conhecimentos profissionais e de que forma são empregados na atuação:

- a) Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas;
- b) Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente;
- c) Os conhecimentos profissionais são “essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas” (TARDIF, 2002, p.6);
- d) E justamente pela necessidade de resolução de problemas reais, os profissionais devem ter além do domínio de conhecimentos, autonomia e, até mesmo uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem dele reflexão e discernimento;
- e) Por natureza, os conhecimentos profissionais possuem bases teóricas e práticas, assim, são também evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada.

Além disso, para o autor:

[...] o conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais etc (TARDIF, 2000, p.8).

Ainda que Perrenoud et al. (2001, p.14) utilizem uma terminologia diferente quando trata dos saberes mobilizados na ação docente (utilizam o termo competências), os autores trazem uma importante reflexão para a análise: “[...] é preciso acrescentar posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção com a educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional”.

Além disso, a finalidade da epistemologia da prática docente é a de tomar conhecimento a respeito da função desses saberes e de que modo são mobilizados, ou seja: “compreender como eles se integram concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (TARDIF, 2000, p.11). Essa afirmação vai ao encontro dos conceitos propostos pelos estudos da Sociologia das profissões, quando demarca a importância do fortalecimento de uma *expertise* e também do reconhecimento de uma identidade profissional para o estabelecimento de um compromisso comum ao grupo.

Entende-se ainda, que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo individual e coletivo, o qual deve se concretizar no local de trabalho do docente que é a escola. Portanto, o contato com o contexto de atuação contribui para o desenvolvimento de suas habilidades profissionais, por meio de experiências de naturezas diferentes, tanto formais como informais.

Desta forma, o sucesso da profissionalização docente depende também da aproximação dos pesquisadores com a natureza do trabalho do professor: dentro da sala de aula, perto da realidade sócio-econômica dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida (TARDIF, 2000; MARCELO, 2009). Porque os conhecimentos profissionais são dinâmicos e impossíveis de serem isolados para fins de estudo: a todo o momento são resgatados, recriados na tentativa do professor de solucionar um problema dentro de uma situação específica.

Outro ponto a ser considerado, fundamenta-se na compreensão do modo como os professores articulam seus saberes e responsabilidades com as relações sociais e profissionais no campo de trabalho e mais, com seus pares profissionais, com o aluno, com os pais dos alunos e com outros profissionais que dividem o espaço escolar. Assim, é primordial descobrir o papel que os conhecimentos empíricos desempenham no controle de situações concretas, bem como o papel desempenhado pelas dimensões afetivas (PERRENOUD, 2001).

Também para Rezer e Fensterseifer (2008, p. 320):

Resgatar a complexidade da docência significa considerar que aquilo que fazemos em uma aula de EF na escola, em uma academia ou em um laboratório de fisiologia, pode se constituir a partir de uma significativa complexidade. Não por decreto, mas sim, porque traz em sua esteira uma tradição, um nível de exigência intelectual, sensível, estética, corporal, enfim, um nível de exigência humana que pode ser bastante elevado.

O movimento de profissionalização do ensino entende a urgência de se estudar amplamente e epistemologicamente o conhecimento do professor: da necessidade de aproximar os conhecimentos produzidos academicamente dos conhecimentos produzidos na prática profissional, de conhecer os processos da formação de um professor (da formação inicial à continuada), de reconhecer a importância tanto do conhecimento formalizado como do conhecimento tácito, enfim, dos saberes e habilidades exigidas na atuação (RAMOS, 2005).

Apesar disso, para Tardif (2000, p.8), “[...] a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive das profissões mais bem assentadas como a medicina, o direito e a engenharia”.

As principais características dessa crise podem ser resumidas em quatro pontos: a) a perícia profissional vem perdendo progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído; b) essa mudança no paradigma da *expertise* profissional gera desconfiança quanto a qualidade da formação em universidades e institutos; c) existe um questionamento a respeito da capacidade e competência dos profissionais, em consequência, se instaura uma crise sobre o poder conferido aos especialistas e a confiança que a sociedade deposita nele e, d):

Enfim, a crise do profissionalismo é, em última instância, a crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais. Nos últimos trinta anos, observa-se que a maioria dos setores sociais onde atuam profissionais tem sido permeada por conflitos de valores para os quais torna-se cada vez mais difícil achar ou inventar princípios reguladores e consensuais. Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são seres humanos, como é o caso do magistério. Valores como a saúde, a justiça e a igualdade perderam a sua transparência, seu poder de evidência e sua força de integração (TARDIF, 2000, p.9).

Atualmente, inúmeros são os estudos fundamentados sob o ponto de vista

da profissionalização da carreira docente, como também são muitos e diversificados os métodos de investigação e de análise, entretanto, percebe-se que apesar dos esforços despendidos nos últimos anos na tentativa de conhecer o trabalho do professor e, conseqüentemente, de melhorar a formação profissional ainda existe um longo caminho a ser percorrido.

Contudo, concordamos com a afirmação de Tokuyochi et al. (2008, p.419): “[...] o fenômeno da educação física escolar não poderá ser visto em sua totalidade enquanto não se incluir a visão do professor sobre o seu trabalho”. Por isso, acreditamos que entender a docência em educação física a partir da realidade dos professores nos permitirá um importante exercício de reflexão sobre a profissão e sobre os objetivos da disciplina no contexto escolar.

Com essa ideia é que iniciamos o assunto do próximo capítulo, o qual apresentará o processo de tornar-se professor, da formação à atuação.

2.3 CAPITULO 3 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

2.3.1 A CULTURA PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA

O conceito de desenvolvimento profissional vem se modificando durante a última década, sendo essa mudança motivada pela compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos anos, as pesquisas têm considerado o aprimoramento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover competências e habilidades profissionais.

Atualmente, o desenvolvimento das sociedades está diretamente ligado ao nível de formação dos seus cidadãos e a capacidade de inovação e espírito empreendedor que possuem. Assim, o conhecimento é um dos principais valores exigidos e considerados importantes para a cidadania e, a escola como produto do processo de desenvolvimento histórico, científico e cultural da sociedade é a

instituição responsável pela transmissão de um saber acumulado ao longo dos anos (MAUÉS, 2003).

No mesmo sentido, Tardif e Lessard (2005, p.23) afirmam que entender o processo de escolarização constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho:

[...] é evidente que o impacto do ensino sobre a sociedade não se limita a variáveis econômicas, na medida em que a escolarização está mais do que nunca no coração do processo de renovação das funções sociotécnicas, como também da distribuição e a partilha dos conhecimentos e competências. A importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e cultural. Com efeito, o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação das sociedades modernas [...]. Ora, longe de se desfazer com o tempo, constata-se que esse modo de socialização e formação, que chamamos de ensino escolar, não pára de expandir-se, ultrapassando em muito a instituição que lhe serve historicamente de suporte, ou seja, a escola.

Se há menos de um século os conhecimentos escolarizados eram estáticos, duradouros e as transformações sociais eram sentidas lentamente, hoje o desenvolvimento científico-tecnológico e a facilidade de acesso a qualquer tipo de informação por meio dos diversos veículos de comunicação exigem dos profissionais e, mais ainda dos professores (já que são responsáveis pela formação de outras pessoas), uma grande capacidade de adaptação e de constante qualificação profissional.

Marcelo (2009, p.8) resume assim os desafios atuais da carreira docente:

[...] ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Apesar dos estudos da profissionalização docente serem conduzidos por uma diversidade de métodos e técnicas e suscitarem diferentes interpretações e análises sobre o papel do professor, de modo geral eles concluem que o elemento mais importante está na consideração de que o saber docente é caracterizado como múltiplo e pluriorientado, originado de saberes curriculares, disciplinares, do exercício e da experiência profissional, mas que também estão diretamente ligados a uma dimensão temporal. Ou seja, o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando como o passar do tempo o saber trabalhar (TARDIF, 2000;

TARDIF; LESSARD, 2005).

Assim, o movimento de profissionalização do ensino entende que a formação profissional, inicial e continuada, são elementos primordiais para o desenvolvimento profissional da carreira docente. Para Perrenoud (1993) em Altet (2001, p.24 e 25):

[...] os professores são e sempre foram pessoas que exerciam um ofício, isto é, “profissionais”. [...] É a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas e regras, a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia.

Duas das mais importantes correntes de investigação sobre mudanças nas práticas de ensino se debruçam sobre a história de vida profissional e pessoal de professores como faz Nóvoa (1995), ou demarcam investigações a partir da definição de ciclos da carreira docente, nos quais os professores apresentariam comportamentos e atitudes específicos em cada uma das fases, como faz Huberman (1995). A relevância de estudos como os de Michael Huberman, está na valorização dos aspectos profissionais como indissociáveis dos aspectos pessoais, já que a docência é um trabalho com e para o outro, assim:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] (NÓVOA, 1995, p.17).

Para desenvolver essa reflexão, considera-se a carreira profissional como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 224), “consiste numa seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”.

Dubar (1997), apoiado nos estudos desenvolvidos por Hughes nos anos de 1950, assinala que a socialização profissional pode ser concebida, simultaneamente, como uma iniciação à cultura profissional e como uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, a uma nova identidade. Essa identidade profissional, segundo Dubar (1997), é fruto de processos de socialização cada vez mais diversificados, estando portanto, em contínuo movimento de desestruturação/reestruturação.

Na mesma perspectiva, Nóvoa (2000) destaca a complexidade do processo identitário graças o qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Analisando esse processo no âmbito da ocupação docente, assinala que é através dele que se constituem as maneiras de ser e estar na profissão, ou seja, as maneiras como cada um “se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Pertencer a uma ocupação significa que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação, bem como a atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e pela cultura da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Ser professor implica, assim, a adesão a princípios, valores e projetos que são aprendidos no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e na experiência de trabalho. É, pois considerando o princípio da especificidade no trabalho do professor de educação física escolar, no que diz respeito ao ambiente (alunos e outros profissionais que coabitam o mesmo espaço profissional, por exemplo) que nos interessamos pela análise das tensões do cotidiano e pelo modo como podem interferir na concepção que esse professor faz do ensino, dos objetivos e metas de suas aulas, na seleção dos conteúdos e estratégias e em consequência, no entendimento de suas responsabilidades profissionais.

Além disso, considerar que os saberes dos professores são temporais, significa que existem períodos críticos na formação de professores pelo potencial de influência que tem no modo de como estes desenvolvem suas concepções e competências, portanto: “[...] a formação de professores é vista como um grande *continnum* que começa antes mesmo da formação inicial e que permaneceria em aberto até o momento da aposentadoria” (CARREIRO DA COSTA, 1996, p.26).

Para Tardif (2000, p.13), “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar”. O autor continua explicando:

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começar a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos

permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo (TARDIF, 2000, p.13).

Assim, a aprendizagem do ser professor não principia somente com o curso de formação, é algo que o professor realiza durante a vida toda, ou que pelo menos deveria realizar. Para Carreiro da Costa (1996) existem três fases cruciais para a formação de um professor: a) fase anterior a formação inicial, b) fase da formação inicial e c) fase de indução profissional ou de entrada na carreira propriamente dita. Cada uma delas possui características específicas que contribuem de forma positiva ou negativa (dependendo da experiência) nas formas de agir e realizar o trabalho como professor.

Na fase anterior à carreira, as lembranças, impressões e emoções das próprias experiências como aluno podem influenciar no modo de agir como professor. No caso da educação física essa experiência se amplia, porque o aluno teve pelo menos dez anos de experiências com procedimentos e didáticas de aulas diferentes que o ajudaram a formar bem ou mal, uma noção do que seria a Educação Física:

A esta longa aprendizagem por observação que os candidatos a professores realizam, quer como alunos de Educação Física, quer como praticantes de um clube desportivo, junta-se a influência das ideias social e culturalmente dominantes neste domínio, proporcionando-lhes uma referência do que pensam ser a Educação física e as funções de um professor (CARREIRO DA COSTA, 1996, p.27).

Desta forma, a fase de formação inicial é considerada a mais importante; não só pra modificar comportamentos adquiridos de modelos anteriores, ou para adquirir conhecimentos científicos e pedagógicos. Mas, sobretudo, porque é nesse período que ocorre a aprendizagem e interiorização de normas, padrões e valores profissionais, os quais irão balizar as decisões futuras desses professores, logo, para Rinaldi (2004, p.58):

[...] a formação profissional aparece como um importante meio de garantir aos professores o acesso a essa produção, de forma a realizar distinções qualitativas para apropriar-se de conteúdos significativos, dando-lhe sustentação teórico-prática. E assim, a urgência de uma formação de qualidade, que garanta a democratização do conhecimento, é reconhecida por todas as áreas (quer seja educacional, empresarial, etc.), bem como, a necessidade de garantir a autonomia na busca e na produção do mesmo.

Também para Soriano (2003), a fase da formação inicial configura-se como um importante espaço porque é nesse ambiente que ocorre o primeiro contato com o

conhecimento de mecanismos que compõem a intervenção e, também o contanto com os valores e normas profissionais. E, notadamente, porque é nesse ambiente que se constrói a noção de responsabilidade e de comprometimento profissional com a área, com a produção de conhecimento e, principalmente, com o aluno ou com o usuário do serviço.

Entretanto, Tardif¹¹ (2000) aponta que os alunos podem passar pelo curso de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores e, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. Portanto, os primeiros anos de prática são “decisivos na aquisição de um sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho”, pois, ainda hoje os professores “[...] aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2000, p.14).

Da mesma forma, para Carreiro da Costa (1996) a chamada fase de indução a carreira é considerada a mais problemática, em razão da necessidade dos professores inexperientes assumirem as mesmas responsabilidades de professores mais experientes. Ele afirma que quando a experiência é positiva, possivelmente com a ajuda de algum colega profissional, a maioria dos professores novatos continua na carreira. Por outro lado, quando não recebem ajuda ou não a aceitam, esses professores podem se sentir incapazes e desencorajados, o que pode levá-los a desistir da docência.

Obviamente em todos os períodos há circunstâncias pessoais na vida dos docentes que exercem influência em sua carreira profissional e, assim, em suas decisões e atitudes. Essas fases não são claramente definidas, mas é uma importante análise do desenvolvimento profissional a partir de elementos individuais que interferem e influenciam as pessoas em diferentes momentos de suas vidas.

Entender a carreira docente sob a perspectiva da profissionalização implica também no entendimento de que os saberes dos professores são heterogêneos, ecléticos e sincréticos:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, mesmo que pareçam contraditórios para os pesquisadores. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p.14).

¹¹ Para fazer tal afirmação, o autor se apóia em um estudo de Wideen et al. (1998).

A profissão docente é reconhecida como uma **profissão do conhecimento** e, o saber tem sido o elemento legitimador da profissão, pois a alegação de seu trabalho tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. E, para que este compromisso se renove é imprescindível que os professores do mesmo modo em que em muitas outras profissões, se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal.

A capacidade de ensinar exige do professor além do conhecimento específico da matéria que ensina outros saberes como: motivar para a aprendizagem, habilidades disciplinares, o reconhecimento de possíveis necessidades particulares de cada aluno, etc. Enfim, por conta dessa diversidade de conhecimentos e habilidades exigidas nessa atividade profissional, aparentemente simples, é que os saberes docentes devem ser considerados como heterogêneos.

Todavia, a diversidade de resposta a uma determinada situação profissional faz do trabalho docente uma atividade bastante personalizada: primeiro porque a relação é com outras pessoas, o que implica em compreender os significados do trabalho de forma coletiva, pois pode afetar todo um grupo de pessoas, sejam eles: uma turma, toda uma série, uma escola ou até mesmo a comunidade de um bairro. Porém, o êxito também dependerá da habilidade pessoal (até mesmo da personalidade) do professor de analisar, mobilizar e de articular os diferentes saberes com o intuito de solucionar um problema profissional. Já que os problemas das pessoas, dos alunos, são também particulares.

Portanto, o que determina o sucesso na tarefa não é só a *expertise* profissional, mas a capacidade de avaliar a situação e interferir adequadamente. Por isso que as pesquisas na área da educação voltam-se cada vez mais para um contexto ecológico, ou seja, uma investigação contextualizada, na qual os saberes são construídos pelos docentes em função do ambiente de trabalho.

Não obstante, permanecem incertezas quanto ao funcionamento cognitivo do professor em situação complexa. Pesquisadores como Schön (2000) e Shulman (2000) apresentam uma alternativa de resposta a esse problema, a partir do paradigma do professor reflexivo e do professor pesquisador, como um profissional que compreende e que criticamente reflete sobre suas práticas e, assim, é capaz de recriar constantemente suas formas de ensinar e de enfrentar as dificuldades do cotidiano profissional (NUNES, 2008). Para Ramos (2005), a ideia da formação

inicial e continuada do professor como profissional reflexivo permitirá a superação da perspectiva da formação pautada na racionalidade técnica.

É fundamentalmente então que as pesquisas atuais se voltem em buscar alternativas para não só melhorar a qualidade da formação, mas também mudar a atuação docente a partir de uma transformação na atitude do professor, especialmente, na compreensão da docência como profissão e na adoção de uma atitude reflexiva sobre o ensino, inclusive das condições externas que exercem influência sobre essa atividade. Entretanto como alertam Lüdke e Cruz (2005, p.85), a proposta da formação de um professor reflexivo não é um rompimento com a teoria ou com o conhecimento científico e, nem uma supervalorização da prática:

Entendemos, porém, que esse esforço não justifica, ou mesmo representa, recuo algum relativo ao papel desempenhado pela teoria na cena da pesquisa, mas apenas reivindica um restabelecimento de sua parceria em relação ao da prática. Nesse sentido, insistimos sobre a centralidade da formação teórica do professor, tanto no período chamado de pré-serviço, quanto no de formação continuada ao longo de sua carreira.

Portanto, o pensamento atual se situa na tentativa de evitar extremismos ou de colocações partidárias que servem somente para aumentar o distanciamento em relação aos saberes utilizados pelos profissionais da educação. O pensamento crítico e reflexivo do professor parece ser uma alternativa, pois a reflexão sobre os saberes e a realidade profissional pode ser capaz de modificar a identidade docente, trazendo à tona sua autonomia profissional, e mais do que isso, o reconhecimento de seu papel como profissional responsável.

Esse é um fator importante, pois segundo Contreras (2002, p.72 e 73):

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente.

Deste modo, é condição necessária entender a identidade profissional dos docentes a partir das próprias impressões deles, da forma como se definem a si mesmos e aos outros; uma identidade profissional construída ao longo da carreira, a qual pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, pelo compromisso pessoal, pelas crenças e valores que carregam, pelo conhecimento específico sobre as matérias que ensinam, pelas experiências passadas (como

professor e aluno), etc. Pois, como afirma Marcelo (2009, p.12): “[...] as identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

Portanto, a análise da profissão docente requer um cuidado especial, uma vez que os futuros professores aprenderam antes mesmo da formação, em sua experiência como estudantes, algumas noções do que seria a educação e das funções e papéis de professores e, continuam ao longo da formação e, posterior atuação a se desenvolver profissionalmente.

2.3.2 A CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

No Brasil, os modelos das escolas europeias tiveram forte influência na organização das escolas brasileiras e as poucas que foram organizadas, especialmente na capital do Império, seguiram os modelos estrangeiros. No caso específico da educação física, a disciplina foi introduzida na escola ao mesmo tempo em que as instituições educacionais foram implantadas:

A Educação Física nasce praticamente junto com a Escola, com os sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente dos séculos XVIII e XIX. No Brasil, a história da Educação Física como disciplina escolar se confunde com a constituição da escola formal no Brasil (BRACHT, 1989, p.14).

As primeiras sistematizações dos conhecimentos da educação física se desenvolveram a partir dos conhecimentos médicos e da instrução militar, com uma forte preocupação com a saúde e a formação moral dos cidadãos brasileiros. As primeiras práticas corporais da educação física na escola eram os métodos ginásticos, os quais eram pautados na prescrição de exercícios visando ao aprimoramento de capacidades e habilidades físicas como a força, a destreza, a agilidade e a resistência, além da formação do caráter, da autodisciplina, de hábitos higiênicos, do respeito à hierarquia e do sentimento patriótico, porque aquele período foi marcado pela construção de uma unidade nacional, com a justificativa de fortalecer a nação (PARANÁ, 2008). Assim para Soares (2004, p.69):

A Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. Em diferentes momentos, essas instituições definiram seu caminho, delineando e delimitando seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social.

Naquele período, a ginástica era a própria educação física, não existia distinção entre uma coisa e outra. No entanto, assim como as escolas a referida disciplina não possuía efetivamente uma organização curricular, o que sabe é que a ginástica era o conteúdo das aulas. Apenas em 1921, o método ginástico francês foi adotado como o método oficial das aulas.

Os objetivos dos conteúdos das aulas seguiam orientações bastante variadas: de caráter higienista (promover saúde), militar (promover o nacionalismo), pedagógico, para a formação de mão-de-obra para o trabalho, formação do caráter (moral, bons costumes), etc. Como a valorização de culturas estrangeiras era a marca da sociedade brasileira naquele momento, o estrangeirismo adotado na organização escolar não produziu uma identidade local e real do professor e, nem auxiliou a escola na função que lhe cabia cumprir. E, a educação física, assim como a instituição escolar, serviu num primeiro momento aos interesses do Estado e de uma minoria que se beneficiou com isso (VAGO, 1999). Deste modo, para Bracht (1999, p.72):

[...] o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Uma importante característica das aulas de educação física do início do século XX era a separação das turmas de meninos e meninas. As aulas das meninas eram ministradas pelas próprias professoras da turma, já para os meninos, um instrutor militar era encarregado de parte do programa relativo às evoluções militares. A supervisão e orientação direta dos militares fizeram com que a identidade do professor de educação física se desviasse de seu sentido maior que a princípio concluímos, seria a educação através do corpo e não o simples adestramento do corpo. Essa aproximação com a instituição militar aconteceu obviamente para atender ao interesse nacionalista do Estado, mas também porque

naquele período ainda não existia um curso civil de formação de professores de na área.

Bracht (1989, p.14) analisa a formação do professor de educação física nesse período e as conseqüências para a identidade profissional:

A socialização do instrutor, ou seja, o processo pelo qual o sujeito assumiu o papel de instrutor de ginástica consistia, fundamentalmente, num treinamento no interior da instituição militar ou numa Escola de Educação física Militar. [...] a Educação física não desenvolveu a este tempo um corpo de conhecimentos que a diferenciasses fundamentalmente da instrução militar [...] a Educação Física em maior ou menor grau é a instrução militar.

Por volta de 1929, a educação física se tornou obrigatória no ensino básico para crianças maiores de seis anos de idade e para ambos os sexos. Somente no fim da década de 1930 e início da década de 1940, é que surgiu o primeiro curso de formação de professores de educação física com orientação civil, a partir da promulgação do Decreto Lei n. 1212 de 1939 que permitiu a criação da Universidade do Brasil e da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Para Oliveira (2006, p.17), “[...] não se pode afirmar que essa possibilidade civil tenha mudado alguma coisa de forma imediata, contudo abriu-se a possibilidade de uma formação que avançasse para além do até então assumido e trabalhado na área [...]”.

Nesse mesmo período, o esporte começou a se popularizar e não por acaso, passou a ser um dos principais conteúdos das aulas de educação física na escola. Com o intuito de promover políticas nacionalistas, houve um incentivo às práticas desportivas como a criação de grandes centros esportivos, a importação de especialistas que dominavam as técnicas de algumas modalidades esportivas e a criação do Conselho Nacional dos Desportos, em 1941. Assim, o esporte “afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento” (BRACHT, 1992, p. 22).

Nesse contexto, as aulas de educação física assumiram os códigos esportivos do rendimento, competição, comparação de recordes, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas:

Trata-se não mais do esporte **da** escola, mas sim do esporte **na** escola. Isto é, os professores de Educação Física se encarregaram de reproduzir os códigos esportivos nas aulas, sem se preocupar com a reflexão crítica desse conhecimento (PARANÁ, 2008, p.41, grifo nosso).

Mesmo recebendo duras críticas das correntes pedagógicas da educação,

como da psicomotricidade, o movimento esportivo continuou a ser tão somente um meio para “disciplinar corpos” e, perdurou por um bom tempo. Aliás, não se sabe ao certo se o fenômeno perdeu sua força, pois parece que as mudanças, tanto nas diretrizes do ensino básico como nos próprios cursos de formação de professores de educação física ainda não foram suficientes para modificar completamente o caráter e o uso do fenômeno esportivo nas escolas e, nem as práticas dos professores.

O esporte passou então a ser o novo paradigma da educação física e o único conteúdo da educação física escolar, mesmo recebendo críticas severas da corrente pedagógica que se fortalecia dentro da educação brasileira e, da corrente da psicomotricidade:

Entretanto, a ‘psicomotricidade’ não estabeleceu um novo arcabouço de conhecimento para o ensino da Educação Física, e as práticas corporais, entre elas o esporte, continuaram a ser tratadas, tão-somente, como meios para a educação e disciplina dos corpos, e não como conhecimentos a serem sistematizados e transmitidos no ambiente escolar (PARANÁ, 2008, p.43).

Mais uma vez a disciplina assumiu a identidade de uma outra instituição, com as suas normas e códigos. Novamente a função do professor se confunde, nesse caso, com a de um treinador ou de um técnico esportivo. Também é importante ressaltar que a prática profissional vinculada à abordagem esportiva não estava restrita ao ambiente escolar, pois os próprios cursos de formação possuíam uma orientação bastante prática com predomínio de disciplinas técnico-esportivas, cujo objetivo era oferecer suporte prático ao profissional (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Desde a década de 1940, os licenciados na área se formavam em cursos de dois anos de duração, “com ênfase aos aspectos biológicos e técnicos (conhecimento sobre o corpo humano e conhecimentos relacionados às ginásticas e aos esportes)” (OLIVEIRA, 2006, p.17). Somente em 1969, por meio da Resolução CFE n.69/1969 é que os cursos foram obrigados a ofertar matérias pedagógicas e, a formação passou a ter uma duração mínima de três anos.

Darido (2001, p.65) se apoiando em Medina (1983) identificou as seguintes características dos profissionais de educação física com formação sob a perspectiva tradicional:

Indivíduos semi-alfabetizados, incapazes de explicar com clareza a que se propõe a disciplina de Educação Física, - visão voltada mais para um esporte, em detrimento de outras práticas educativas, - dificuldade de entender a importância de uma fundamentação teórica em relação à prática, - supervalorização do sentido de competição das atividades com ênfase no resultado e na vitória, - visão essencialmente individualista.

A partir da década de 1980, o debate sobre a identidade acadêmica e profissional em educação física, que já estava em discussão na Europa e nos Estados Unidos se intensifica no país, na medida em que coincide com o retorno dos primeiros mestres e doutores titulados em cursos de pós-graduação no exterior. Também nesse período, auxiliado pela abertura política do país, “a comunidade científica da Educação Física se fortaleceu com a expansão da pós-graduação no Brasil, o que possibilitou a muitos professores uma formação não mais restrita às ciências naturais e biológicas (PARANÁ, 2008, p.44).

As novas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional aceleraram o debate sobre o papel e a função do profissional de educação física dentro e fora da escola e, em consequência demonstrou a necessidade de mudanças nos cursos de formação, pois:

Os cursos apresentavam extensa carga horária de conteúdos esportivos, evidenciando prioritariamente o ensino prático. [...] a atuação do corpo docente voltava-se para o ensino e transmissão dos fundamentos, técnicas e táticas dos chamados esportes tradicionais (atletismo, futebol, voleibol, basquetebol, handebol, natação etc.). As disciplinas de natureza teórica eram ministradas por professores universitários, majoritariamente, com formação nas áreas das ciências biológicas, exatas e humanas, mas que não apresentavam efetiva motivação, interesse em si e, especialmente, conhecimento no campo da Educação física (HUNGER et al., 2009, p.80).

Por influência de mudanças conceituais e epistemológicas, um novo modelo de formação foi proposto e, ao longo dos últimos anos os cursos de formação em educação física foram reestruturados, orientados na década de 1980 pela Resolução CNE/CP n.03/1987 e, na última década, pelas Resoluções CNE/CP n.01/2002, n.02/2002 e n.07/2004, além dos pareceres CNE/CP n. 009/2001 e n. 0058/2004. Essas reformas resultaram em mudanças na estrutura e nos currículos dos cursos de formação, mas também definiram diferentes perfis profissionais para a intervenção no campo de trabalho em educação física: a licenciatura, que já existia (destinada a formar profissionais para atuar no sistema educacional, da educação infantil ao ensino médio) e, o bacharel que pode atuar em diferentes segmentos, porém fora do ambiente escolar, como por exemplo, com programas de atividade

física para diferentes populações, esporte, lazer e outros (FUZII; SOUZA NETO; BENITES, 2009).

Entretanto, a princípio essa nova proposta que estabeleceu e permitiu (Resolução CNE/CP n.03/1987) a formação de dois perfis profissionais, o licenciado e o bacharel (e, por conseguinte, a criação de dois cursos de formação), acabou dando origem a currículos generalistas de formação:

Na ânsia de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um 'inchaço', provocado pela incorporação de conteúdos ligados às novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, educação física adaptada, etc) (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p.11).

Apesar dos problemas causados pelo modelo generalista de formação, também conhecido como Licenciatura ampliada, a Resolução CNE/CP n.03/1987 pode ser considerada como um importante marco para a área, pois no aspecto acadêmico impulsionou o desenvolvimento de pesquisas em outros campos de atuação, que não o escolar. Já no aspecto profissional: "A criação do Bacharelado foi uma conquista em 1987, visando sedimentar um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização" (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p.345).

A partir da década de 1990 em algumas instituições de ensino superior, sobretudo, nas públicas, a formação profissional em educação física voltou-se para a teoria, "valorizando o conhecimento científico derivado das ciências mães como base para as tomadas de decisão do profissional" (DARIDO, 2001, p.66). Por um lado, esse modelo de formação pautado nas ciências permitiu que a área alcançasse algum prestígio acadêmico, mas por outro, no aspecto profissional acabou por gerar um distanciamento maior entre os teóricos e os profissionais (muitas vezes, erroneamente chamados de práticos).

Assim, por conta da supervalorização de um tipo de conhecimento considerado por muitas vezes "teórico demais", com pouco impacto sobre a intervenção, é que o modelo técnico-científico de formação profissional é até hoje criticado, porque ao contrário de unir os profissionais (independente de sua área de atuação) em torno de uma base comum de conhecimento com o objetivo de auxiliá-los na resolução dos problemas profissionais, acabou por criar subdisciplinas e, assim, fragmentar o conhecimento cientificamente produzido (LAWSON, 1999).

Para as pessoas que não estavam diretamente envolvidas com a produção de conhecimento na área, a valorização dos conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos da prática criou um desconforto ainda maior entre os profissionais de Educação Física, sobretudo, pelo abismo criado entre pesquisadores e professores, causando novamente mais um problema com relação aos aspectos identitários da profissão.

É como se pesquisadores, professores universitários ou professores que atuam na escola não pertencessem à mesma profissão, pois embora suas atividades profissionais não sejam iguais, por conta das diferenças do contexto de atuação, das demandas e até mesmo das atividades que realizam, eles fazem parte de uma mesma profissão, com a qual deveriam se identificar.

A conclusão que se chega é que a educação física está repartida em uma matriz científica e outra pedagógica e, o dualismo de concepções não permite o desenvolvimento da área. Para Betti (1996), a existência tanto da orientação científica como da pedagógica só se justifica na medida em que ambas contribuam igualmente para a solução dos problemas de ordem prática. A prática por sua vez, deve ser uma mediadora entre a matriz científica e a pedagógica, “entre a ‘teoria’ e a ‘prática’, entre o ‘fazer corporal’ e o ‘saber sobre esse fazer” (BETTI, 2006, p.78). Ainda para o autor:

A Educação Física, então, pode ser hoje entendida simultaneamente como área de conhecimento, profissão e disciplina escolar na educação básica. Com área de conhecimento, produz conhecimentos de natureza científica e filosófica em torno de seu objeto de estudo, diferentemente definido por diversos teóricos: movimento humano, motricidade humana, exercício, cultura corporal ou de movimento, etc. Na qualidade de profissão, possui o caráter de intervenção, elaborando, executando e avaliando programas de atividades físicas e esportivas para diversos grupos, atendendo demandas sociais que se avolumaram no Brasil desde a década de 1980, diversificando o campo de intervenção profissional da Educação Física. Por fim, em sua vinculação fortemente estabelecida com a instituição escolar desde as primeiras décadas do século XX no Brasil, a Educação física é um componente curricular formalmente integrado ao ensino fundamental e médio, alcançando também a educação infantil; como tal, busca contribuir, por seus meios e conteúdos específicos, com a formação e o desenvolvimento das crianças e adolescentes (BETTI, 2006, p.79).

Ainda são inúmeras as divergências quanto às orientações acadêmicas e profissionais da educação física e, apesar de estarmos longe de alcançar uma resposta que abarque os desejos da maioria dos profissionais envolvidos nos mais diversos campos de atuação, a preocupação com a definição de um objeto de

estudo específico da área e, assim, de uma identidade, se justifica porque segundo Tani (1998, p.22): “[...] é a estrutura desse corpo de conhecimento que fornece sustentação teórica e científica à prática profissional”. Além disso, “[...] a ausência do suporte de um corpo de conhecimentos coloca em cheque não apenas a autenticidade de uma profissão, mas também a sua sobrevivência”.

Do mesmo modo, não é possível analisar a identidade de um profissional, a função que ele exerce, nem suas responsabilidades, sem considerar a natureza e a característica do trabalho e do contexto de intervenção, pois “a determinação das finalidades e objetivos da educação, sejam eles explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática” (ETCHEPARE; PEREIRA; ZINN, 2003, p.59).

Paralela e concomitantemente ao debate sobre a identidade acadêmica e profissional na área, no espaço escolar algumas abordagens pedagógicas influenciam a atuação do professor de educação física, principalmente a partir da década de 1970. Porém, do mesmo modo que na academia, a divergência de interesses, objetivos e opiniões está presente na questão das abordagens pedagógicas da educação física, bem como na caracterização do ensino e dos conteúdos das aulas. Mas, embora existam diferenças entre elas, todas foram pensadas e organizadas com o objetivo de fazer oposição ao movimento tecnicista, esportivista e biologicista da educação física escolar.

Atualmente, segundo Darido e Sanchez Neto (2005, p. 5 e 6) “coexistem na área de educação física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional”. Os autores também advertem que, apesar dos professores não utilizarem apenas uma única corrente teórico-metodológica em sua atuação, conhecer as diferentes abordagens de ensino presentes nas aulas de educação física escolar é importante porque elas têm relação com a concepção que o professor tem do ensino e da aprendizagem, da função da escola, de aluno e do seu próprio papel como professor.

Entre as novas correntes ou tendências da educação física destacam-se as seguintes abordagens: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora e crítico-emancipatória e, a abordagem da saúde renovada.

A abordagem da psicomotricidade surgiu na década de 1970, inicialmente divulgada em escolas para portadores de deficiência física e mental, cuja preocupação está centrada no desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor da criança, a fim de se atingir a formação integral do aluno (GUIMARÃES et al., 2001).

Para Darido e Sanchez Neto (2005, p.7): “[...] essa concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física, que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica”.

A abordagem desenvolvimentista¹² defende a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da educação física na escola. Portanto, as aulas devem proporcionar ao aluno condições para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, oferecendo experiências de movimento de acordo com sua faixa etária. Já a abordagem construtivista¹³, defende a formação integral, incluindo as dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano. As aulas de educação física devem considerar o conhecimento prévio do aluno e oferecer meios para que ele construa o conhecimento a partir da interação com o meio.

A abordagem crítico-superadora¹⁴ tem fundamento nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica a qual considera que o ensino deve partir da interpretação dos fatos e da contextualização da realidade. Deste modo, a seleção dos conteúdos tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente acerca da cultura corporal de movimento, para ser transformado em saber escolar. Foi então determinado como objeto da educação física, a “cultura corporal” a partir de conteúdos como: esporte, ginástica, jogos, lutas e dança. A abordagem foi criada em 1990 por um grupo de pesquisadores tradicionalmente denominados por Coletivo de Autores, a saber: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

A abordagem crítico-emancipatória¹⁵ que tem como principal precursor Elenor Kunz, apresenta-se como uma vertente da crítico-superadora e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações. Nesse sentido, o ensino crítico é defendido, “pois é a partir deles que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, os mesmo que formam falsas convicções, interesses e desejos” (DARIDO;

¹² Sobre a abordagem conferir TANI et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

¹³ Sobre a abordagem conferir FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

¹⁴ SOARES et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

¹⁵ Sobre a abordagem conferir KUNZ, E. Educação Física: Ensino & Mudança. Ijuí: Unijuí, 1991; KUNZ, E. Transformação Didático-pedagógica do Esporte. KUNZ, E. (Org.). Ijuí: Unijuí, 1994.

SANCHEZ NETO, 2005, p.15).

Na abordagem da saúde renovada¹⁶ o principal objetivo é o desenvolvimento da aptidão física relacionada a saúde, e tem como principais precursores Nahas (1997) e, Guedes e Guedes (1996). Mas, embora seus pressupostos sejam semelhantes ao modelo biológico higienista, característicos das aulas de educação física do início do século passado, a abordagem demonstra preocupação com a discriminação e sugere a participação de todos os alunos. Ainda, segundo Darido (2008)

Os autores, baseados em estudos diferentes trabalhos americanos, entendem que as práticas de atividade física vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida ativo fisicamente na idade adulta.

De acordo com Beltrami (2001, p.32), a despeito da pluralidade e da abrangência de entendimentos sobre a educação física escolar, é o corpo que aparece como seu objeto e, portanto, passível de ser educado: “Da mesma forma, é o movimento do corpo que é, por excelência, o elemento fundante da Educação Física [...]”.

Embora sejam relevantes para a discussão, os diferentes pontos de vista sobre o papel e a função da disciplina na escola e, conseqüentemente sobre sua identidade profissional, para Rosário e Darido (2005, p.168) o problema começa exatamente com essa situação, pois: “[...] grande parte da produção teórica da Educação Física ainda não possibilitou a construção de princípios que pudessem nortear tal prática”. Isso acaba levando os professores de educação física a sistematizar “[...] os conteúdos conforme suas próprias experiências, erros, acertos, etc”.

Para Carreiro da Costa (1994, p.35), a formação inicial de professores parece não influenciar o processo de pensamento e ação dos futuros professores e, ainda não contribui para melhorar a prática pedagógica da educação física escolar, entretanto:

Deve se ressaltar-se, todavia, quando se diz que os programas de formação em Educação Física estão a ter um fraco impacto nos estudantes, não se está a afirmar que isso está a acontecer em todos os programas e com todos os estudantes. Por outro lado, é importante sublinhar que esta

¹⁶ Sobre a abordagem conferir em DARIDO, S.C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

circunstância não é fruto de nenhum determinismo, mas o resultado da forma com estão estruturados e funcionam os programas de formação.

No que diz respeito aos programas de formação de professores, Alegre (2006) traça uma importante relação analisando as propostas de reestruturação curricular e os diferentes papéis atribuídos aos professores no processo educativo, procurando relacioná-los ao processo de formação profissional e ao conceito de competências a eles atrelado. As principais ideias são resumidas a seguir.

Uma das mais antigas concepções dos programas de formação é aquela que vê o **professor como um técnico**, o qual é bastante habilidoso que domina comportamentos instrucionais específicos: “Assim, um programa de formação fundamentado nesta concepção deverá ter como preocupação central ensinar esses comportamentos (essas habilidades técnicas) aos futuros professores” (ALEGRE, 2006, p.45). Outra ideia sustentada é a de que o **professor é um teórico** e, que em sua preparação profissional deve dominar os conhecimentos da sua área específica. A orientação acadêmica concebe o ensino como um processo de transmissão do conhecimento e desenvolvimento da compreensão; por sua vez, o professor é visto como um intelectual, um erudito, um especialista com uma formação científica (CARREIRO DA COSTA, 1994).

A terceira visão entende o **professor como um prático reflexivo**, “a orientação prática centra a atenção na competência, arte e perícia que os práticos especialistas apresentam na realização do seu trabalho” (CARREIRO DA COSTA, 1994, p. 28). Segundo essa orientação, ensinar é um processo de investigação e experimentação, aprendendo os professores a ensinar através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação. O principal objetivo da formação pautada nessa noção é a de transformar os alunos em pessoas capazes de deliberar sobre suas ações e analisá-las de forma crítica.

Em contrapartida o **professor pesquisador**, é aquele que analisa os problemas de aprendizagem, propõe hipóteses e, somente depois de verificada a sua eficiência elabora estratégias de intervenção para solução dos problemas. Diferente do professor reflexivo, no qual os indicadores de competência são encontrados nos processos utilizados na instrução, o grau de competência do professor pesquisador pode ser aferido a partir do nível de “consistência entre as soluções produzidas pelo professor e as propostas dos *experts*” (ALEGRE, 2006, p.47).

O professor também pode ser visto como um **terapeuta**, cujo objetivo “[...] é capacitar o aluno a se tornar um ser humano autêntico, uma pessoa capaz de aceitar responsabilidades sobre aquilo que é ou irá se tornar” (ALEGRE, 2006, p.46). Assim, por ter uma característica bastante pessoal nas formas de atuar:

O critério para avaliar a competência dos professores dentro dessa concepção poderá fazer surgir problemas de natureza ética já que a ênfase estará nos traços de personalidade dos professores – sua capacidade de empatia, paciência, tolerância e respeito às individualidades (ALEGRE, 2006, p. 47).

Na última abordagem, o professor é visto como uma pessoa **responsável pela tomada de decisão**, de tal modo que este é concebido como uma pessoa que tem a sua disposição, um grande número de rotinas e assume total responsabilidade pela tomada de decisão. Os professores estariam aptos a utilizar e programar estratégias instrucionais adequadas nos mais variados ambientes:

[...] um programa de preparação profissional concebido a partir desse conceito irá informar aos futuros profissionais, sobre os estilos de ensino, as características, necessidades e aptidões dos alunos com mediadores da instrução e a teoria curricular, dando uma atenção especial, às diferentes metas a que se pode chegar por meio da instrução formal (ALEGRE, 2006, p.47-47).

Percebe-se então, que existem diferentes concepções e formas de entender e explicar as funções dos profissionais. Entretanto, como afirma Alegre (2006, p.48):

Se a concepção do papel do professor não for definida pelas pessoas responsáveis pelo processo de formação desses profissionais e explicitada no Projeto Político Pedagógico do curso, então não será possível se identificar as capacidades/habilidades/conhecimentos que esses professores deverão demonstrar como evidências de sua competência (ALEGRE, 2006, p.48).

Da mesma forma, na atuação a falta de orientação, mesmo que geral sobre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de educação física nas escolas é uma situação que precisa ser repensada. Porém, existe certa resistência de uma parte dos teóricos que acreditam que não se podem engessar os docentes em torno de uma concepção única. Entretanto, para outros estudiosos como Elenor Kunz citado por Rosário e Darido(2005, p.168): “[...] a elaboração de um programa mínimo poderia resolver a bagunça interna de nossa disciplina, um programa de conteúdos baseados na complexidade e com objetivos definidos para cada série de ensino”

Entre os anos de 1997 e 1999, após entrar em vigência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram distribuídos para auxiliar na elaboração e organização dos conteúdos e projetos políticos pedagógicos das escolas, mas também para adequá-los as novas exigências da LDB, lei n. 9394/96, a qual define a educação física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, “cuja oferta deverá estar integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005, p.17).

A proposta curricular dos PCNs é considerada de um lado como um avanço, pois quando define como eixo norteador do documento a cidadania, permite que se amplie o entendimento dos princípios da inclusão, das dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e dos temas transversais. No caso da inclusão:

Em Educação Física, tais fenômenos são ainda pouco estudados em conjunto, mas a exclusão das práticas de atividades físicas dos menos habilidosos, dos ‘gordinhos’, dos portadores de necessidades especiais, dos que usam óculos, das meninas em determinados esportes, entre outros, são exemplos que mostram a extensão da complexidade do problema (DARIDO et al. 2001, p.6 e 7).

Com respeito às dimensões do conteúdo, a proposta é considerada pioneira porque historicamente na educação física escolar “[...] a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos de ordem procedimental”. Deste modo, o papel da Educação Física ultrapassaria o ensino de esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas incluiria também os valores subjacentes, contemplando a dimensão atitudinal. E, finalmente, porque “busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual)” (DARIDO et al., 2001, p.10).

Entretanto, o que deveria ser um referencial curricular tornou-se um currículo mínimo, para além da ideia dos parâmetros, e propôs objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e temas transversais:

No que se refere à disciplina de Educação Física, a introdução dos temas

transversais acarretou, sobretudo, num esvaziamento dos conteúdos próprios da disciplina. Temas como ética, meio ambiente, saúde e educação sexual tornaram-se prioridade no currículo, em detrimento do conhecimento e reflexão sobre as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, entendidos aqui como objeto principal da Educação Física (PARANÁ, 2008, p.48).

Embora, a proposta dos PCNs seja bastante criticada, sobretudo, por conta da valorização do individualismo e a adaptação do sujeito à sociedade, Darido (2001, p.15) aponta três pontos relevantes dentro desse projeto:

[...] princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. Assim, a proposta destaca uma Educação Física na escola dirigida a todos os alunos, sem discriminação. Ressalta também a importância da articulação entre o aprender a fazer, a saber por quê está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos, e propõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. Sem dúvida, tais aspectos se constituem em enormes desafios para os profissionais da área.

Além disso, indicação de trabalho com temas transversais (por exemplo, ética, meio ambiente, trabalho, sexualidade, família, ciência, tecnologia, cultura, saúde, entre outros) é a de promover discussões sobre assuntos que se mostrem relevantes, os quais podem contribuir para melhorar a formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo e participativo, proposta central dos PCNs.

Para Guimarães et al. (2001, p.19), “apesar da sólida discussão presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que se concretiza no dia-a-dia da escola parece não dar conta destes aspectos”, pois, “[...] a Educação Física, como qualquer outra disciplina, tem responsabilidade na concretização do processo de formação e desenvolvimento de valores e atitudes, por essa razão, deveria considerá-lo como parte de seus conteúdos de ensino”.

Contudo, mesmo garantida sua legalidade, atualmente assistimos a desvalorização da educação física dentro da escola, primeiro porque existe uma confusão quanto ao papel que a disciplina deveria desempenhar dentro do sistema educativo e segundo, porque há um gradativo desinteresse dos estudantes pelas aulas. Para Rezer e Fensterseifer (2008, p. 319):

Na verdade vivemos uma espécie de paradoxo, pois, se por um lado, não assistimos uma maior preocupação com o “fazer docente” em nossa área, porque afinal “dar aula de EF é muito fácil”, por outro, passamos por uma espécie de reconhecimento de que não temos enfrentado nossos problemas

“didático-metodológicos” (problema para quem?) e que por isso tem sido muito difícil “dar” aulas de EF.

Ao longo da escolarização a disciplina perde espaços nos currículos escolares: nos primeiros anos os alunos apresentam um grande interesse nas aulas, mas muitas vezes as experiências com aulas pouco produtivas (isso dependerá da experiência de cada um), faz com que os alunos cheguem ao ensino médio desvalorizando a disciplina e se queixando de aulas que tratam de pouco ou nenhum aprendizado, de aulas pouco motivantes e repetitivas, do predomínio de desempenho na avaliação, só para citar alguns exemplos (MELO; FERRAZ, 2003).

A trajetória da carreira docente em educação física, da formação até as diversas possibilidades de atuação do professor de educação física, está demarcada desde o início de sua história como sendo acrítica, alheia as circunstâncias políticas, econômicas e sociais, mas também estreitamente voltada aos interesses de uma parcela pequena da sociedade e que por sua vez, cercada de conteúdos, temas, eventos ou situações efêmeras, colocam em dúvida a sua legitimidade dentro e fora da escola.

Mais do que uma definição do que se pretende ser ou ensinar, mais do que saber qual é o nosso objeto de estudo, falta-nos ainda entender quem somos e o que pretendemos ser como profissionais da área da educação; falta-nos compreender e por em prática as responsabilidades e compromissos assumidos, mesmo que involuntariamente e sem conhecimento, como profissionais da docência. Especificamente a respeito desse tema, ainda pouco discutido, que o próximo capítulo vai tratar.

2.3.3 A CONSTRUÇÃO DE UMA NOÇÃO DE RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL

Buscando conhecer um pouco mais acerca da atuação do profissional de educação física, mais especificamente, qual seu entendimento sobre responsabilidade profissional, parece-nos importante manter o foco da investigação longe de questões que perpassam o senso comum ou que se assentem somente em discussões presentes somente na academia, como alerta Jardimino (2003). Por isso,

buscamos construir um entendimento de responsabilidade analisando o que revela a literatura sobre o trabalho docente, considerando tanto o que a concepção clássica do trabalho traz sobre a responsabilidade, como o que as investigações do movimento de profissionalização de professores expõem a respeito do tema.

Como os problemas profissionais são caracterizados por serem particulares e contextualizados, o profissional é obrigado a todo o momento ordenar suas ações a partir de seus conhecimentos específicos altamente elaborados, mas igualmente exige-se do profissional, a capacidade de determinar se possui ou não condições de realizar o trabalho. Isso implica, em uma habilidade apurada de tomada de decisão e de julgamento da situação, já que é preciso analisar os desdobramentos de suas decisões e atitudes. O emaranhado de ações e decisões a serem consideradas no exercício profissional é o que torna a atividade tão complexa e com uma carga elevada de personalidade e que envolve, portanto, princípios éticos em suas ações (CONTRERAS, 2002; INBERNÓN, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005).

A ética é o conjunto de regras e preceitos de ordem valorativa e moral de um indivíduo, de um grupo social ou de uma sociedade. Assim, o ser humano define individualmente sob quais preceitos suas decisões serão regidas, como exemplo, por uma ação mais voltada para o coletivo ou mais comprometida com interesses particulares e individuais.

No entanto, as leis¹⁷ socialmente definidas servem para manter a ordem social e, ajudam-nos a entender quais são os limites e possibilidades de nossas decisões e comportamentos. A partir dessas considerações, é preciso entender que definir o que é obrigação ou responsabilidade dos indivíduos está diretamente relacionado a um entendimento contextualizado e pessoal.

Deste modo, entender como funcionam esses mecanismos no contexto da profissão nos obriga, primeiro a identificar que o objeto do trabalho da docência é o ser humano e isso implica mencionar que o ensino é uma atividade que imprime uma personalidade. Ensinar é uma tarefa que envolve sentimentos, crenças e valores pessoais e coletivos, pois cada professor tem uma concepção de ensino e, o próprio fato de agir para e com o outro, requer uma série de abstrações e a mobilização de diversos saberes e técnicas a fim de se atingir o objetivo principal, que é a aprendizagem.

¹⁷ Conjunto de regras advindas dos costumes, tradições e costumes de uma determinada cultura.

É evidente que o processo requer um esforço individual do aluno, mas também coletivo de todo um grupo (da classe e do professor), e que deixa marcas tanto para quem ensina quanto para quem aprende:

De fato, nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação (TARDIF, 2000, p.16).

Contreras (2002, p.44) afirma que “isto mantém íntima relação com o fato de que o ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos. É impossível, por conseguinte, fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática de ensino”.

No mesmo sentido, Inbernón (2002, p.38) adverte que o processo de julgamento das responsabilidades profissionais na docência é difícil, “já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas”.

Para Duran, Saury e Veyrunes (2005, p.38), a formação profissional em ofícios complexos como é a docência, “[...] implica em domínio cognitivo de situações dinâmicas, gerenciamento de pessoas, autonomia e responsabilidade nas decisões, adaptabilidade e adequação sem erros a um contexto específico”.

Com mais freqüência, os profissionais assim como os professores estão sendo chamados a assumir responsabilidades com seu trabalho, os quais muitas vezes, são responsabilidades das organizações para qual trabalham ou de um sistema ainda maior. No entanto, é preciso entender que a educação, compreendida como um compromisso maior do que somente a transmissão de conhecimentos:

[...] é um compromisso político preñado de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional...; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (INBERNÓN, 2002, p.14).

Se considerarmos uma noção de responsabilidade profissional da docência, a partir da perspectiva da racionalidade técnica, verificaremos que esse entendimento se reduz a execução de tarefas e ao cumprimento de

responsabilidades previamente determinadas. Todas as ações que fogem ao controle sistemático da organização seriam novamente reconduzidas ao padrão desejado. Assim, a compreensão de responsabilidade dos docentes praticamente inexistente, pois está reduzida a reprodução. Entretanto, Cabrera e Jiménez Jaén (1991) fazem uma ressalva quanto à amplitude desse entendimento revelando que “não necessariamente o processo de proletarização pelos docentes pode ser analisado da mesma maneira que o sofrido pelos trabalhadores nas fábricas ou escritórios” (CONTRERAS, 2002, p.42).

No caso de trabalhadores que realizam um trabalho com uma considerável carga intelectual, como os professores, o processo de proletarização pode ser de dois tipos: a) técnica, segundo a qual se produz uma perda de controle sobre as formas de realização do trabalho, sobre as decisões técnicas acerca do mesmo e, b) ideológica, relacionada com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais, a qual o trabalho se dirige (DERBER, 1982, apud CONTRERAS, 2002).

Dessa forma, o que os profissionais perderam foram seus valores ou o sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas, que foram bem ou mal conservadas: “Isso explica o fato de que normalmente os processos de proletarização ideológica não levaram à resistência, mas a respostas acomodatórias” (CONTRERAS, 2002, p. 43).

Contreras (2002) se apoiando em Derber (1982) distingue duas dessas respostas: a “dessensibilização ideológica”, que supõe não reconhecer a importância da perda de controle sofrida em relação ao conjunto de valores e ao fim social de seu trabalho, compensando-a pela valorização racional e técnica do mesmo. Em outras palavras, “o importante não é o valor de seu trabalho, mas, sim, realizá-lo ‘cientificamente’” (CONTRERAS, 2002, p.42).

A outra resposta acomodatória é “cooptação ideológica”, que significa uma reformulação dos fins e objetivos morais, de maneira que acabem sendo compatíveis com aqueles pretendidos pela organização para a qual se trabalha. Dessa maneira, não se renuncia aos valores, mas se acomoda ao que realmente a tarefa se propõe, identificando-se com os fins da organização.

Essa consideração explica, por exemplo, a identificação dos professores com os objetivos e fins da instituição para a qual trabalham, bem como a identificação com as políticas públicas e as reformas do ensino impostas pelo Estado:

No entanto, esta análise permite abrir porta a outra consideração sobre o papel dos professores e as motivações com as quais atuam no contexto de seu trabalho: o componente ético de seu trabalho, a responsabilidade e o compromisso com os quais se sentem vinculados na realização de seu trabalho. A equiparação do professor com o operário industrial faz pensar provavelmente que suas reivindicações ou resistências correspondem apenas à sua recusa em realizar trabalhos que o degradam como pessoa, porque é equiparado a um mecanismo sem raciocínio, sem vontade e sem desejos, ou ainda a seus interesses na transformação do modo capitalista de produção. Mas não se considera que o ensino como trabalho vincule o docente a uma responsabilidade e a um compromisso com o valor e o sentido de seu próprio trabalho. Isso justifica provavelmente as tentativas de racionalização do ensino, como forma de controlar um trabalho de perigosas consequências ideológicas, bem como explica as tentativas de assegurar a colaboração do professor para os fins estabelecidos para a educação pelo Estado, como a melhor forma de conseguir não só seu controle, mas também sua dedicação. Mas, não permite neutralizar o fato de que os docentes incorporam ao trabalho de ensinar seu compromisso com significados e pretensões específicos (CONTRERAS, 2002, p.43-44).

Então, essa situação revela primeiro que mesmo com modelos de racionalização de tarefas os professores necessitam, pela própria natureza da atividade, de uma capacidade de reflexão e de adaptação às diferentes circunstâncias e contextos. O que por sua vez, não necessariamente resulta em melhorias efetivas na qualidade da educação, como são divulgados e propostos nos projetos de reformas do sistema educativo.

Corroborando com essa ideia, Broadfoot et al. (1988) afirmam que as tentativas de mudar a prática docente, sem respeito às concepções de responsabilidade profissional, que estão profundamente enraizadas em particular nas tradições nacionais, bem como naquelas empregadas em contexto de sala de aula, irá resultar em uma redução de moral e diminuição da eficácia.

Neste artigo, os autores argumentam que “o contexto nacional em que os professores trabalham influencia profundamente sua ideologia profissional, suas percepções de sua responsabilidade profissional, e da maneira em que realizam o seu dia a dia de trabalho” (BROADFOOT et al. 1988, p.265).

Nesse estudo, que comparou o modo como professores do ensino primário da Inglaterra e da França concebiam seu trabalho, foram identificadas diferenças em termos da gama de atividades profissionais desenvolvidas, da ambigüidade do trabalho do professor, do estilo de pedagogia e da importância relativa para os professores do processo de construção dos seus saberes contra os produtos prontos da aprendizagem. É importante ressaltar que em ambos os países, os professores passavam naquele período por reformas no sistema educativo. Entretanto, de modo

geral o sistema educativo inglês era caracterizado por ser mais liberal do que o francês, que era altamente centralizador.

Por ter essa característica, os professores franceses tendiam a ser mais controladores e mais focados nas concepções de ensino utilizadas em aula. Segundo Broadfoot et al. (1988), provavelmente isto se deveu ao fato de que os professores franceses tinham naquele momento um grande suporte de outros profissionais como psicólogos e pedagogos. Porém, também por conta da tradição de controlar o trabalho docente e, sobretudo, porque os direitos dos professores na França são definidos contratualmente: “Acima de tudo, o professor francês responde por se concentrar em seu papel como professor em sala de aula, é responsável pela pedagogia e pelo sucesso acadêmico e educacional da criança” (BROADFOOT et al. 1988, p.269).

No estudo citado ficou claro que a maioria esmagadora dos professores pesquisados entendiam como prioridade em sua responsabilidade profissional o cuidado com as crianças. Entretanto, para os professores franceses o foco estava na responsabilização. Eles se percebiam como profissionais independentes, tendo responsabilidade apenas com os seus alunos e, não com os colegas profissionais, pais, direção, comunidade, etc. Para eles sua responsabilidade se resumia a ensinar as crianças, uma vez que poderiam ser responsabilizados por isso.

Ao contrário, os professores ingleses pareciam estar mais abertos à influência de sua própria instituição e de outros elementos de fora do processo, os quais eram percebidos como tendo uma voz legítima, como por exemplo, a comunidade escolar. Contudo, “eles estão longe de serem autônomos em seu trabalho, pois não são vistos como profissionais” (BROADFOOT et al. 1988, p.270).

Ainda que possuam diferentes pontos de vista, percebemos que tanto as teorias clássicas quanto as mais contemporâneas concordam que a natureza do trabalho na docência é complexa e totalmente subjetiva, pois “[...] as pessoas não são um meio ou uma finalidade, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.20). Ainda, a docência é considerada uma atividade profissional importante para o desenvolvimento da sociedade como um todo pela característica da natureza do objeto de trabalho: o ser humano, o que implica numa série de situações e responsabilidades que determinam à atuação do professor.

Portanto, é preciso entender que caracterizar a responsabilidade na

docência não é um fator neutro, pois envolve o entendimento das crenças e valores que os próprios professores têm sobre seu trabalho, além de uma dose de consideração sobre sua personalidade e modo de atuar.

Como assinalado anteriormente, a identidade do professor é construída no cotidiano da profissão, à medida que ele experimenta cada vez mais autonomia e se torna mais comprometido com os objetivos, com a missão e os valores da profissão (SOUZA, 2005). Elementos como a dedicação à carreira e a capacidade de se responsabilizar por si e pelos outros são noções que fazem parte da cultura profissional, as quais podem ser exemplificadas num conjunto de padrões de comportamento e de conduta que permitem o reconhecimento social dos profissionais. Exemplo disso pode ser o vocabulário que um grupo profissional utiliza; os termos e conceitos que os profissionais empregam quando estão em grupo ou até mesmo sozinhos, servem para caracterizá-los, além de diferenciá-los dos leigos.

Ao considerarmos o entendimento de responsabilidade sob o ponto de vista da profissionalização docente depreendemos duas importantes questões. A primeira delas refere-se à necessidade de considerar que faz parte do processo de desenvolvimento de qualquer profissão embates sobre suas funções e papéis profissionais, mas que esses debates não podem barrar a necessidade de entender como a profissão funciona dentro do seu campo de atuação (FREIDSON, 1998; TARDIF, 2000). É esta, especialmente, a relevância de se discutir as profissões e os papéis que elas desempenham na sociedade, senão corremos o risco de somente tecer críticas sem ao menos conhecer do que estamos falando.

A segunda questão, é que muitas vezes o movimento de profissionalização é exclusivamente compreendido como uma tentativa dos professores de alcançar status e, em consequência, os possíveis privilégios que a denominação profissional traz, entretanto, sem uma mudança efetiva em seu modo de atuar.

Na tentativa de desvincular o entendimento de profissão aplicado a docência apenas como sinônimo de aspiração por reconhecimento e privilégio, autores como Sacristán (2000) sugerem que o termo **profissionalização** seja trocado por **profissionalidade**, pois resumiria melhor a condição que se espera da docência como profissão e resgata o lado positivo do movimento de profissionalização da carreira docente. A profissionalidade seria então: “[...] as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”

(CONTRERAS, 2002, p.74).

Sobre o assunto Contreras (2002, p.72) faz um importante alerta quando diz que “[...] quando se defende a profissionalidade dos docentes, também está-se exigindo uma consonância entre as características do posto e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo”. Em outras palavras, tornar-se profissional em qualquer área incluindo na educação, pode ser um privilégio conquistado, porém as tarefas executadas sob essa designação decretam um desempenho e atitude de autonomia, integridade e responsabilidade, tanto coletiva quanto individual. Portanto:

A reivindicação não se reduz a um desejo de maior status. Também se reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade, etc. [...] É praticamente impossível realizar todas essas funções, que publicamente são reconhecidas como necessárias para o bom desempenho do trabalho educativo, se não se dispõe da capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar. A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais (CONTRERAS, 2002, p.72-73).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2006) o exercício profissional do professor compreende ao menos três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e, a produção de conhecimento pedagógico. Segundo os autores, como docente, os professores necessitam de um preparo profissional específico para ensinar conteúdos, dar acompanhamento individual aos alunos e proceder à avaliação da aprendizagem, gerir a sala de aula, ensinar valores, atitudes e normas de convivência social e coletiva. Ainda, “necessita desenvolver conhecimentos e pontos de vista sobre questões pedagógicas relevantes, como a elaboração do projeto político pedagógico-curricular e de planos de ensino, formas de organização curricular, critérios de formação de classes, etc” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p.310-311).

Como membro da equipe escolar, o professor deve dominar conhecimentos relacionados à organização e a gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações (reuniões, conselhos de classe, conselho da escola), bem como atitudes de cooperação, de solidariedade, de responsabilidade, de respeito mútuo e de diálogo.

Como profissional que produz conhecimento sobre seu trabalho, precisa desenvolver competências de elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação. Contudo:

Essas características profissionais formam um perfil que, todavia, não se pode tornar uma camisa-de-força, porque as pessoas são diferentes, as situações são diversas e as ações dos professores nas salas de aula são imprevisíveis. Por outro lado, o perfil é útil para que se possa planejar a formação profissional inicial e continuada e, também, para que as escolas tenham um mínimo de expectativas quanto a critérios para acompanhar e avaliar o trabalho docente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p.311).

A fim de ampliar o entendimento acerca da profissão de educação física e os compromissos que uma boa atuação profissional suscita, nos apoiamos nos esclarecimentos de Contreras (2002), o qual define três dimensões da profissionalidade docente: **a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência¹⁸ profissional.**

Por obrigação moral, o autor entende que a atividade de ensinar acontece em uma relação direta e contínua com pessoas e, portanto, supõe uma preocupação com o caráter ético e moral de quem ensina, bem como apresenta uma preocupação com o bem estar das pessoas atendidas, nesse caso os alunos: “por isso, acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas” (CONTRERAS, 2002, p.76). Em consequência, esse aspecto moral do ensino está fortemente ligado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. E embora:

[...] o contexto institucional, os mandatos administrativos ou as características trabalhistas do professor contradigam ou dificultem a realização de seus valores, as tensões e dilemas que isto origina só podem ser interpretados como dilemas morais. Seu compromisso profissional reside em ou modificar a situação em que se encontra, superando as contradições ou dilemas, ou encontrar argumentos para justificar sua situação (CONTRERAS, 2002, p.77-78).

O compromisso com a comunidade se refere particularmente, ao compromisso do grupo profissional com as questões do desenvolvimento da

¹⁸ Atualmente o termo competência é amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas ou de outra natureza, entretanto, críticas severas têm sido feitas ao abuso de seu uso, pois é frequentemente utilizado tanto para se definir padrões de comportamento e de qualidade na atuação profissional, o que não condiz com a realidade das profissões, especialmente na docência, no qual o contexto é altamente mutável e os problemas cada vez mais complexos.

profissão. Num sentido mais amplo, é necessário entender que a responsabilidade pública envolve a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino, já que é um assunto tão importante a definição de adequadas e eficientes políticas para a educação. Assim, entende-se que a educação “não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada socialmente. Isto obriga a que as práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim como compartilhadas” (CONTRERAS, 2002, p. 82).

Por último, a competência profissional é entendida como a combinação de competências complexas (que vão além do domínio de técnicas) com “habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas”, mas que emergem da interação entre a obrigação moral e do compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2002, p.83).

O entendimento de que o ensino é uma prática social implica em compreender que as decisões tomadas não dependem exclusivamente dos docentes, mas também de contextos mais amplos que influenciam e determinam suas práticas. Assim, do mesmo modo que não se pode desvincular a noção de obrigação moral de seu componente emocional, tampouco se deve reduzir a dimensão da competência profissional a um sentido estritamente racional:

[...] a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos. [...] Também faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que a compressão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula (CONTRERAS, 2002, p.84-85).

Contudo, a competência profissional é o elemento necessário que permite o exercício de julgamento das situações profissionais e o desenvolvimento do compromisso ético e social, sem ela não é possível ter a dimensão das obrigações e compromissos que devem ser cumpridos, do que é certo ou errado, do que deve ser feito, o que de melhor pode ser feito, etc.

Além disso, segundo Contreras (2002, p.85), a competência profissional “é o que capacita o professor para assumir responsabilidade, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia”. Ou

seja, um professor não pode se tornar competente se não lhe é permitido tomar decisões e elaborar juízos referentes à sua intervenção. As ideias de Contreras (2002) ao mesmo tempo em que estão associadas a um modelo de desenvolvimento de uma profissão, estão intimamente ligados a uma dimensão social, pois se preocupa com questões que abarcam os problemas e as realidades da sociedade e da escola, na qual está inserida.

Percebemos então, que a forma de organização da profissão na sociedade e o papel que ela exerce, determinam o seu grau de autonomia e sua capacidade de estabelecer julgamentos. No caso dos professores, percebe-se que essa autonomia é relativa, já que é dependente de todo um sistema que organiza a profissão e algumas formas de atuar, entretanto, por outro lado, são eles que estabelecem os métodos e as atividades na intervenção.

Segundo Freidson (1998, p.164), o conjunto de valores e compromissos profissionais transmitidos a partir da cultura da profissão pode beneficiar tanto os profissionais que se dedicam àquela profissão como a sociedade que pode ter maiores garantias do serviço oferecido, pois o comprometimento e a dedicação determinam o grau de responsabilidade do profissional com sua própria profissão:

[...] as noções de dedicação ao serviço e de habilidade profissional são tratadas mais proveitosamente como elementos de ideologia do que como características empíricas de comportamento profissional individual ou coletivo.

Todavia, não são apenas regras, normas e padrões estabelecidos que determinarão a qualidade do serviço prestado, seja na docência ou em qualquer outra profissão. Para Freidson (1998), o laço que une a conduta de todos os profissionais e os mantém em comportamentos apreciados na relação profissional e usuário do serviço, são as próprias instituições do profissionalismo que proporcionam um caráter comum ao grupo, ou seja, as universidades por meio dos cursos de formação, as organizações profissionais que regulam a intervenção e o Estado que dá legitimidade a prática, pois elas além de outras coisas produzem as circunstâncias que estimulam e reforçam o profissionalismo nos indivíduos.

A relevância desse entendimento está no fato de que essa perspectiva se assenta na autonomia dos professores, um dos elementos essenciais a qualquer profissão, como registrado anteriormente. Embora, essa autonomia configure-se como uma predisposição a assumir responsabilidades, em todos os âmbitos do

trabalho, ela pode renovar o sentido da profissão docente e promover o resgate e a valorização da identidade do professor. Contudo, no caso específico da docência: “A importância do tema provém, portanto, de que, ao falar da autonomia do professor estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito a educação (CONTRERAS, 2002, p.25).

Transportando essas ideias para a educação física, qual seria o entendimento de uma boa atuação profissional? Quais seriam as qualidades e comportamentos característicos de um bom professor? Qual o entendimento de responsabilidade desse profissional? Como afirma Carreiro da Costa (1996, p.27), as respostas para essas perguntas são múltiplas e contraditórias:

Com efeito, não existe em Educação Física, infelizmente, uma cultura profissional, isto é, um corpo de conhecimentos, idéias, valores e referências comuns a todos os membros da profissão, e que constituísse um código normativo que ajudasse a tomar as decisões profissionais.

Cada profissional de educação física, em diferentes campos de atuação e com diferentes orientações teóricas, carregam consigo um entendimento da profissão e de sua prática. Para Lawson (1986,1989) em Carreiro da Costa (1996, p.27) o que existe é uma cultura da diversidade, que dá origem a maioria dos problemas que caracterizam a crise da educação física nos sistemas educativos e que, portanto, contribuiria para um precário consenso, “não só sobre sua missão e os objetivos do seu campo profissional, mas também sobre as finalidades, os conteúdos e os procedimentos que devem estruturar e integrar os programas de formação de professores”.

Para Contreras (2002, p.83), a possibilidade de realizar juízos e decisões profissionais somente existe quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências, com as quais os profissionais podem elaborar tais decisões. Mas, no caso específico da docência:

Isto não implica necessariamente um *corpus* único e estabelecido de conhecimento avaliado pela pesquisa, nem compartilhado por todos os docentes. Pelo contrário, parece que temos que pensar num conhecimento que é em parte individual, produto de reelaborações sucessivas dos docentes a partir de sua experiência, em parte compartilhada, por obra dos intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização, e em parte diversificado, produto de diferentes tradições e posições pedagógicas, o que supõe formas diferentes de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas (CONTRERAS, 2002, p.83).

Além disso, o modo como a atividade docente está organizada no campo de trabalho apresenta-se como uma dificuldade para o entendimento das funções e responsabilidades profissionais de professores, pois grande parte dos professores são funcionários do Estado e em menor quantidade, empregados de escolas particulares, mas que são regidas por normas governamentais que orientam suas ações. Assim:

A cultura profissional do grupo não parece suficiente para garantir a atuação de cada um de seus membros [...] A funcionarização, enfim, impede que atuem como estímulo do rendimento os mecanismos habituais do mercado. [...] A atual situação presta-se bastante à atitude do aproveitador. O professor que prefere trabalhar somente o mínimo se adapta normalmente a uma espécie de “acordo brezhneviano¹⁹”, que consiste em conformar-se com receber pouco em troca de não dar mais. Com este comportamento degrada a imagem de sua categoria e cerceia as oportunidades daqueles que trabalham mais duramente de obter uma recompensa adequada (ENGUIITA, 1991, p.59).

Na docência, em geral, o profissional individualmente traz uma concepção do que é ser professor, de suas funções e obrigações, o que acaba por criar uma pluralidade de significados quanto ao entendimento do que é o ensino e suas finalidades, dificultando o reconhecimento de padrões de comportamento adequados na intervenção. Ainda, as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente se processam dialeticamente, porque se tem de um lado, condições e restrições da realidade e do outro, formas de entender e desenvolver a profissão, as quais orientam as atitudes dos professores. Isso ratifica a concepção de que o ensino não é neutro, muito pelo contrário, é uma prática carregada de fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e políticos (ALTET, 2001).

Não obstante, no caso específico da educação física, a situação se complica porque além da particularidade da docência, existe uma diversidade de objetivos, conteúdos, crenças e identidades. Então, o que se espera dos profissionais é a mesma confusão quanto ao entendimento sobre sua atividade, sobre seu papel, suas responsabilidades e, talvez quase nenhum comprometimento com a carreira.

Para Lima (1994, p.61), o problema da identidade acadêmica e profissional na área da educação física pode ter origem na própria natureza do conhecimento e ainda na forma como é explorado pela área: “[...] a diversidade de concepções pode

¹⁹ Tem origem na pessoa do político e líder da antiga União Soviética, Leonid Ilich Brezhnev, que é reconhecido por ter feito vários acordos com o governo norte-americano no período da Guerra Fria, na tentativa de limitar o uso de armas estratégicas.

estar refletindo dois fatos: ou ainda não se amadureceu suficientemente de qual seria o objeto de estudo da Educação física ou a segmentação da Educação física em várias áreas de estudo é inevitável”.

A gravidade dessa situação se intensifica na medida em que, a formação profissional não é apenas responsável pela capacitação profissional, mas tão importante quanto o conhecimento técnico, é a formação moral e ética dos profissionais. A responsabilidade por formar profissionais comprometidos e com uma visão social é parte dos cursos de educação profissional, os quais deveriam ensinar os objetivos, procedimentos e técnicas específicos da profissão, bem como as noções de conduta ética e moral. Destarte, são também responsáveis por capacitar os alunos a agir de maneira socialmente responsável. Lawson (1999, p.118) esclarece o que entende por profissional socialmente responsável:

Eles realizam um trabalho especializado em uma área, mas o fazem numa relação clara, boa, compreensiva, justa e socialmente democrática. Suas concepções e missões de competência prática estão adequadamente de acordo (ex. fazer a coisa certa, na hora certa, pelas razões certas e pelos resultados corretos). Códigos de ética e de conduta refletem seus padrões de comportamento, os quais são cumpridos pelo coletivo. [...] Eles agem pelo bem comum. Eles ganham e procuram a confiança pública. Eles recrutam e educam para a responsabilidade, ao mesmo tempo em que fazem um bom trabalho.

Deste modo, para o referido autor, a responsabilidade profissional em educação física não é um problema apenas dos cursos de formação ou dos compromissos assumidos por eles na formação de novos profissionais, mas também da integridade do campo. A falta de uma identidade acadêmico-profissional fortalecida acaba por resultar na ausência de uma cultura profissional ou como afirma Carreiro da Costa (1996), uma cultura de diversidade. Embora, não seja possível afirmar que os professores de educação física não pensem e ajam respeitando os valores éticos e morais e, que deveria ser grande parte comum a todos os pares profissionais, também não é possível afirmar que na intervenção eles se preocupem com esses aspectos, já que muitas vezes eles parecem somente existir ou fazer diferença no campo teórico, abstrato (NASCIMENTO, 2004).

Uma intervenção profissional considerada adequada, qualificada ou competente procede de uma ação que gera resultados positivos, se é capaz de solucionar problemas. Portanto, a atuação de um bom profissional deve ter como determinantes a capacidade de aliar o conhecimento específico da profissão, à

autonomia e a responsabilidade de utilizá-los da melhor maneira possível. O que se espera então de um professor que atua na escola? Qual seria o entendimento dele acerca dos saberes e responsabilidades?

Para Freidson (1998, p.108) esse é um ponto fundamental, pois:

A questão decisiva para a avaliação de qualquer tipo de trabalho é seu resultado em quantidade e qualidade. Para os trabalhadores profissionais, a questão é saber se são capazes de exercer controle sobre seu trabalho e seus resultados, e que métodos de controle usam [...]. O nível de responsabilidade com que esse controle é exercido constitui um problema essencial quer para a análise teórica quer para a análise prática.

Ao considerarmos os estudos semânticos verificamos que a palavra responsabilidade aparece no dicionário como uma “obrigação de responder pelas ações próprias ou dos outros; caráter ou estado do que é responsável e/ou por fim, dever jurídico resultante da violação de determinado direito, através da prática de um ato contrário ao ordenamento jurídico” (HOUAISS, 2001, sem página).

Ao considerarmos esses esclarecimentos, o conceito de responsabilidade profissional pode ser entendido como a capacidade de agir, atuar ou intervir profissionalmente de maneira responsável, evitando prejudicar no ato de suas ações os usuários do serviço. E também, em caso de ação incompatível com a conduta esperada ou omissão, ter a possibilidade de ser reconhecido e responsabilizado por seus atos.

Então, uma questão que fica demarcada é o fato de existir a obrigatoriedade de se respeitar regras e normas de conduta, mesmo que elas não estejam claramente expressas como, por exemplo, em um código de ética profissional. Respeitar regras e normas de conduta não se refere somente a conhecê-las, mas verdadeiramente incorporá-las na sua atuação.

Portanto, regras e normas de conduta servem para levar as pessoas a conhecer sobre comportamentos considerados adequados e/ou inadequados dentro das mais diferentes esferas e instituições sociais, sejam elas em instâncias mais formais, como na escola, em organizações, nos grupos profissionais ou, em instâncias consideradas menos formais, como em família ou entre amigos, por exemplo. Nesse último contexto, talvez essas normas estejam menos perceptíveis, por conta da proximidade das relações, mas embora bastante sutis, elas se fazem presentes.

A contradição da educação física tem origem exatamente na situação de

profissão relevante para a sociedade atual (especialmente com respeito os benefícios que a prática regular de exercícios físicos traria para a qualidade de vida das pessoas), mas que, ainda não consegue se desenvolver e nem ocupar o espaço profissional que lhe cabe de forma responsável nos mais diversos aspectos e setores: na seleção dos candidatos à profissão, na qualidade da formação inicial a continuada, no estabelecimento de padrões de comportamento adequados para o exercício profissional, na capacidade de administrar o campo de intervenção, de avaliar e julgar condutas profissionais, etc. Destarte, falta ainda conhecer o processo de trabalho do profissional de educação física, dentro e fora da escola.

Considerando o exposto, entendemos que a responsabilidade do professor de educação física perpassa pelo seu próprio entendimento do que é o ensino e da educação física como profissão. Especificamente no contexto escolar, a diversidade de concepções a respeito do objeto de trabalho, bem como dos conteúdos e objetivos, prejudica de certo modo o significado da responsabilidade profissional, uma vez que não se sabe ao certo o que ensinar e para que fim.

Contudo, pretendemos com esse capítulo construir uma noção de responsabilidade profissional na docência, apesar das divergências e dificuldades encontradas, pois embora, seja um tema relevante, é ainda pouco explorado na literatura, bem como em pesquisas científicas sobre a docência.

Portanto, é preciso mudar pensando em diferentes dimensões da mentalidade, das práticas e dos compromissos:

Por mentalidade quero significar a maneira de pensar, julgar e agir [...] O desafio das práticas significa tornar as vivências e experiências objetos de análise e reflexão. Em geral, não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas, em outras palavras, não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática. Finalmente, o desafio do compromisso significa transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas, gerar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a ação [...] (MACHADO, 1996, apud SOUZA NETO, 2007, p. 47).

Contudo, entender o que caracterizaria a responsabilidade docente implica em entender que o professor assim como qualquer profissional tem responsabilidades com o seu trabalho diretamente no sentido de produzir um resultado. Entretanto, ensinar é uma tarefa política, e sendo política torna a tarefa de definir a responsabilidade ainda mais complexa, pois o que alguns entendem com

sendo sua responsabilidade, para outros pode não ser. Novamente, nos deparamos na fronteira das subjetividades, próprio das relações sociais, mas que neste caso em específico, não nos ajuda a entender o papel ou a função do professor de educação física na escola.

Por fim, podemos entender de tudo o que foi apontado que o professor tem responsabilidades pedagógicas, com o conteúdo a ser ensinado e as formas de ensinar; responsabilidades administrativas quando é chamado a participar ativamente das questões da escola; sociais também porque como educador tem que se preocupar em diminuir os problemas relativos às distorções sociais e de violência, por exemplo, e por fim, responsabilidades profissionais, que envolve assuntos de natureza profissional e de valorização da sua carreira.

3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Os elementos necessários à compreensão das responsabilidades profissionais dos professores de educação física escolar envolvem o aprofundamento das questões relativas ao funcionamento do campo de trabalho, das relações de controle e autonomia estabelecidas dentro do grupo profissional, bem como dos valores, crenças e atitudes que, possivelmente, interferem e influenciam o comportamento dos profissionais.

Por termos a preocupação em compreender os significados dentro do contexto da profissão, no qual são estabelecidas as relações de trabalho com os pares, com outras profissões e com a clientela atendida, nesse caso os próprios alunos, é que optamos pelo emprego da metodologia de pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1991) reforçam o entendimento da importância da compreensão do fenômeno da maneira como ocorre, sem interferência nas respostas ou modificações nas ações quando afirmam que as questões a serem investigadas não se estabelecem mediante o condicionamento ou controle de variáveis, pois o objetivo neste tipo de abordagem é o de estudar o fenômeno em complexidade e em contexto real.

Entendemos que, como o objetivo do presente estudo é o de revelar as concepções e opiniões sobre responsabilidade profissional dos próprios sujeitos pesquisados, faz-se necessário uma aproximação com o contexto em que os sujeitos estão inseridos, nesse caso a escola. Pois, como afirma André (2000) as relações e interações do dia a dia constituem fatores influenciadores do comportamento e modificam os conhecimentos, valores, atitudes e crenças dos professores.

A investigação qualitativa na área de educação abarca uma série de configurações e diferentes contextos de investigação, mas, sobretudo, os pesquisadores que optam por essa abordagem em suas pesquisas privilegiam: a) a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação; b) a maioria dos estudos é conduzida com pequenas amostras ou até mesmo com um único sujeito; c) os pesquisadores recolhem os dados estabelecendo um contato profundo com os indivíduos; d) os dados são ricos em descrições das pessoas, locais e conversas; e, e) os dados são de complexo

tratamento estatístico (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

Contudo, percebe-se que uma das preocupações centrais dos estudos assentados na abordagem qualitativa de pesquisa refere-se à escolha dos métodos de investigação, pois eles devem servir para aproximar adequadamente o pesquisador do fenômeno estudado e também do grupo a ser investigado.

3.1 O PROCESSO DE OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Dentro da linha condutora do trabalho, optou-se por duas formas de levantamento de dados, realizadas em dois momentos distintos. Num primeiro momento, foi aplicado um questionário individual²⁰ (Anexo E), contendo perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de obter informações a respeito da formação acadêmica e profissional e, de questões específicas sobre o tema, responsabilidade profissional. Num segundo momento, os professores foram convidados a participar de uma discussão em grupo, sendo utilizada a técnica do grupo focal para aprofundar questões levantadas por meio dos questionários aplicados.

Antes de ir a campo, foi realizado um estudo piloto para verificar a adequação dos métodos de coleta de dados com os objetivos da pesquisa, e também a fim de dirimir quaisquer dúvidas que poderiam existir quanto à condução do grupo focal.

O questionário foi avaliado em um pré-teste realizado durante o projeto piloto conduzidos nos meses de junho e julho de 2009, o qual contou com a participação de quatro professoras de educação física de escolas públicas e privadas do município de Londrina, norte do Paraná. Do questionário original foram excluídas duas perguntas e reformulado um enunciado em função da dificuldade de entendimento da questão.

As informações do questionário serviram de base para formular as questões para o segundo momento da pesquisa: uma reunião para testar a escolha metodológica, neste caso, do grupo focal. Contudo, esta fase foi a mais complicada, pois uma das participantes alegou indisponibilidade de tempo e outra mudou de cidade.

²⁰ Antes de se chegar ao formato final do questionário, este foi reelaborado algumas vezes, a fim de adequá-lo as necessidades da coleta de informações e também com o propósito de facilitar sua compreensão.

No fim, apenas duas professoras participaram do segundo encontro, o qual teve duração de 1 hora. A conversa foi gravada com o consentimento das participantes. Foram feitas perguntas tais como: O que vocês pensam sobre a profissão? O que vocês acreditam que seja a função de um professor? Como você entende que deve ser a atuação de um bom professor? Qual é o papel da escola? O que vocês entendem por responsabilidade profissional? Quais seriam as responsabilidades dos professores de educação física na escola?

No segundo momento do levantamento de informações foi utilizado o grupo focal, uma técnica de coleta de dados, na qual ocorrem conversações coletivas ou entrevistas em grupo, que podem ser de curta ou moderada duração, podem ser ainda diretiva ou não-diretiva, dependendo da postura do moderador (GATTI, 2005). A técnica dos grupos focais vem sendo bastante empregada em diferentes ramos do conhecimento, pois permite a discussão sobre um tema focalizado com nível maior de profundidade em curto período de tempo.

A técnica foi escolhida com o propósito de aprofundar o entendimento das questões levantadas a partir dos questionários aplicados, e também porque é um instrumento que estimula e propicia a interação entre os participantes:

Este caráter interativo dos grupos focais facilita o desenvolvimento de estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos; ou quando se investigam questões complexas relacionadas a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicitados (DAMICO, 2006, p.40).

Embora, a literatura trate o grupo focal e a entrevista grupal como técnicas semelhantes, elas não são a mesma coisa. Apesar das abordagens serem análogas, as pesquisas com grupos focais estão interessadas na variedade e divergência das opiniões. Assim, o grupo focal não é uma técnica que pretende alcançar consenso dentro do grupo: “[...] a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (GATTI, 2005, p.9).

Segundo Kamberelis e Dimitriadis (2005), a técnica dos grupos focais se desenvolveu essencialmente em três campos de interesse: na pedagogia, na política e nas práticas das pesquisas qualitativas. Nesses três âmbitos, ela fornece importantes *insights* e estratégias para melhorar o entendimento e o trabalho por meio de práticas (intervenções). Nos estudos da chamada pedagogia crítica, o grupo focal foi muito utilizado nos trabalhos de Paulo Freire no Brasil e, por Jonathan

Kozol, nos Estados Unidos.

Para Powell e Single (1996) citados por Gibbs (1997, p.449), grupos focais podem ser definidos como: “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Gatti (2005, p.9) define seus objetivos, segundo as indicações de Morgan e Krueger (1993):

Captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários.

Gatti (2005) esclarece também que o grupo focal é uma técnica de pesquisa empregada há bastante tempo, desde a década de 1920, mas que foi primeiramente empregada como método de pesquisa na área de marketing. Os investigadores desse campo imediatamente o incorporaram como uma valiosa técnica de pesquisa, pelo seu relativo baixo custo e, pela rapidez com que fornece dados válidos e confiáveis. Entretanto, foi inicialmente ignorado pelo meio acadêmico, pois foi considerado como uma técnica secundária e menos legítima do que os outros métodos de coleta de dados e de análise de pesquisas.

Os dois primeiros importantes pesquisadores que utilizaram o grupo focal foram Robert Merton na década de 1950, para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra e, Paul Lazarsfeld numa variedade de estudos sobre comunicação. As pesquisas desenvolvidas por Merton e Lazarsfeld contribuíram sobremaneira para legitimar o grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa, essencialmente sob dois aspectos: na possibilidade de capturar as respostas das pessoas em contexto e em tempo real e, na estratégia “focada”, considerada particularmente importante para os pesquisadores porque permite a discussão de um assunto baseado em temas que são gerados por interações face a face (KAMBERELIS; DIMITRIADIS, 2005).

A utilização dos grupos focais por pesquisadores de outras áreas de conhecimento é relativamente recente, pois somente na década de 1980 que a técnica começou a ser empregada como um método de investigação nas ciências humanas e sociais. Atualmente, essa metodologia é frequentemente utilizada em pesquisas da área da saúde com enfoque em questões relacionadas ao desenvolvimento, implantação e programas de intervenção, bem como na avaliação

de programas de formação profissional e no trabalho em equipes multiprofissionais (SOARES; REALE; BRITES, 2000; CAMPOS, 2002).

De forma geral, existem três formatos essenciais para a utilização dos grupos focais: a) como um único método de investigação; b) associado a outros métodos de investigação como a entrevista individual, a observação participante, a pesquisa-ação e questionários, nesse caso, o objetivo principal é promover a triangulação dos dados e, c) como ponto de partida para a construção de instrumentos de avaliação como, por exemplo, questionários (KRUEGER, 1994, IERVOLINO; PELICIONI, 2000; GATTI, 2005).

Uma importante característica dos grupos focais é que ele permite a reflexão sobre um assunto, no qual as pessoas porventura ainda não tenham se preocupado ou refletido anteriormente, porque parte-se do entendimento de que muitas vezes as opiniões das pessoas podem sofrer mudanças a partir da interação com os indivíduos do grupo (CARLINI-COTRINM, 1996). Portanto, a essência dessa metodologia é tentar entender como se formam os processos de consenso e divergência de percepções, opiniões e atitudes das pessoas acerca de um fato (BAUER; GASKELL, 2002).

A principal vantagem da utilização da técnica dos grupos focais, com relação a outras formas de coleta de informações como as entrevistas individuais, por exemplo, é de que os grupos focais possibilitam pensar coletivamente uma temática que é comum aos participantes do grupo. No entanto, o grupo focal não é considerado adequado para estudar a frequência com que determinados comportamentos ou opiniões aparecem. Para Minayo (2000, p.129), essa estratégia de coleta de dados é geralmente usada para:

a) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas, b) complementar informações sobre conhecimentos peculiares de um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções e, c) desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares.

A justificativa para utilização do grupo focal neste estudo reside no fato de ele permitir o debate sobre um tema específico, a responsabilidade profissional e, também pelo interesse em opiniões, percepções e atitudes expressas pelas pessoas envolvidas. Entendemos que a responsabilidade profissional é um assunto polêmico e difuso, mas que faz parte do cotidiano dos profissionais que trabalham nas mais diferentes áreas, como também na educação.

Dessa forma, encontramos no grupo focal o método de coleta de dados que mais se adapta as necessidades que a compreensão do fenômeno exige de nós como pesquisadores, principalmente por se tratar de um tema ainda pouco estudado, em um contexto complexo. E, por fim, porque concordamos com as justificativas de Paulo Freire para a utilização dos grupos focais como metodologia de intervenção, transformação, resumidas assim na afirmação de Kamberelis e Dimitriadis (2005, p.903): “Problemas do ‘mundo real’ não podem ser resolvidos por indivíduos isoladamente; em vez disso, eles exigem rica e complexa comunhão de conhecimento e prática”.

Portanto, essa opção atende ao interesse de verificar de fato a partir do discurso dos entrevistados, o real entendimento sobre suas responsabilidades profissionais, respeitando os fatores sociais e culturais que contribuem para a adoção de determinados tipos de comportamento e modificação nas suas ações.

3.2 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Na condução de grupos focais o pesquisador deve-se atentar para alguns fatores importantes, como o recrutamento dos participantes, a participação do moderador e seus assistentes, a organização de recursos técnicos para a gravação das sessões e a seleção de um local adequado para a realização das reuniões.

A composição de um grupo focal deve ter alguma característica que confira certa homogeneidade ao grupo, como por exemplo, gênero, idade, condição sócio-econômica, tipo de trabalho, estado civil, escolaridade, etc. (KRUEGER, 1994; CARLINI-COTRIM, 1996; GATTI, 2005). Isso, no entanto, não desobriga a existência de certa heterogeneidade dentro de um mesmo grupo, como por exemplo, no caso dessa pesquisa: um grupo de professores, que pertencem à mesma classe profissional, mas constituído por homens e mulheres em idades diferentes.

Na presente pesquisa, o número de participantes não foi previamente delimitado porque a preocupação da abordagem qualitativa da pesquisa está na variabilidade das informações a serem obtidas e, cessa somente quando o material coletado permite a representação e compreensão do fenômeno estudado (MINAYO, 2000; GASKELL, 2002). Entretanto, acatamos as sugestões da literatura com respeito ao tamanho do grupo, o qual preferencialmente deve ser composto em média de seis a quinze pessoas (DAMINO, 2006; GOMES; TELLES; ROBALLO,

2009) e, além disso, a recomendação de se convidar cerca de 20% a mais de pessoas para prevenir ausências inesperadas de participantes, que porventura, possam comprometer os trabalhos (SCHRIMSAW, 1986 apud MINAYO, 2000).

Os encontros devem ser reuniões curtas, com duração de 01h30min até 02h00min horas, pois períodos superiores podem ocasionar cansaço e desgaste mental no grupo, prejudicando o alcance dos objetivos e dos resultados das pesquisas (DALL'AGNOL; TRENCH, 1999).

Nessa metodologia, os participantes podem ser recrutados a partir de indicações, de contato aleatório por telefone, por anúncio de jornal, ou ainda por meio de um questionário de seleção. É comum oferecer algum tipo de incentivo aos participantes do grupo como a participação em sorteios, refeições, brindes, etc. Entretanto, isso se aplica mais a grupos focais em pesquisas de mercado. O recrutamento e seleção dos participantes em pesquisas das áreas das ciências humanas e sociais acontecem a partir de um convite a um grupo definido (de acordo com os objetivos da pesquisa) e conta com a colaboração voluntária das pessoas (GATTI, 2005).

Para o presente estudo foi estabelecido um único critério de seleção para composição do grupo: pertencer ao quadro de professores de educação física da rede municipal de ensino de Cambé, uma cidade localizada no norte do Estado do Paraná.

A participação das pessoas foi voluntária e a seleção do grupo, intencional. Essa opção se justifica na medida em que existe uma aproximação com a secretaria de educação do município. A aprovação da pesquisa seguiu os seguintes trâmites: autorização da Secretária de Educação do município de Cambé (Anexo A), autorização ao assessor de educação física do município de Cambé (Anexo B) e carta convite aos docentes participantes da pesquisa (Anexo C).

O convite aos professores foi feito durante uma reunião organizada pelo coordenador de educação física da secretaria de educação e, após uma breve exposição sobre os objetivos da pesquisa e a garantia de confidencialidade, os professores foram convidados a participar do estudo. Dentre os 16 docentes presentes, nove aceitaram o convite, porém um dos professores desistiu antes mesmo do início da coleta de dados.

Nas reuniões do grupo focal existe a necessidade de ter uma pessoa específica para orientar a discussão, o qual é denominado de moderador. Ele tem o

papel de mediar e promover o debate entre as pessoas. As discussões de diferentes pontos de vista devem ser promovidas pelo mediador, mas respeitando-se a interação entre o grupo. Conforme Morgan (1997) citado por Gondim (2002, não paginado), “um moderador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva”.

Segundo Iervolino e Pelicioni (2001), o papel do moderador é: a) solicitar esclarecimentos ou aprofundamento de pontos específicos, b) conduzir o grupo para o próximo tópico quando este já foi suficientemente explorado, c) estimular tímidos a expor suas opiniões, d) desestimular a participação de pessoas que não param de falar e, e) apresentar ao final das reuniões um resumo dos pontos discutidos. Para essa pesquisa a própria coordenadora da pesquisa realizou essa função.

Sugere-se ainda a participação de um observador encarregado de “captar as informações não-verbais expressa pelos participantes, com o intuito de ajudar o moderador a analisar os possíveis vieses” que podem aparecer durante o processo (PÁDUA, 2004, p. 71).

Um fator que pode parecer complicador a princípio, é o fato do grupo focal ser composto por “pessoas que se conhecem muito, ou que conheçam o moderador” (aquele que conduz a reunião), pois os participantes podem vir a atuar em subgrupos prejudicando a discussão (GATTI, 2005, p.21). Embora ambas as situações tenham ocorrido nesta pesquisa, entendemos que os professores que fizeram parte do grupo de discussão não se conheciam profundamente, pois cada um deles atuava em escolas diferentes. Além do mais, o trabalho desses professores de educação física é realizado de forma muito individual (apesar de existir um plano de conteúdos comum a todos), já que fica a cargo de cada professor definir os métodos e estratégias das aulas.

Quanto ao problema de se conhecer o moderador (nesse caso em específico a própria pesquisadora), um ponto importante é a rotatividade constante de professores na rede municipal de Cambé. Sendo assim, dos oito participantes, apenas três eram conhecidos do moderador e, mesmo assim, superficialmente.

A literatura recomenda também que as reuniões dos grupos focais sejam realizadas em ambientes tranquilos e confortáveis, que permitam uma organização de forma que todos participantes possam ser vistos uns pelos outros, para haver uma interlocução direta. Todas as reuniões foram então organizadas em uma sala do prédio da secretaria municipal de educação de Cambé. É importante ressaltar

que a escolha do lugar seguiu as recomendações da literatura, no que diz respeito à tranquilidade e conforto dos participantes, além da própria sugestão dos professores que optaram por aquele local por ser de fácil acesso a maioria.

Também, recomenda-se que as reuniões sejam gravadas em áudio e/ou vídeo para facilitar posteriormente o processo de análise dos dados. Entretanto, a utilização do recurso visual é segundo Gatti (2005) discutível por ser um meio bastante intrusivo, o que pode gerar certo desconforto e desconfiança quanto à confidencialidade dos participantes.

Neste estudo optamos pela não participação de um observador, porque percebemos que os professores se sentiriam incomodados com a presença de pessoas desconhecidas, tendo em vista que eles a princípio se sentiram intimados com a necessidade de gravar as reuniões. Esta também foi uma razão que nos fez optar apenas pela gravação de áudio e não de imagem. Todos os encontros foram gravados para posterior transcrição e análise, considerando o acordo firmado no termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo D).

A literatura esclarece que há um limite máximo de entrevistas a serem feitas nos estudos com abordagem qualitativa, porque existe um problema em se ter um volume de material muito grande para ser analisado ou, até que se obtenha uma saturação das informações. No caso do grupo focal, esse número gira em torno de seis a oito reuniões, dependendo do tamanho do grupo (LAVILLE; DIONNE, 1999). Desta forma, foi previsto anteriormente a realização de três reuniões, no entanto, aconteceram quatro encontros, com um tempo de permanência em campo de dois meses, pois os encontros foram realizados quinzenalmente ou até em espaços de tempo maiores, dependendo da disponibilidade dos professores e de datas na secretaria de educação do município, já que as reuniões eram realizadas em uma sala desse prédio.

O desenvolvimento do estudo teve o consentimento dos participantes da pesquisa e a aprovação do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, parecer Nº. 244/2009 (Anexo F), no sentido de garantir seu desenvolvimento bem como, os direitos das pessoas envolvidas quanto ao sigilo e privacidade.

3.3 O PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

Como os dados obtidos com a utilização da metodologia dos grupos focais são de natureza qualitativa, não existe um modelo fechado de análise de dados de grupos focais. O que se recomenda é a análise também de forma qualitativa, sendo o sumário etnográfico e a análise de conteúdo os dois procedimentos mais utilizados (GATTI, 2005; KRUEGER, 1994). A diferença entre um e outro é que o primeiro se preocupa com as citações textuais dos participantes, enquanto o segundo procedimento “ênfatiza a descrição numérica de como determinadas categorias explicativas aparecem ou estão ausentes das discussões, e em quais contextos isto ocorre” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p.119).

Levando em consideração os objetivos do presente estudo, utilizamos a análise de conteúdo para análise e tratamento dos dados. Os discursos obtidos no grupo foram transcritos, totalizando 52 páginas, utilizados para analisar a ocorrência ou não de opiniões semelhantes e de elementos envolvidos na compreensão das responsabilidades profissionais de professores. Papel relevante tem também as anotações do observador e do próprio moderador no processo de análise e devem ser considerados como material de análise.

O tratamento dos dados seguiu as características da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que busca compreender o fenômeno dividindo em partes as estruturas e elementos que o compõem, a fim de extrair suas peculiaridades e permitir sua significação para o grupo estudado.

A análise de conteúdo é uma técnica de apreciação de dados de natureza bastante difundida no meio acadêmico, pois se aplica a uma diversidade de estudos, tanto para aqueles de natureza essencialmente qualitativa, mas que também permite o tratamento estatístico dos dados. Para a análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que aparece no conteúdo. Por sua vez, a análise qualitativa se preocupa com a presença ou ausência de uma dada característica ou conteúdo, pois um conjunto de palavras e a associação entre elas permitem definir categorias de análise. Por sua vez, a articulação entre as categorias permite a compreensão do fenômeno estudado.

Segundo Reis (1993, p.21): “Em termos técnicos, a análise de conteúdo requer a decisão por uma das unidades de análise - palavra, item, tema - e tem na criação das categorias o seu ponto principal”. A finalidade (implícita ou explícita) da

análise de conteúdo é a inferência; é ela que confere relevância teórica à análise de conteúdo, uma vez que implica pelo menos uma comparação (BARDIN, 1977).

Esse procedimento de análise de dados parte do entendimento de que: “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1977, p.14). É a necessidade de se entender o que não está revelado abertamente na fala dos sujeitos ou escrito nos documentos que levam o pesquisador a optar por esta técnica de análise. Mas, para extrair significados por detrás de palavras é necessária uma organização desses dados, que começa com a definição *a priori* ou *a posteriori* de categorias e temas de análise.

A análise de conteúdo se desenvolve basicamente em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. A pré-análise é uma fase de organização, no qual ocorre o primeiro contato com o material coletado por meio de uma leitura superficial, ou também chamado de leitura flutuante. A fase seguinte é mais longa e cansativa na medida em que o pesquisador dá início à codificação do material, estabelecendo as unidades de significado e as categorias de análise. Na terceira e última fase, o pesquisador terá que fazer inferências e a interpretação propriamente dita do material, ou seja, tornar os dados válidos e significativos. É uma fase em que ele pode recorrer a procedimentos estatísticos, tornando os dados quantificáveis e claros em sua apresentação (gráficos, diagramas, quadros).

Cabe ressaltar que muitas vezes o processo de análise acontece de modo simultâneo com a coleta de dados, resultando em análises parciais. No caso específico dessa pesquisa, essa situação ocorreu, pois cada núcleo temático da discussão emergiu de assuntos que apareceram nos encontros em grupo e, também do questionário individual aplicado na primeira etapa da coleta de dados.

Por fim, o pesquisador deve ser bastante cuidadoso com o julgamento dos dados porque eles devem estar em consonância com o contexto da fala dos participantes, para que o entendimento não se desvirtue da realidade. Portanto, cautela e seriedade são elementos importantes desde a escolha metodológica por grupos focais como técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa, passando pela condução, até chegar às conclusões, sobretudo quando se pretende divulgar os resultados, uma vez que em muitos casos não é adequado considerar o grupo como representante de um universo comum a todos e de generalizações irresponsáveis.

Nessa pesquisa, optamos por dispor as estruturas de classificação apoiadas

no modelo de análise misto, com a seleção *a priori* ou *a posteriori* de categorias de análise, pois não se pretende compreender o fenômeno responsabilidade profissional, a partir de elementos fixos, pré-determinados. Mas que, segundo Laville e Dionne (1999, p.222) “permitam levar em consideração todos os elementos que se mostrem significativos, mesmo que isso o obrigue a ampliar o campo das categorias, modificar uma ou outra, eliminá-las, aperfeiçoar ou precisar rubricas...”.

A composição das unidades de significado foi organizada respeitando os primeiros achados do projeto piloto e os assuntos que emergiram dos questionários. As categorias foram organizadas de modo a formar um corpo discursivo que pudesse responder as questões de pesquisa, com base nos diferentes discursos (individual e grupal) e, na própria interação do grupo.

A princípio, definimos as unidades de significado de análise a partir da definição de três dimensões da profissionalidade docente apontada por Contreras (2002), a saber: **obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional**, pois entendemos que elas poderiam esclarecer o que se compreende por responsabilidade profissional, uma vez que se apóia na articulação daqueles elementos. Contudo, ao recorrermos a literatura que trata do tema profissão e profissionalização da docência, percebemos que faltava uma dimensão que nos permitisse compreender como o grupo profissional organizava e controlava a profissão, como a cultura profissional era transmitida, como era o processo de desenvolvimento e de autonomia dos profissionais.

Desta forma, a fim de entender questões como as descritas acima, nos apoiamos em Lawson (1999), o qual menciona a **integridade do campo** como um importante elemento na definição de um bom profissional de educação física, tendo como ponto de análise a identificação de suas tarefas profissionais e de sua responsabilidade na atuação.

Portanto, para delimitação das categorias de análise nos apoiamos nas três dimensões da profissionalidade docente sugeridas por Contreras (2002) e na ideia de integridade do campo apresentada por Lawson (1999), porque tanto um autor quanto outro, reafirmam a importância do conhecimento para a atuação, a urgência dos aspectos morais e éticos na atuação e a necessidade do resgate das características altruísta das profissões. Assim, foram definidas quatro categorias de análise, a saber:

- a) Obrigação Moral: referem-se aos comportamentos, valores e

- atitudes dos professores;
- b) Compromisso com a comunidade: deriva da relação com a comunidade social na qual os professores realizam sua prática. Os professores por ocuparem cargos públicos importantes na sociedade teriam uma responsabilidade pública, sobretudo, com a comunidade na qual atuam;
 - c) Saberes²¹: abarcam todos os tipos de conhecimentos, habilidades e estratégias envolvidos na ação docente, considerados importantes para entender como se constitui a prática docente;
 - d) Integridade do Campo: tem base na capacidade da profissão de organizar e administrar as atividades profissionais (do processo de formação a atuação), nos processos de transmissão da cultura profissional, de definir metas, missões e objetivos para o desenvolvimento da profissão, bem como de definir padrões de atuação.

Contudo, acreditamos que essas categorias de análise permitiram uma análise mais detalhada do fenômeno responsabilidade profissional, sem esquecer da análise da realidade investigada.

²¹ Optamos por utilizar o termo saberes no lugar de competências, com o objetivo de ampliar o entendimento do termo e de evitar ambiguidades em seu significado.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O processo de construção da noção de responsabilidade profissional de professores exigiu que a pesquisa fosse conduzida em dois momentos distintos e, com a utilização de duas abordagens metodológicas diferentes (questionário individual e grupo focal), entretanto, entendemos que elas se tornaram complementares. Ambos os instrumentos de coleta de dados forneceram informações importantes para compreender os processos de construção da realidade, práticas cotidianas, comportamentos e atitudes, percepções, crenças, hábitos e valores.

Durante todo o processo de condução das reuniões do grupo focal foi utilizado um diário de campo, no qual foram registradas as impressões da pesquisadora sobre o funcionamento do grupo focal, além de manifestações informais, reações verbais e não verbais dos participantes. Escrever o diário foi importante para auxiliar na preparação das reuniões subsequentes, mas também porque nos permitiu avaliar o processo de condução das reuniões, tais como: verificar se a atitude e postura da pesquisadora como mediadora estava sendo adequada, se as estratégias de interação estavam ocorrendo, se as dinâmicas propostas funcionavam bem, etc.

A tomada de consciência do processo permitiu que pesquisadora se sentisse mais segura ao conduzir os encontros, já que este foi o primeiro contato com a metodologia dos grupos focais, e também acreditamos que contribuiu para um melhor aproveitamento das informações.

Todas as anotações dos professores nas dinâmicas e debates motivados foram utilizadas como repertório de dados e foram incorporados na análise do estudo.

Na primeira etapa da pesquisa foi aplicado um questionário²² com o intuito de caracterizar os participantes com relação à idade, sexo, área de atuação, tempo de formação entre outros aspectos, como também obter dados quanto ao entendimento das funções e responsabilidades dos professores de educação física

²² Nesta pesquisa o questionário teve duas funções: a) apresentar possíveis temas de discussão para a segunda fase da coleta de dados (grupo focal) e, b) auxiliar na triangulação dos dados obtidos, já que era importante saber até que ponto a fala das pessoas poderia influenciar nas opiniões em grupo.

na escola.

O instrumento foi encaminhado eletronicamente a seis dos oito professores que aceitaram participar da pesquisa no mês de agosto de 2009. Dois dos questionários foram entregues em mãos, pois os professores não tinham acesso a computadores com internet. Os questionários respondidos retornaram à pesquisadora cerca de 30 dias após a entrega e depois foram analisados. No quadro abaixo, encontram-se os principais dados de identificação.

Quadro 1 - Distribuição dos dados de identificação

IDADE	20- 30	30- 40	40 ou mais	Idade (anos)	MÉDIA (anos)
	3	5	0	< 24 >39	31
TEMPO DE FORMAÇÃO (por década e anos)	1980	1990	2000	Variação (anos)	MÉDIA (anos)
	0	1	7	< 4 > 11	6,8
TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EF (por ano)	Até 5	5 - 10	10 ou mais	Variação (anos)	MÉDIA (anos)
	5	3	0	> 1,3 < 8	4,1
TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM EF ESCOLAR (por ano)	Até 5	5 - 10	10 ou mais	Variação (anos)	MÉDIA (anos)
	7	1	0	> 0,9 < 6	2,6

Dos oito professores pesquisados, cinco são do sexo feminino e três do sexo masculino. Além do trabalho como professor de educação física do município, cinco deles trabalhavam em dois ou mais empregos. As atividades eram variadas: instrutor de ginástica laboral (1), professor da rede estadual de ensino (2), professor do departamento de esportes e lazer do SESI (1), professor universitário (1) e treinador em escolinhas de futsal (1).

Todos responderam que a opção pelo curso de educação física se deu em função do “gosto” pela prática de esportes ou porque gostavam das aulas na escola, por terem sido esportistas ou ainda por relacionarem a educação física ao processo educativo. Foram unânimes em responder que, durante o curso, não pensaram em desistir; os que se justificaram, disseram que tinham como ideal ser professor. Tais

depoimentos reforçam a afirmação de Oliveira (1984) de que os cursos de educação física geralmente são procurados por quem gosta da prática esportiva, o que pode ser natural, saudável e altamente positivo.

A segunda parte do questionário continha as seguintes perguntas abertas: a) Qual é o papel ou a função do professor de educação física escolar? b) Para você, como seria a atuação de um bom professor de educação física? c) No seu entendimento, quais seriam as responsabilidades dos professores de educação física na escola? d) Você entende que existe alguma gravidade no não cumprimento dessas responsabilidades profissionais? Explique; e) Você acha que de alguma forma a atuação dos outros professores e da direção da escola pode interferir no seu trabalho? e, por fim, f) Qual a importância da formação inicial (curso de graduação) para o entendimento das responsabilidades profissionais?

As respostas foram analisadas e forneceram temas que subsidiaram as discussões no grupo focal. Optamos por descrever e discutir os dados da segunda parte do questionário juntamente com os assuntos que emergiram durante as reuniões do grupo focal. Então, buscou-se uma associação entre os elementos descritos pelos participantes quando responderam as perguntas abertas do questionário com as falas dos mesmos nos encontros. A ideia foi confrontar as respostas individuais do questionário com o que foi explicitado em grupo, com o intuito de verificar a consistência das informações e, sobretudo, analisar se a fala e postura dos colegas profissionais exerciam alguma influência nas opiniões emitidas em grupo; em outras palavras, buscamos verificar a interação grupal.

A segunda etapa da pesquisa, a fase das reuniões do grupo focal, gerou grande expectativa quanto à disponibilidade dos participantes e também com relação a se atingir o objetivo de aprofundamento das questões levantadas anteriormente, por meio dos questionários.

A agenda dos encontros foi previamente planejada, compondo um roteiro de temáticas a serem exploradas que considerou os interesses de pesquisa antes de começar a coleta das informações e as respostas do questionário, aplicado previamente. Esse roteiro teve de ser flexibilizado à medida que as interações foram acontecendo. A primeira reunião demorou um pouco a acontecer, pela falta de disponibilidade dos professores e do espaço²³.

²³ Por questões preventivas o Estado do Paraná suspendeu as aulas na rede pública de ensino por dois meses no ano de 2009, por conta da proliferação do vírus H1N1.

O primeiro encontro aconteceu no dia 18 de outubro de 2009 e o último, no dia 27 de novembro de 2010. As três primeiras reuniões começaram às 15h30min e, somente a última teve início às 13h30min, todavia todas duravam cerca de 01h30 min. Como já tinha sido acordado que os encontros ocorreriam logo após as reuniões dos professores com o assessor de educação física do município, não encontramos dificuldade quanto à ausência ou atraso dos participantes. A pesquisadora aproveitou o intervalo entre uma reunião e outra para servir um café da tarde aos professores.

O ambiente da reunião era uma sala ampla e relativamente reservada, já que não tínhamos interferência de sons como de telefones tocando e nem o deslocamento de pessoas no ambiente. Os participantes se sentaram em círculo para facilitar a visualização de todos.

Na primeira reunião a pesquisadora começou os trabalhos esclarecendo o objetivo da reunião, que era o de aprofundar, de forma coletiva, as questões respondidas no questionário individual. Foram também novamente explicados os objetivos e o funcionamento do grupo focal, bem como a necessidade de efetuar a gravação da conversa em áudio. No início os professores ficaram intimidados, mas logo se acostumaram e esqueceram o gravador.

Ao iniciar os trabalhos optamos por solicitar os participantes que fizessem uma breve apresentação sobre seu perfil profissional e também foi utilizada uma dinâmica que consistia em completar a seguinte frase: “Para mim ser professor é ...” Essa dinâmica, além de ter possibilitado descontração entre os participantes, promoveu uma abertura para que alguns docentes se manifestassem a respeito de sua vida pessoal e profissional.

No roteiro do grupo focal (Anexo G) foi estabelecido como núcleo temático da primeira reunião o tema – “Perfil do professor de educação física”. Nele estavam questionamentos como a) a escolha da profissão, b) como a profissão de educação física era vista e, c) quais conhecimentos, habilidades e atitudes eram considerados importantes para a atuação no ambiente escolar.

O segundo encontro aconteceu no dia 02 de outubro de 2009, respeitando o mesmo horário e local. A pesquisadora fez um breve resgate do que havia sido debatido, e começou os trabalhos enfocando o tema – “Função do professor de educação física na escola” (Anexo H).

Já no terceiro encontro, realizado no dia 20 de novembro de 2009, foi

focalizado o tema – “Responsabilidade profissional de professores de educação física na escola” (Anexo I). Esperávamos que este fosse o último encontro, porém surgiram questões polêmicas sobre o assunto, o que nos obrigou a agendar mais uma reunião uma semana depois, no dia 27 de novembro de 2009. Nesse encontro foi novamente focalizado o tema - “Responsabilidade profissional de professores de educação física na escola” (Anexo J).

Na análise parcial dos encontros com o emprego da metodologia do grupo focal e também dos questionários, verificamos que as informações giravam em torno de três grandes assuntos: a formação do professores de educação física, a função da escola e a função ou papel do professor de educação física escolar. Apesar de não constituir especificamente temas de análise, a formação, a função da escola e a função do professor de educação física foram assumidos como assuntos relevantes, uma vez que auxiliaram na delimitação do objeto pesquisado, a responsabilidade de professores e, também na compreensão do mesmo em contexto escolar. Dessa forma, optamos por subdividir as informações coletadas da seguinte forma:

- a) Formação do professor de educação física;
- b) Função da educação física na escola;
- c) Função do professor de educação física na escola.

Resolvemos considerar esses assuntos como possíveis temas de análise a parte, porque percebemos no decorrer da análise dos dados que o volume de informações a respeito desses assuntos era considerável, o que dificultaria a discussão em outro momento.

Nos próximos parágrafos, os dados são descritos e as informações geradas são analisadas a partir da delimitação dos três temas principais considerados relevantes no trabalho dos professores de educação física e, também das categorias de análise previamente definidas, com o objetivo final de auxiliar na construção do entendimento de responsabilidade profissional em educação física escolar.

Na tentativa de tornar a leitura mais agradável, os dados aparecem descritos em tabelas que unem os elementos considerados mais evidentes e explicativos dos temas e categorias, verificados na análise dos dados. À frente das categorizações, aparece a frequência das respostas em números absolutos entre parênteses.

4.1 TEMA 1: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Todos os professores possuíam curso superior em educação física. Sete deles se formaram em escolas públicas e apenas um, em uma instituição de ensino superior particular da região. As principais respostas das perguntas sobre formação e preparação profissional encontram-se resumidas no quadro a seguir (quadro 2), sendo que as diferenças encontradas referem-se à qualidade e orientação dos cursos de formação que influenciam diretamente na preparação desses profissionais para a atuação em contexto escolar.

Quadro 2 – Formação do professor de educação física

CATEGORIAS	QUESTIONÁRIO	GRUPO FOCAL
SABERES	<ul style="list-style-type: none"> - formação inicial como ponto fundamental para a atuação (4) - ponto de partida para a atuação (2) - local para aprender os conteúdos e métodos de ensino na EF (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - diferenças de qualidade na formação em instituição pública e privada (1) - distanciamento da realidade de intervenção (3) - confusão quanto às orientações teóricas e metodológicas da EF (1) - os professores aprenderam a dar aula na prática, reproduzindo o que eles vivenciaram nas aulas de EF ou por “tentativa e erro” (5)
OBRIGAÇÃO MORAL	- não foram descritos dados que se encaixassem nesta categoria	- não foram descritos dados que se encaixassem nesta categoria
COMPROMISSO COM A COMUNIDADE	- não foram descritos dados que se encaixassem nesta categoria	- não foram descritos dados que se encaixassem nesta categoria
INTEGRIDADE DO CAMPO	- aprendizagem e conscientização dos direitos e deveres profissionais (2)	<ul style="list-style-type: none"> - crise da identidade da EF (1) - formação na licenciatura plena prejudica o entendimento da identidade profissional (2) - novas reestruturações dos cursos de graduação (1)

A necessidade da formação inicial, geralmente, o treinamento em um curso a nível superior, foi considerada pela maior parte dos professores como um fator condicionante da atuação profissional. Eles justificaram suas respostas afirmando, por exemplo, que:

“A formação inicial é essencial, sem adquirir os conhecimentos da graduação, o profissional de educação física teria dificuldade em colocar o seu trabalho em prática”.

“É na formação inicial que o futuro profissional da educação física tem noção da sua importância na escola”.

“[...] é na graduação que aprendemos nossos direitos e deveres, e sem eles não seremos bons profissionais”.

A vinculação da docência a um tipo de formação, sobretudo, universitária, nos permite identificar que os professores pesquisados entendem a docência como uma profissão. Contudo, o sentido expresso se assenta em uma ideia de profissão mais ampla, do que exclusivamente a tentativa de garantir algum *status* profissional (financeiro, político, social e cultural) ou como um meio de contribuir com a produção de mão de obra para o mercado de trabalho ou ainda, a reprodução de um ideal capitalista.

Como atesta Inbernón (2002), esse novo sentido da profissionalização docente e de desempenho prático, algumas vezes também denominado de profissionalidade pretende passar de um conceito neoliberal de profissão a um conceito mais social, complexo, multidimensional, a partir da descrição da atividade e valorização das práticas cotidianas na intervenção do profissional. Assim:

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “a frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança da dignificação da pessoa. Ser profissional da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (INBERNÓN, 2002, p.27).

Além disso, ver o docente como um profissional implica entender que ele domina uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que o atrelam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle. No entanto, esse controle não é exercido por pessoas ou instituições externas que condicionam suas ações e decisões profissionais. Muito pelo contrário, pois o poder das decisões está sob a autoridade

da profissão, dependente da sua capacidade de exercer autonomia em todos os âmbitos que a envolvem, da formação à intervenção (FREIDSON, 1998; TARDIF, 2000; CONTRERAS, 2002;).

Para Carreiro da Costa (1994, p.33) um dos propósitos da formação inicial é fazer com que os professores de educação física se comprometam com o ensino, promovendo uma busca permanente pela excelência em sua prática profissional e, “que creiam que sua principal função é promover a aprendizagem e ensinar os alunos a aprender”. Autores como Huberman (2000), Altet (2001), Perrenoud et al. (2001), Nóvoa (1991, 1992, 1995) também entendem a relevância da formação inicial, sobretudo, porque é o local onde os futuros professores terão contato com os saberes que compreendem a atuação profissional, sejam eles pedagógicos, técnicos, didáticos, disciplinares, morais e éticos.

Tardif e Raymond (2000, p.227) defendem em seus trabalhos sobre a socialização profissional, que os primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão e destacam ainda que esse “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Essa perspectiva foi em grande medida confirmada pelos professores que fizeram parte dessa pesquisa, uma vez que a maioria dos professores se lembram das expectativas e sentimentos, por vezes contraditórios, que envolveram esse momento de suas trajetórias. Entretanto, as narrativas dos professores entrevistados apontaram para uma significativa diversidade no que se refere à imersão deles na carreira docente.

“Eu saí de lá chorando, quase chorando”.

“[...] pra mim foi muito bom. Eu achei que ia ficar do mesmo jeito que eu fiquei quando estava estagiando[...] O professor observando e quando eu percebi que ninguém ia me observar, que eu era a professora, eu me senti bem”.

Para os autores que auxiliam essa reflexão sobre o processo de socialização profissional, ao lado da desilusão e do desencanto, a entrada na profissão também se caracteriza por ser um momento de grande descoberta e aprendizado. Segundo Huberman (2000, p. 39), esse aspecto da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. A experiência nova proporciona aos professores,

progressivamente, maiores certezas em relação ao trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional (a escola e a sala de aula) e confirmando sua capacidade de ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Para Farias, Shigunov e Nascimento (2001, p.27) o período de formação inicial é importante para que o aluno tenha contato com a realidade em que futuramente irá atuar, “de modo a amenizar o impacto com a realidade principalmente para aqueles que irão desempenhar as suas funções docentes em escolas públicas”. Carreiro da Costa (1994) lembra que é no período da formação inicial que os futuros professores irão alterar a sua concepção negativa da disciplina na escola. Apesar disso, se a formação não for eficiente para promover uma mudança na concepção dos futuros professores, as experiências anteriores irão exercer uma influência permanente e decisiva nas suas crenças, perspectivas pedagógicas e comportamentos, quando no papel de professores.

Costa e Nascimento (2006) revelam que transformações fundamentais ocorreram em nível teórico na educação física, entretanto, elas não alcançaram mudanças significativas na prática pedagógica. Além disso, as alterações curriculares na formação inicial, especialmente nas duas últimas décadas, parecem não favorecer mudanças efetivas na formação profissional e, conseqüentemente, na intervenção futura dos professores.

Corroborando com esse pensamento, Tardif (2000) afirma que embora a formação de docentes nas últimas décadas esteja mais organizada, pois geralmente está vinculada a instituições de ensino superior, como universidades ou centros específicos de preparação de professores como acontece em algumas realidades de países como no Canadá, os professores ainda continuam a aprender o trabalho na docência na base da “tentativa e erro”, comprometendo a atuação desses profissionais, uma vez que não se sabe o que espera-se em termos de resultados de trabalho, nem se compreende as conseqüências das decisões profissionais.

Essa situação acaba por atrapalhar o entendimento dos professores sobre suas competências, obrigações e responsabilidades profissionais, afetando a relação do professor com a escola, com a sociedade e contribuindo para a desvalorização da disciplina na escola e, da profissão perante a sociedade. Comprovamos essa situação em nossa pesquisa a partir de alguns depoimentos a respeito da inserção no campo de trabalho:

“[...] eu comecei ensinando o que faziam comigo quando eu era criança”.

“[...] quando cheguei na aula de educação física, eu falei: e agora? O que eu faço?”

“[...] você reproduz o que você aprendeu”.

Nunes (2001, p. 36) ao se apoiar em um estudo de Guarnieri (1997) sobre a atuação de professores iniciantes, destaca a possibilidade de que na prática pedagógica desses professores apareçam alguns aspectos como:

[...] a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática.

Segundo Tardif (2000, p.18), os cursos de formação para o magistério são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, primeiro porque os alunos passam por quase toda a faculdade assistindo aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais e, geralmente no último ano do curso é que eles vão estagiar e podem assim, “aplicar” esses conhecimentos: “[...] quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana”.

Para Nunes (2001, p.36), as pesquisas confirmam o quanto o professor aprende a partir da prática, uma vez que os “cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar”.

Outra face desse tipo de formação é que os conhecimentos prévios dos acadêmicos não são considerados, nem os valores e crenças a respeito da matéria que irão ensinar, limitando-os à conhecimentos operacionais e fragmentados, “mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações” (TARDIF, 2000, p.19-20). Ora, sabemos que esses filtros, permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, pois provêm da história de vida dos indivíduos e de sua história escolar, ainda mais no caso de professores de educação física. Os futuros professores já passaram por pelo menos 11 anos de escolarização e nesse tempo,

tiveram contato com inúmeras concepções de ensino, da própria disciplina, de conteúdos e estratégias de aula, avaliações, etc.

Nesse sentido, para Tardif (2000, p.20):

[...] a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, crêem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

Inbernón (2002) analisando a carreira docente de modo mais global introduz a ideia de desenvolvimento profissional, o qual entende como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. Contudo, segundo o autor outros fatores devem ser considerados nesse processo:

A melhoria da formação ajudará no desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida. Concluindo, a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez seja não o decisivo (INBERNÓN, 2002, p.77)

Embora os professores tenham em sua maior parte, considerado a importância da formação inicial, um dos pesquisados revelou sua insatisfação com o curso de preparação, ele deu a seguinte resposta:

“Sinceridade? Não sei. [...] Foram poucas as pessoas (professores) que assim, davam abertura para você pensar além daquilo que eles pensavam. E olha que essa era uma virtude que a faculdade tinha que ensinar. Vocês precisam pensar por seu próprio intelecto, a partir de algum conhecimento, mas você tem que construir. E a gente vive numa... 90 % dos alunos é isso aqui, e isso aqui. Mas, então, limita muito a ação da gente!”.

Para Contreras (1994, p.31):

Com efeito, a maioria dos cursos de formação não está, infelizmente, a desenvolver de uma forma deliberada e sistemática a aprendizagem de competências de ensino nos estudantes, nem está a promover o seu aperfeiçoamento nos professores de serviço. Por outro lado, o desenvolvimento de capacidades de indagação e reflexão, embora não constitua uma inovação, são processos frequentemente esquecidos ou

desvalorizador na formação como se o ensino fosse uma actividade desprovida de idéias e valores.

Um dos professores participantes que vivenciou a experiência da formação inicial em uma instituição privada relatou também perceber diferenças na qualidade dos cursos ofertados entre instituições de ensino superior, públicas e particulares. Percebe-se uma orientação diferenciada entre as instituições, sendo que as universidades públicas parecem ter um maior comprometimento com a preparação dos futuros profissionais:

“[...] eu tive uma formação em uma instituição particular e eu vejo que é mesmo mais fraco e, é isso mesmo. Até pela realidade da clientela que muitos trabalham o dia inteiro e final de semana pra poder pagar uma faculdade. Chega na faculdade, ninguém tá prestando atenção, estão mortos lá. Então, não se aproveita uma aula como nas outras públicas aproveitam, né? [...] O meu curso foi bastante prático e prático assim, das modalidades isoladas. [...] Então, não sei se é porque eu vim da licenciatura plena, não é nenhum nem outro. Não falava que era você dar treino de basquete, nem ensinava como você aplicar no contexto escolar. Então, ficou um pouquinho de cada coisa..., ficou um grande vazio”.

De modo geral os professores concordaram com a afirmação da colega, pois pensam que a formação em uma instituição pública é um pouco mais forte em relação a uma instituição privada, na medida em que as universidades públicas parecem estar mais comprometidas com a tríade: ensino, pesquisa e extensão. Contudo, os esses mesmos professores relataram que sua formação também foi deficiente em alguns aspectos.

É importante ressaltar que todos os professores pesquisados se formaram nos chamados currículos generalistas, no qual o profissional era habilitado a atuar tanto no ensino regular, como em outros campos de intervenção e, que agora são exclusivos dos bacharéis em educação física. A análise dos relatos nos permite inferir que provavelmente o currículo generalista tenha contribuído para um julgamento relativamente negativo a respeito da formação inicial, já que a maior parte dos docentes confirmou a relevância e necessidade da preparação profissional, inclusive universitária. Entretanto, não deixaram de assumir que essa mesma preparação falhou em alguns momentos, especialmente por conta da seleção de conteúdos, das estratégias de aula, do distanciamento na relação teoria e prática e da indefinição de uma identidade acadêmica e profissional.

“Às vezes, a gente se deparava com a realidade e aí cada aluno com uma bola; chega

na nossa aula, uma bola pra todos ou nem isso! Então como é que a gente vai desenvolver aquilo que a gente aprendeu? Tem uma realidade na faculdade, chega na prática, a realidade é outra”.

“Esse espaço que tem entre o que você aprende na academia e o que você faz na prática é culpa do que a gente teve na faculdade. Por exemplo, o curso que eu fiz se chamava licenciatura em educação física; se era licenciatura todos que estariam lá deveriam querer ser professor [...] só eu e mais duas pessoas queriam ser professor. Quando isso acontece 42 pessoas não se interessam pelo curso de licenciatura. E eles querem o quê? Um quer ser personal, técnico de natação; a ênfase da própria instituição era nas modalidades que iam dar esse tipo de formação. E, as modalidades que iam dar formação escolar I, escolar II, parece que ficava meio de lado... E quando a gente falava: não vamô, puxa! Pra quê? Então a gente nadava contra a maré. Eu acho que um pouco é por conta do próprio currículo da faculdade. Se é licenciatura, vamô formar professor”.

A partir dessas falas percebemos que a diversidade de orientação nos cursos de formação e o distanciamento que esta formação guardava da realidade de intervenção era bastante problemática para esses professores. Sobretudo, porque os conhecimentos tratados nas disciplinas focalizavam ora um campo de atuação mais do que o outro, ora porque os campos, as atividades profissionais e os objetivos das aulas eram tratados como se fossem iguais, quando na realidade não são. Na escola, na academia ou no atendimento individualizado os objetivos das aulas ou dos treinos são diferentes, as pessoas atendidas são também diferentes e, isso requer um modo de ver a educação física e as atividades profissionais também de forma diferente.

Podemos afirmar que foi pela consideração de que existem identidades profissionais diferentes que os cursos de formação profissional em educação física alteraram sua estrutura. Na fala de um professor, verificamos como os professores de educação física avaliam as novas reestruturações curriculares dos cursos de formação:

“Eu vejo que agora, eu vejo como positiva essa separação da licenciatura e bacharelado, pelo menos assim, no contanto com os alunos na faculdade eu percebo. Inclusive eu, eu olho pra licenciatura de um jeito completamente diferente do jeito que eu dou aula pro bacharel”.

A partir dessa afirmação e, da concordância dos outros professores durante a fala desse professor, entendemos que o grupo pesquisado avaliou de forma positiva a separação dos cursos de formação em educação física, entre licenciatura e bacharelado, na medida em podem preparar de forma mais adequada os profissionais para a atuação nos diferentes campos de intervenção, principalmente

porque contribui para a definição e fortalecimento de uma identidade profissional. Contudo, alguns professores também relataram que o curso que antes era muito prático agora é muito teórico e, que os estagiários que recebem nas escolas não sabem executar atividades básicas, como elaborar um planejamento de aula para a educação física escolar:

“Eu recebo estagiário que não sabe montar plano de aula [...]. Na verdade, eu monto o plano de aula junto com eles, com os estagiários”.

Percebemos que apesar das importantes mudanças nos cursos de formação, elas ainda não conseguiram alcançar efetividade no saber-fazer do acadêmico em educação física, sobretudo, porque não há um consenso na área se a separação está sendo benéfica para os futuros profissionais, na medida em que pode estar se restringindo o campo de atuação profissional, quando se delimita quem pode ou não atuar em determinado ambiente. O debate se enseja exatamente neste ponto, pois de um lado traz benefícios para os usuários do serviço que podem ter maiores garantias da qualidade do serviço oferecido pelos profissionais de educação física, uma vez que são delimitadas as tarefas e identidades profissionais. Por outro lado, existe a crítica de que esta se restringindo o campo de atuação, o que acaba por dificultar a empregabilidade dos profissionais e até mesmo a perda de vagas e oportunidades de trabalho.

Além disso, é difícil saber se o que está presente nas propostas e projetos pedagógicos dos cursos de formação é realmente realizado pelos professores em sala de aula, pois não há garantias de que os professores universitários alteraram suas práticas.

Analisando as últimas reestruturações curriculares para os cursos de formação de professores da educação básica (Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002 e 07/2004), o Conselho Nacional de Educação recomendou que a formação inicial fosse concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando à aquisição de competências e habilidades.

Assim, para dar sentido a formação e a prática dos professores, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura necessitam favorecer o desenvolvimento das competências necessárias para a intervenção nesta área e, uma das formas é garantir a indissociabilidade teoria-prática que deve ser vivenciada no decorrer de todo o curso e não apenas no último ano, como acontecia no currículo generalista.

Segundo Marcon, Nascimento e Graça (2007, p.13):

Para isso, é necessário que os cursos de Licenciatura em Educação física adotem alguns referenciais orientadores para a formação de professores, e que oportunizem experiências de prática pedagógica ao longo da formação inicial, as quais visem à construção e ao desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes-professores. De fato, a formação não se constrói pela simples acumulação de conhecimentos, mas pelo trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Diante dessa realidade, a oportunidade de conhecer pessoalmente o ambiente escolar, com o olhar do professor em formação, e não mais como um aluno, é apresentado como um dos fatores determinante para alcançar os objetivos estabelecidos na formação inicial. Essa preocupação com o aspecto da relação teoria e prática está presente nas novas reestruturações curriculares dos cursos de formação em educação física, pois elas contemplam a obrigatoriedade de práticas pedagógicas na primeira metade do curso, além da ampliação da carga horária dos estágios supervisionados, na segunda metade do curso.

Para Inbernón (2002, p.71-72) esse é um aspecto importante, pois:

O contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional com outros âmbitos: moral e ético (por todas as características políticas da educação): tomada de decisões (discernimento sobre o que deve ser feito em determinadas situações: disciplina, avaliação, seleção, habilitação...).

Além daquelas dificuldades apontadas pelos professores pesquisados, Nascimento (1998) apresenta um resumo dos principais problemas na formação inicial dos professores de educação física, são eles: a) a falta de integração intelectual entre os docentes e a fragmentação do conhecimento nas disciplinas, b) o frequente mal-estar no ambiente acadêmico (questões que envolvem a sobrecarga de trabalho e remuneração, por exemplo), c) a qualidade na formação que sofre influência da capacitação dos recursos humanos, da estrutura física, de materiais e equipamentos nos cursos, e d) a heterogeneidade dos cursos, que apesar de serem regidos por normas e diretrizes do Ministério da Educação, cada instituição de ensino superior tem autonomia para determinar a estrutura e programas, ou ainda, a duração dos cursos.

Todos esses problemas levaram os professores a avaliar a qualidade de sua formação inicial de certo modo negativa, especialmente porque não os preparou para enfrentar as dificuldades do campo de trabalho, desde aspectos básicos de

planejamento e estruturação de aulas, nem a resolver questões mais complexas que envolvem violência na escola ou a indisciplina dos alunos, por exemplo.

Na tentativa de saber quais eram os conhecimentos mais importantes e necessários na intervenção em ambiente escolar, foi apresentada uma atividade baseada no mapa conceitual sugerida por Krueger (1994) para a obtenção de informações do grupo. Cada professor deveria escrever em um quadro com seis espaços em branco, os conhecimentos que consideravam mais pertinentes para o trabalho na educação física escolar.

Em seguida, os professores deveriam justificar o porquê da escolha dos conhecimentos e se existia alguma relação com a maneira que foi distribuída no quadro, se existia alguma ordem de classificação dos conhecimentos ou até mesmo de importância. Nesse momento, parte do grupo se lembrou das disciplinas que tinham tido contato na universidade, outros sentiram alguma dificuldade em se lembrar dos nomes. Alguns professores também reclamaram da dificuldade em selecionar apenas seis disciplinas (número que caberia no quadro), porém todos acabaram elegendo as disciplinas que em seu ponto de vista eram as mais relevantes.

As disciplinas citadas pelos professores como as mais importantes para a realização do seu trabalho na docência estão dispostas a seguir e, os números que aparecem entre parênteses referem-se a frequência com que foram citados: educação física escolar (6), crescimento e desenvolvimento motor (7), práticas de ensino - estágio supervisionado (5), esportes individuais e coletivos (4), metodologia (4), aprendizagem motora (4), didática (3), educação especial (3), psicologia (3), organização e administração da educação física (2), introdução ao estudo da educação física (1), atividades lúdico-recreativas (1) e, técnicas de avaliação (1).

Dos oito professores participantes, apenas dois atribuíram uma ordem de importância para alguns conteúdos em especial, e, entre eles, os conhecimentos sobre educação física escolar, crescimento e desenvolvimento motor, práticas de ensino e aprendizagem motora. Os conteúdos que apresentaram discrepância foram: esportes individuais e coletivos, didática, educação especial e atividades lúdico-recreativas.

Seis dos oito docentes pesquisados possuíam curso de especialização em diferentes áreas: educação física escolar (1), psicomotricidade (1), educação especial (1), ginástica rítmica (1) e educação física com ênfase na educação básica

(2). Isso revela uma preocupação desses professores com a formação continuada e uma tentativa talvez de se sentirem mais competentes em sua atuação profissional.

Carreiro da Costa (1994) afirma que a formação continuada integra todas as atividades de formação organizadas por instituições educativas ou pelos próprios professores visando a promoção do seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade no ensino. Nascimento (1998, p.49) compreende que a formação continuada ou também chamada de formação em serviço “[...] visa ao aperfeiçoamento das qualificações e responsabilidades dos profissionais em exercício ativo”.

Entretanto, a preparação profissional que se defende atualmente é uma preparação crítica do professor, com uma capacidade dele próprio de gerar e administrar o conhecimento profissional, ao contrário, de passivamente receber os conhecimentos em forma de treinamentos ou de normas a serem cumpridas (LIBÂNEO, 2001; INBERNÓN, 2002). Assim, é por essas e outras razões que a formação dos professores (inicial ou continuada) deve ser compreendida como um processo contínuo e articulado com a realidade da atuação do professor. Não é um processo que se finda com o curso de graduação e tão pouco, deve ser desarticulado dos problemas encontrados no cotidiano escolar (LIBÂNEO, 2001; TARDIF; LESSARD, 2005).

Os estudos mais recentes na área da educação defendem que a formação docente aconteça a partir a partir do paradigma do professor reflexivo ou do professor pesquisador, com a utilização de metodologias como a pesquisa-ação, por exemplo. O intuito primeiramente é promover nos professores em formação e aqueles já em serviço, uma experiência de reflexão crítica sobre sua prática, para posteriormente promover mudanças nessas práticas (LÜDKE, 2001; SCHÖN, 2000; SHULMAN, 2000; ZEICHNER, DINIZ-PEREIRA, 2005; NUNES, 2008; BRACHT et al., 2002). Para Carreiro da Costa (1994), esse tipo de formação exige dos cursos de formação outro tipo de entendimento do papel do professor de educação física na escola: uma mudança nas crenças, valores e práticas dos programas de formação e na análise das concepções dominantes da área e das práticas educativas.

A condição das escolas de um século atrás é bem diferente da realidade das escolas e dos alunos de hoje, pois do mesmo modo que os eventos científicos e tecnológicos transformam a sociedade eles afetam a aprendizagem dos estudantes, exigindo da escola uma nova postura frente à chamada Sociedade do

Conhecimento²⁴, pois: “O conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum” (ALARCÃO, 2003, p.14).

Mas, se de um lado ela leva a ampliação de possibilidades e direito para uma parcela da população, por outro, a maior parte das pessoas ainda se encontram excluídas nesse processo. É exatamente por essa condição de distinção e discriminação que a escola precisa oferecer um ensino com qualidade e melhores condições de aprendizagem aos estudantes, para que eles possam cada vez mais tomar parte de seu lugar na sociedade.

É, sobretudo, pela consideração que estamos trabalhando em um momento de transformação e também em contextos diferentes, com pessoas que aprendem de forma diferente de anos atrás e que buscam, portanto, uma maior aproximação com os saberes e tecnologias de hoje, que temos que pensar em um tipo de formação profissional que possibilite aos profissionais dominar habilidades e técnicas que atendem as necessidades desse novo ambiente profissional.

Assim, concordamos com Libâneo (1991, p.76, 80-81) quando afirma que:

Em face desses problemas, faz-se necessária uma reavaliação das relações escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre as fontes de informação providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor [...] A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação as novas exigências da formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante as realidade em transformação.

No próximo tópico são apresentadas informações sobre a função da educação física como disciplina escolar e os seus desdobramentos para o entendimento das responsabilidades que a educação física teria como disciplina escolar.

²⁴ Sociedade do conhecimento é um termo utilizado por Peter Drucker e por Andy Hargreaves para caracterizar o atual estado de desenvolvimento das sociedades, onde o conhecimento a cada dia mais tido com o bem mais valioso de uma pessoa e de todo um grupo social. Alarcão (2003) fala em Sociedade da Informação e, mais recentemente tem-se usado o termo Sociedade da Aprendizagem.

4.2 TEMA 2: FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A comparação entre o que foi declarado no questionário e o que foi dito nas discussões em grupo sobre o tema “Função da educação física na escola” estão resumidas no quadro 3.

Quadro 3 – Função da educação física na escola.

CATEGORIAS	QUESTIONÁRIO	GRUPO FOCAL
SABERES	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver capacidades físicas (3) - ampliar o conhecimento sobre o corpo (2) - desenvolvimento do aspecto físico e cognitivo (4) - desenvolver habilidades motoras básicas (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - diretrizes curriculares do estado do Paraná (3) - conhecimento dos professores como ideologia (1) - desenvolver conceitos relacionados à saúde e hábitos de vida (3) - conteúdo: movimento humano e cultura corporal - recreação (1) - desenvolvimento da motricidade humana (1)
OBRIGAÇÃO MORAL	<ul style="list-style-type: none"> - autonomia (1) - socialização (1) - desenvolver e aprimorar potencialidades (1) - desenvolvimento do aspecto afetivo e social (3) - criatividade (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - formação humana - respeito pelas pessoas - respeitar diferenças de gênero, raça, credo etc.
COMPROMISSO COM A COMUNIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - liberdade (1) - cultura popular (1) - formar um cidadão crítico (1) - ensinar atitudes e habilidades que os alunos levarão para o resto da vida (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - formar um cidadão consciente (4)
INTEGRIDADE DO CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> - não foram descritos dados que se encaixem nesta categoria 	<ul style="list-style-type: none"> - o compromisso dos professores com a elaboração do planejamento curricular foi considerado com um compromisso pessoal com a profissão

Na categoria saberes a comparação entre o questionário e o grupo focal, foram elencados alguns itens compreendidos como sendo papel da disciplina educação física na escola, entre eles se destacam: desenvolver capacidades físicas, ampliar o conhecimento sobre o corpo, desenvolvimento do aspecto físico e cognitivo, desenvolver habilidades motoras básicas, desenvolver conceitos relacionados à saúde e hábitos de vida, oferecer possibilidade de vivenciar diferentes experiências motoras e recreação. Como conteúdos específicos da educação física na escola apareceram: o movimento humano, a cultura corporal, a motricidade humana e a saúde.

No questionário os professores apresentaram uma preocupação em revelar o que chamaremos de “objeto de trabalho”. Torna-se evidente quando eles citam, por exemplo, a cultura corporal ou o movimento humano, mas a princípio não fica claro a natureza desse objeto ou os conteúdos a serem trabalhados nas aulas. O que apareceu mais visivelmente como conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas são as capacidades físicas, mas também não foi revelada quais capacidades, a forma de trabalho e, nem mesmo se existia diferença nas práticas das tais capacidades, entre as diferentes séries.

A diversidade de entendimentos a respeito da educação física escolar é responsável por ensinar, bem como os conteúdos que devem ser contemplados nos diferentes anos de escolarização, nos remete às diferentes concepções e abordagens da educação física na escolar, as quais foram historicamente construídas ao longo de séculos (DARIDO, 2001b). Isso porque considerando a história recente da educação física no Brasil, no pouco mais de um século de presença na escola, a disciplina foi pensada ora como estratégia, ora como tema, conforme a percepção e necessidade de cada ou até mesmo de um compromisso ideológico. Fato é que a educação física especialmente no século XX passou a fazer parte da educação escolarizada, embora, ao logo do tempo, os conteúdos tenham sido modificados, ampliados ou excluídos. Para Beltrame (2001, p.27).

Desde que a Educação Física no Brasil foi pensada enquanto prática nas escolas foi com propósitos profiláticos (MARINHO, 1952), morais (MARINHO, 1957) e culturais. Embora, Educação Física e Educação Física escolar pareçam ser a mesma coisa, não são sinônimos. Pouco se sabe quando, exatamente, a escola chamou a si a responsabilidade sobre uma Educação Física, ou se essa responsabilidade foi chamada e quando.

Recorrendo as nossas próprias memórias e a história da disciplina na

escola, verificamos que as aulas de educação física nas escolas pouco se alteraram, especialmente, os seus conteúdos e objetivos. Essa situação fica exemplificada na fala de um dos professores pesquisados:

“Educação física é handebol, basquete, as quatro lá (modalidades). É esporte. A hora que a gente conseguir dizer que não é só isso; é isso, mas não só isso”.

Essa frase esclarece que ainda hoje as aulas são marcadas pelas práticas esportivas, mas, todavia, há também um desejo de renovação dos sentidos, ampliação e flexibilização dos conteúdos.

A partir da década de 1980 impulsionado pela abertura política do país, a educação física entra numa fase de questionamento de suas práticas, sobretudo, em contexto escolar. Nesse período, a comunidade científica da educação física se fortaleceu com a expansão da pós-graduação dessa área no Brasil, o que possibilitou a muitos professores uma formação não mais restrita às ciências naturais e biológicas.

Esse movimento provocou uma renovação do pensamento pedagógico da educação física trazendo várias proposições e interrogações acerca da legitimidade da disciplina como campo de conhecimento escolar. Tais propostas dirigiram críticas aos paradigmas da aptidão física e da esportivização (BRACHT, 1999), o que pode ser observado por meio das publicações de novos autores e da difusão sobre o assunto em eventos científicos, em programas de disciplinas nas escolas de educação física e em bibliografias nos concursos públicos para ingresso no magistério do ensino fundamental e médio (BELTRAME, 2001).

No entanto, Rodrigues e Darido (2008, p.52) revelam que o campo profissional da educação física não se beneficiou tanto quanto o campo acadêmico:

Após esse período foi valorizado, sobretudo nas universidades públicas, o “saber sobre”, ou seja, um currículo científico baseado no aprender a ensinar [...] O currículo científico, embora tenha provocado mudanças substanciais na Educação Física brasileira - como o enfraquecimento do currículo tradicional-esportivo, a transferência dos conhecimentos advindos das ciências e da filosofia para o âmbito da prática dos professores - ainda esbarra em inúmeras limitações. O contexto de trabalho do professor apresenta um grau de incertezas e de complexidade bastante diferenciado em relação a prática docente na escola.

Na visão de Betti (1996), as propostas de cientificação da educação física, que tiveram início na década de 1960 e se estendem até os dias atuais, revelam

uma fragmentação e especialização dos conhecimentos produzidos e, que por sua vez, conduz a um crescente distanciamento entre a produção científica e o campo profissional.

Com relação aos conteúdos tratados pela educação física como componente curricular na educação básica, apareceram na fala dos professores pesquisados aqueles relacionados a abordagem da saúde renovada, exemplificados na adoção de hábitos de vida saudáveis e no chamado “cuidado com o corpo”, que pode ser resumido na prática regular de exercícios físicos e de se alimentar adequadamente.

Contudo, essa aproximação com questões que envolvem um conceito de saúde individual foi citada de forma difusa, em situações em que os professores tentaram encontrar mecanismos de convencimento da relevância da educação física na escola, numa tentativa de legitimar a disciplina. Essa situação se mostrou bastante contraditória, pois ao mesmo tempo em que os professores acreditavam que a educação era bem mais do que isso, se apegaram ao discurso da saúde na tentativa de defender a legitimidade da área, principalmente na escola.

Essa aproximação com a área da saúde se justifica no sentido de que é o discurso que está em evidência tanto no meio acadêmico, como na mídia e, não poderia ser diferente na escola. Mas, também porque é na escola, no período de formação que é mais fácil entender e incorporar mudanças nos padrões e hábitos de vida. Porém, o único problema está na identificação como ocupação da área da saúde, com uma base de conhecimento estritamente biologicista e subordinada a área médica. Além disso, corre-se o risco de se esquecer da formação de um saber que lhe seja próprio, constituído e construído na área e para o desenvolvimento da mesma.

Perrenoud (2002)²⁵ analisando o sistema educacional a partir da década de 1960 identificou algumas tendências nas reformas realizadas na estruturas, programas e procedimentos na educação: a) programação e indicações mais amplas, deixando mais autonomia aos professores, b) aceitação de rumos diversificados, correspondendo à diversidade das maneiras de aprender, dos estilos cognitivos, dos modos e dos níveis de desenvolvimento, c) concepção do saber a partir de um modelo “em espiral”, na qual as mesmas noções são trabalhadas e

²⁵ PERRENOUD, P (2002) apud THURLER, M; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? Cadernos de Pesquisas: São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

remanejadas da proposição de conteúdos a ensinar à especificação de objetivos de aprendizagem, d) de uma visão enciclopédica dos saberes a questões essenciais definidas como “objetivos-núcleos”; da prioridade dada aos conhecimentos à insistência sobre sua transferência e mobilização a serviço das competências; e) de objetivos de baixo nível taxonômico (memorização) a objetivos de alto nível (compreensão), f) de uma estruturação de curso em etapas anuais a uma estruturação em ciclos de aprendizagem plurianuais, g) da prescrição de um currículo imposto sem justificações a um currículo passível de ser lido, explicado aos alunos e aos pais e, numa certa medida, com estes negociado, h) de um currículo prescrito por *experts* (supervisores, formadores, às vezes pesquisadores) a um currículo elaborado ou aceito por uma base social mais ampla, incluindo uma parte dos professores, i) as exigências da avaliação partindo do princípio de que a avaliação define o programa, no entender dos alunos, dos pais e mesmo dos professores, j) de programas inteiramente estandardizados no interior de um sistema político à atribuição de uma certa “autonomia curricular” para estabelecimentos escolares; k) de um currículo prescrito estreitamente associado a documentos oficiais a um currículo que autoriza uma grande diversidade de meios de ensino, escolhidos livremente e, por fim, l) de um currículo prescrito associado a métodos de ensino impostos ou fortemente recomendados a uma liberdade didática maior.

No entanto, mesmo que se essas tendências, variáveis de um sistema a outro, possam ser confirmadas, elas não significam uma mudança efetiva nas práticas dos professores:

As novas concepções curriculares autorizam práticas novas e audaciosas, em geral inspiradas nos movimentos pedagógicos ou na pesquisa em didática, mas permitem aos professores refratários não mudar grande coisa em sua maneira de ensinar, em razão da considerável margem de interpretação que o currículo oficial assegura ao professor, margem que aumenta do primeiro grau à universidade. Na sua maioria, os professores “utilizam ou ignoram-nas” segundo suas convicções, suas competências, sua energia (THURLER; PERRENOUD, 2006, p. 363).

Confirmamos o que autores acima apontam quando os professores pesquisados revelaram, por exemplo, que as diferentes abordagens da pesquisa não influenciam o seu trabalho; eles inclusive acham que não há problema na utilização de diferentes metodologias:

“Não é errado você ser tecnicista, [...] ou humanista ou o que? Desde que, você siga aquilo que você acredita. Você passou por cursos e cursos e ninguém te convenceu ou você não quer ou não vai seguir as diretrizes. Você tá coerente com o seu tecnicismo? Você vai fazer aquilo”.

Da mesma forma que existiu uma dificuldade em definir o objeto de estudo da educação física, por sua vez houve uma dificuldade dos professores participantes da pesquisa em delimitar o objeto de trabalho da disciplina na escola. Na fala de um professor:

“[...] é que enquanto a educação física não tiver o seu objeto de estudo definido e sair dessa crise que ela está, ela vai ficar se esmolando nas outras áreas e, nunca vai se saber de fato o que é educação física. E, a gente vai ter que ficar se reunindo pra definir o que, que a gente vai colocar no currículo”.

Naquele período, todos os professores de educação física do município estavam se reunindo com certa regularidade para discutir o currículo da disciplina na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental, com o objetivo final de construir um novo currículo, levando em consideração a proposição das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná²⁶. A proposta curricular da educação física no município fixava apenas alguns conteúdos mínimos a serem desenvolvidos ao longo do período letivo, para a educação infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental (Anexo L).

Assim, os questionamentos no campo profissional, neste caso dos professores pesquisador, parecem ser reflexos dos debates e contradições da propagada crise de identidade da educação física, a qual não é exclusividade da educação física brasileira, mas que colabora para a manutenção do presente quadro. A indefinição da especificidade da educação física, como uma área do conhecimento, apontada por diversos autores como Bressan (1979), Lawson (1999), Medina (1983), Bracht (1999), Lima (1994), Tani (1996), Massa (2002) é problemático para uma área, uma vez que "é o corpo de conhecimento de determinada área que fundamenta a especialidade do componente curricular correspondente", nesse caso do componente curricular na escola (REIS, 1993, p.4).

Segundo Coll (1996) todos os componentes curriculares devem apresentar

²⁶ O princípio implícito nas diretrizes defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento, assim, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular (PARANÁ, 2008).

um bloco de conhecimentos organizados e adequados a aprendizagem, sempre orientados pelos objetivos gerais da área. Portanto, concordamos com Sacristán (2000, p.120) na medida em que ele afirma que:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve.

Percebemos no grupo estudado uma preocupação com as discussões que envolvem os conteúdos e os fins da educação física na escola. Destarte, percebemos ainda uma diferença entre o discurso do questionário e o relatado no grupo focal. Particularmente no segundo momento, aparece uma preocupação e orientação mais teórica do entendimento do que caberia a educação física ensinar na escola. Essa discussão aparece exemplificada nas seguintes falas:

“[...] o colega falou que a gente se reúne, né, as outras disciplinas, não! Eu fiquei pensando assim: eu tenho a impressão que, português, matemática e outras, eles já estão definido desde há tempos. Então, aquilo: em time que tá ganhando não se mexe! Então, como a educação física ainda está por construir, né. Então, dá a impressão que nós precisamos sim disso; porque ainda tá por construir, mas não é só por isso [...] daqui a 10 anos, porque esse grupo construiu uma identidade e daí então, não vai se fazer mais nada, daqui há 20, 100 anos? Então, é a opinião que eu tenho. Como parece que nós estamos perdidos, então, precisamos sim nos unir”.

“De certa forma, o Paraná já tem definido o que é educação física e, então... Mas, aí onde o erro, é de quem? Tá no profissional? O Paraná já tem definido, do primeiro ano ao último não, não é? As Diretrizes Curriculares do Paraná diz isso, mas eu faço assim. Daí, eu acho que aí é que tá o erro”.

Do ponto de vista da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, a educação física é parte do projeto geral de escolarização e, como tal, deve estar articulada ao projeto político-pedagógico, pois tem seu objeto de estudo e ensino próprios, e trata de conhecimentos relevantes na escola. Assim:

É partindo dessa posição que estas Diretrizes apontam a Cultura Corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, evidenciando a relação estreita entre a formação histórica do ser humano por meio do trabalho e as práticas corporais decorrentes. A ação pedagógica da educação física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (PARANÁ, 2008, p.53).

No estado do Paraná a mudança de paradigmas da educação física como disciplina relevante já se faz presente desde o ano de 1990 com a implantação do Currículo Básico para as escolas de rede pública com o objetivo de ocupar o lugar que lhe cabe juntamente com as demais disciplinas. Assim, de modo geral, o grupo de professores pesquisador parece concordar com a proposta do Estado e, definem então como objeto de seu trabalho na escola, a cultura corporal, resumida assim em suas falas:

“Tá decidido pro Estado, que é cultura corporal; pro município de Londrina, por exemplo, também. Na proposta deles também tá decidido que é cultura corporal”.

“[...] nós estamos caminhando pra isso”.

“Nas reuniões, a primeira coisa que nós falamos foi sobre a definição dos cinco eixos norteadores: esporte, ginástica, brincadeira e jogos, lutas e dança. Então, ainda não temos isso pronto. [...] Nós já temos uma linha de estudo, é só a gente começar a adequar o nosso trabalho”.

No entanto, dois professores consideraram que o processo de delimitar os conteúdos da disciplina era um processo marcado por questões ideológicas, uma vez que envolvia a concepção de um grupo de estudiosos e pesquisadores da área, e delimitados em um documento oficial. Assim, na fala de um deles:

“Hoje eu olho pras diretrizes estaduais e eu, olho e: puxa, legal! Um dia a gente chega lá! Mas, porque eu me identifico com ela. Claro que precisamos de alguns ajustes e modificações também. Mas, agora eu também tenho que olhar, que tem pessoas que olharam pra ela na época e falaram assim: nossa, mas que porcaria [...]. Eu entendo que é uma questão de ideologia mesmo. A ideologia hoje posta é essa, mas amanhã pode ser outra!”.

Entende-se que escola é responsável pela socialização dos saberes culturalmente construídos, entretanto, esses saberes devem estar em consonância com as transformações sociedade atual, porque a aprendizagem não é um processo que aconteça isolado no ambiente escolar. Diante desse quadro, a escola deve realizar a tarefa de identificar e selecionar, da totalidade de conhecimentos disponíveis, “[...] aquilo que as gerações produzem de mais forte, de mais original e de mais incontestável” (FORQUIN, 1992, p.29 apud FREIRE; MARIZ DE OLIVEIRA, 1993).

Tardif e Lessard (2005, p.143) afirmam que as transformações na sociedade pós-industrial afetaram os saberes escolares e exigem modificações “nas missões e

papéis tradicionais da escola em geral e dos professores em particular, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem com as bases do 'saber-ensinar'". Assim, os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis:

A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocados em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e idéias, provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados (TARDIF; LESSARD, 2005, p.145).

Apesar das dificuldades, conforme Freire e Mariz de Oliveira (1993) definir o que deve ou não conter os currículos escolares é essencial para o sucesso do trabalho pedagógico. É uma questão que envolve diferentes pontos de vista e valores, portanto, é um ato político que não é neutro, não isento de responsabilidade e que deve ser justificado. Para isso, é preciso fazer o que afirma Saviani (1997, p.18), "distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o necessário".

Para Alarcão (2003, p.12): "Resolvido o problema do acesso, permanece o desenvolvimento da capacidade de discernir entre a informação válida e a inválida, correcta ou incorrecta, pertinente ou supérflua". A autora se apoiando em Morin (2000) continua afirmando que pela riqueza de informações a tarefa de decidir o que deve fazer ou não parte dos conhecimentos escolarizados ou acadêmicos, ou seja, definir um conhecimento pertinente é uma tarefa que exige um pensamento organizado e aberto: "[...] o conhecimento pertinente é o conhecimento capaz de situar informações em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita" (ALARCÃO, 2003, p.14).

Segundo as Diretrizes Curriculares do Estado:

É preciso, também, ultrapassar a idéia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino. [...] A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação (PARANÁ, 2008, p.24 e 26).

Essa parece ser uma preocupação tanto dos professores como da

Secretaria de Educação do município, uma vez que os professores estavam discutindo em grupo a construção de um novo currículo, levando em consideração a realidade local. Entretanto, Tardif (2002, p.40-41) revela que os professores não são responsáveis pela seleção de saberes que a escola e a universidade transmitem, pois:

[...] eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos.

Ainda assim, os professores pesquisados revelam uma preocupação com o currículo, quando se reúnem para debater e propor mudanças. Talvez essa insistência em melhorar os conteúdos, formas, estratégias e abordagens se configurem como uma forma de compromisso pessoal desses profissionais primeiro com a profissão²⁷ (quando eles relatam, por exemplo, que querem ser diferentes dos professores de educação física que deram aulas pra eles) e revela também um compromisso maior, com a própria educação, resumido em suas falas:

“A gente tem muito a contribuir com a educação”.

“Então, a gente tem que fazer os outros entender que a educação física não é uma brincadeira”.

Os programas escolares são instrumentos cognitivos úteis que permite aos professores organizarem suas ações em função de objetivos, de expectativas, de sequências, de cronologias. Sem os programas, o ensino perderia sua unidade, sua função. Além disso, cada professor teria que inventar inteiramente seu planejamento, sua didática, cada vez que mudasse de escola ou mesmo de turma. Os programas exercem, portanto, um papel importante, unificando a ação coletiva dos professores e orientando-a para conteúdos e objetivos comuns. Eles contribuem para homogeneizar as organizações e as práticas escolares, para avaliar e comparar os conhecimentos escolares transmitidos, pois define padrões comuns e gerais a todos os alunos (TARDIF; LESSARD, 2005).

Eis aí a questão crucial na área, já que não se tem um entendimento único

²⁷ Visualizado na categoria “Integridade do Campo”.

ou pelo menos consensual dos objetivos e missão da educação física no âmbito acadêmico ou profissional. Carreiro da Costa (1994, p.27) se apoiando em Lawson (1986, 1989) argumenta que “a ‘cultura de diversidade’ está na origem da maioria dos problemas que caracterizam a crise da Educação Física nos sistemas educativos e a ineficácia dos cursos de formação”.

As diversas dimensões de entendimentos do que a educação física compreenderia (área de conhecimento, profissão e disciplina escolar), são apontados por autores como Betti (2006) e Bracht (1999) como uma possibilidade de definição da área de atuação e estudo da educação física, mas também das práticas realizadas em casa um desses campos. A definição das práticas permite a definição de diferentes identidades profissionais. No âmbito dos projetos, as Diretrizes Curriculares, como políticas de ensino, orientam as propostas de formação dos professores, trazendo subjacentes a elas concepções sobre a identidade docente.

A discussão a respeito da identidade dos professores que participaram da pesquisa merece um destaque, sobretudo, porque no universo de pouco mais de 25 professores de educação física do município, apenas oito foram ouvidos. Vale ressaltar também que existem diferenças (não em sua totalidade, mas podemos afirmar que na maioria) quanto à concepção e métodos de aulas entre os professores que trabalham em diferentes turnos, matutino e vespertino. As diferenças observadas são bastante pontuais e nos ajudaram a definir que dentro do grupo existem identidades profissionais diferentes que por sua vez, acreditamos ter implicações no entendimento das responsabilidades profissionais.

Como já abordados, os professores se reuniam com certa frequência para definir novos conteúdos para a disciplina. Os encontros eram feitos em separado, em dois grupos de trabalho diferentes: os professores que trabalhavam pela manhã (atuavam principalmente com as terceiras e quartas séries) e, que tinham uma orientação mais técnica e tradicional e, os professores que trabalhavam à tarde (atendiam mais a educação infantil e as primeiras e segundas séries). Percebe-se que esse último grupo de professores era constituído de pessoas mais jovens, com pouco tempo de formação, os quais acreditavam que a educação física tinha que ser diferente daquela que vivenciaram em sua escolarização. Talvez essa consciência seja fruto de uma nova percepção do papel da educação física, provocado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e/ou pelas últimas reestruturações curriculares nos cursos de formação, entretanto, não conseguimos afirmar com certeza quais as

razões levaram a uma mudança de conceito da educação física.

Já o grupo que atuava pela manhã, era um grupo com professores formados há mais tempo e com uma grande preocupação em ensinar os conteúdos de modalidades esportivas, especialmente, o handebol, porque a cidade há alguns anos atrás era um celeiro de boas jogadoras de handebol. Inclusive três professoras que dão aula na rede atualmente, fizeram parte de equipes profissionais. Essas informações foram obtidas a partir de conversas informais com os professores e ainda a partir da própria fala de um deles:

“Quando eu entrei no grupo da manhã, ele é muito diferente, muito diferente mesmo! [...] Quando eu entrei aqui, na primeira reunião que a gente teve era sobre uns jogos. Eu falei assim, coloquei em xeque o objetivo dos jogos. E eu fui bombardeado, fui trucidado, um monte de gente falou e, nem deixou eu terminar de expor o que eu pensava. Daí, eu não falei mais nada. Daí até que esse ano em pronunciei a respeito do bendito jogos. Mas, até então, eu nunca tive esse tipo de liberdade porque o grupo contrário era radical”.

Essa situação revela que dentro da mesma profissão e até mesmo dentro do próprio grupo de trabalho coexistem diferentes concepções ideológicas a respeito das funções e obrigações profissionais, que geram pontos de tensão entre os profissionais. Wolff (1993) tenta explicar essa situação esclarecendo que a valorização do conhecimento técnico fortaleceu muito os grupos profissionais, porém, pressupõe a existência de papéis ou categorias ocupacionais socialmente definidos. Consequentemente, esse grupos não são homogêneos em sua organização, nem mesmo nas formas de pensar a profissão.

Para Freidson (1998), apesar de pertencerem a uma determinada categoria ocupacional organizada e sistematizada, que tem como elemento diferenciador à instrução e o treinamento em um nível de ensino superior, e por isso deveriam apresentar, pelo menos teoricamente, certo grau de homogeneidade:

Os profissionais se diferenciam por segmentos e especialidades concretas, por circunstâncias diferentes de prática, por seus papéis de profissional comum, professor, pesquisador e administrador, e por sua relativa proeminência como líderes culturais, políticos e intelectuais da profissão e no mundo do leigo exterior (p.71).

No contexto educacional a situação ganha outros contornos, pois:

Na educação, ao contrário de outras profissões, como poderia ser o caso da medicina, o surgimento do campo de especialização universitária não é uma

evolução no desenvolvimento profissional do campo da docência, mas o aparecimento de grupos profissionais diferentes que exercem funções de controle e de influência sobre grupos inicialmente diferenciados (CONTRERAS, 2002, p.64).

Além disso, essas diferenças regulam diferentes graus de *status* dentro da mesma profissão, determinados pela natureza das atividades que os profissionais desenvolvem. Na docência esse tema ganha mais destaque pela pessoalidade das relações do professor com seu objeto de trabalho, que é outro ser humano. Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação (TARDIF; LESSARD, 2005). Desta forma:

Esse fenômeno permite, justamente, compreender por que os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho (TARDIF, 2000, p.16).

Por ser um trabalho realizado para e com o outro, sobretudo, por ter a característica de interação com outras pessoas (estudantes, funcionários, pais e familiares, colegas de profissão), é que o trabalho docente é altamente dependente da qualidade dessa interação. Isso pode explicar porque os professores pesquisados apontaram nas categorias obrigação moral e compromisso com a comunidade, que a educação física é também responsável promover nos estudantes autonomia, pelo desenvolvimento e aprimoramento de potencialidades (afetivas e sociais), por desenvolver criatividade, ensinar atitudes e habilidades que os alunos levarão para o resto da vida, como por exemplo, hábitos saudáveis e o respeito às pessoas e à diversidade.

Esses elementos fazem parte da dimensão atitudinal dos conteúdos, a qual abrange valores, atitudes e normas, e sua aprendizagem varia desde disposições intuitivas até atitudes reflexivas, fruto de uma consciência dos princípios que a regem (ZABALA, 1998). Essa preocupação aparece com exemplo na fala de um professor:

“Eu penso mais assim, na formação humana, enquanto educadora, então, quando eu penso em estratégia dentro da nossa aula, dentro do que cabe o nosso conteúdo, é válido”.

Corroborando com a concepção desse professor, Guimarães et al. (2001, p.17) revelam que: “A escola é uma destas instituições que promove a socialização dos indivíduos, pois é formalizada a partir de regras e normas estabelecidas e que devem propiciar aos alunos a oportunidade de questionar e introjetar o existente”.

Assim, para Rodrigues e Darido (2008, p.59):

[...] consideramos que essa dimensão pode ser aprendida por simples aceitação, por certa reflexão sobre o que significa, e, em última estância, pela interiorização, aceitando-a como imprescindível ao convívio social. Além disso, sua compreensão e apropriação estão relacionadas aos componentes cognitivos, afetivos ou de condutas, exigindo tratamento dos valores associados aos conceitos.

Nesse sentido, mais do que ensinar conteúdos específicos que proporcionem ao aluno se sentir parte em determinada sociedade, cabe também a escola proporcionar meios e situações para que desenvolva suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Desta forma, a escola é um ambiente em que são reforçados valores correntes na sociedade convencional, se levarmos em consideração a visão da escola na perspectiva tradicional. Contudo, ao considerarmos a escola numa perspectiva do novo, pode e deve ser também ambiente de problematização de valores, já que na escola estão presentes os conflitos vividos em sociedade.

No ambiente escolar, o processo de formação e transmissão de valores e atitudes consideradas desejáveis deve ser enfatizado, porque a escola procura desenvolver nas crianças uma moral cidadã e, a educação física como qualquer outra disciplina, tem responsabilidade na concretização desses objetivos. O responsável em desenvolver a cidadania na escola é principalmente o professor, porque este, dentro da instituição, tem mais contato com os alunos, dispõe de vários meios de reforços, estabelece um vínculo afetivo em que serve de modelo e de referência para o aluno (GUIMARÃES et al., 2001).

O professor atua como ponto de orientação que os alunos devem observar, pois ele representa não só a autoridade adulta e a necessidade de ordem e disciplina, como também valores e conhecimento. Assim, a atração exercida pela figura do professor e o estabelecimento de laços afetivos positivos criados facilitam a imitação de suas atitudes e o entendimento de suas necessidades para viver bem em sociedade. Segundo Coll, Pozo e Sarabia (1997, p.155):

[...] as pessoas que exercem um processo de influência social são consideradas pessoas significativas para os que são influenciados e no contexto escolar os responsáveis diretos por tal processo são os professores, os colegas de sala e os demais alunos da escola.

Essa relação de proximidade é vista pelos professores participantes da pesquisa como um ponto bastante positivo de sua profissão, primeiro que a natureza do trabalho permite uma flexibilidade nos comportamentos e atitudes do professor e de seus alunos. O contato mais próximo acaba por criar laços afetivos, facilitando a interação com o grupo. Essa situação foi muitas vezes referida como uma parte importante e gratificante do trabalho desses professores, na fala de um deles:

“Muitos momentos alegres do meu dia são com as crianças, porque eu fico lembrando o que eles fazem, qualquer coisa boa que aconteça no dia. Então, pra mim é rever muitos momentos alegres e também tristes; quando a aula não funciona do jeito que a gente quer, eu fico um pouco triste, mas eu recebo vários momentos alegres”.

“[...] Então, é aquele ali o momento que você tem pra trabalhar com todas essas questões que é assim, que a gente vai resolver”.

Tardif e Lessard (2005) afirmam que “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva”. Com respeito à atuação dos professores, Resende (2001, p. 27) afirma que a postura do professor, apesar de afetiva nas relações com seus alunos, “deve ser diretiva, pois ele é o responsável pela mediação dos conflitos acadêmicos e sociais, criando um ambiente de reflexão e decisões superadoras das situações problemas emergentes”.

Darido (2001) vê como relevante essa mudança de significado atribuído a educação física no ambiente escolar, antes era voltada apenas para o ensino do gesto motor. Entretanto, para que outros objetivos sejam atingidos, cabe ao professor problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados permeados pelas práticas corporais.

Em relação ao enunciado “desenvolver e aprimorar as potencialidades dos alunos” nota-se uma crença não justificada de que isso seja verdadeiro, pois se analisado de uma forma menos superficial poderia ser entendido que o desenvolvimento das potencialidades implica o conflito entre elas e, conseqüentemente, não podem ser desenvolvidas totalmente, já que “[...] desenvolver algumas significa impedir outras” (SCHEFFLER, 1974, p.62, citado por REIS, 1993).

Os professores também relevaram que era papel da educação física na escola, o desenvolvimento da criatividade. Sobre o assunto nos apoiamos em Reis (1993, p.63), que afirma que provavelmente esse tipo de enunciado seja reflexo de um contato com algumas ideias difundidas no meio educacional, provenientes de diferentes abordagens, “uma vez que não continham a compreensão de que aspectos tais como resolução de problemas e criatividade requer determinadas habilidades cognitivas que os tornam possíveis”. Comprovamos essa situação com a seguinte frase emitida por um professor:

“Criar espaço para que os alunos possam participar ativamente das atividades, aprimorando sempre a sua criatividade e liberdade”.

Ainda segundo Reis (1993, p.63): “A criatividade implica divergência e essa não é feita sem pontos de referência; a resolução de problemas não pode ser realizada sem que o aluno possua informações suficientes para reconhecer um problema real quando ele aparece”.

Um elemento interessante o qual gerou contradição no grupo foi o sentido da fala “formar um cidadão consciente ou cidadão crítico”. Boa parte dos professores, afirmaram que era responsabilidade da educação física contribuir com a educação das crianças e que essa dimensão da “formação humana ou geral”, como denominada por alguns, seria também papel da disciplina na escola. Percebemos que essa preocupação está relacionada às obrigações que cada vez mais são transmitidas a escola na educação das crianças e jovens. Educação não só no sentido de apropriação de saberes culturalmente construídos, mas igualmente em saber agir, comportar-se, etc. Assim, na fala de um professor:

“Até o que deveria ser feito em casa quanto à educação, né? Deixam lá pra escola”.

“[...] É uma coisa séria, nós estamos trabalhando, estudando pra formar um cidadão crítico”.

Os sentidos das frases transitam no universo da relação interpessoal, guardando, aparentemente, a intenção de disseminar valores e regras que facilitem o convívio harmonioso e preparem o indivíduo para uma possível aceitação de regras sociais. Sobre o assunto, Luckesi (1991, p.45) traz um importante alerta:

[...] numa primeira visão, parece que a prática escolar no Brasil tem tendido mais para o ensino das “regras do bem comportar-se” do que para o ensino do saber. Ou seja, “aprender a comportar-se” de tal forma determinada torna-se mais importante do que “saber”, de uma maneira científica e técnica suficientemente adequada.

Corroborando com as ideias do autor, um dos professores colocou em dúvida a justificativa de que a educação física colaboraria para a formação de um cidadão crítico.

“Agora tem esse negócio aí de formar o cidadão [...] Formar o cidadão? Eu não formo ninguém!”

Sobre o assunto Almeida (2001, p.93) relata que os professores: “nem todos, o tempo todo, têm a consciência clara do que é esse projeto nem que ser humano se quer formar. Nesse sentido, não há nitidez e continuidade da função educativa dessa prática diária”.

Ainda considerando esse tipo de declaração, para Reis (1993, p.59) parece não existir uma compreensão muito clara do seu significado, “demonstrando uma possível retenção daquela expressão na forma de slogans educacionais os quais [...] são inteiramente assistemáticos, tendem a ser repetidos com veemência e não são suficientemente meditados”.

Tal fato demonstra uma provável confusão dos professores (acreditamos que não somente desses profissionais, mas de todos da área da educação) a respeito da função das disciplinas que ministram na escola. Por outro lado, está presente uma compreensão um tanto quanto fragmentada e equivocada, uma vez que as escolas e os próprios professores além de dar conta dos conteúdos das disciplinas, têm que cuidar de aspectos educativos e comportamentais. Fica então uma pergunta: será a escola e, os professores capazes de suprir todas essas necessidades na formação dos estudantes que recebem? Esse é um ponto que parece que vai ficar por um tempo ainda em aberto, aguardando respostas de pesquisas que se voltam a investigar o universo do

4.3 TEMA 3: FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A análise das perguntas abertas do questionário e das reuniões do grupo focal foi a parte que gerou maior volume de informações, preenchendo todas as quatro categorias de análise, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 – Função do professor de educação física na escola

CATEGORIAS	QUESTIONÁRIO	GRUPO FOCAL
SABERES	<ul style="list-style-type: none"> - elaborar e planejar aulas (3) - ensinar / transmitir conteúdos - criar e aplicar estratégias e conteúdos diversificados (4) - trabalhar conceitos e procedimentos (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - transmitir conhecimentos necessários ao desenvolvimento das crianças (1) - preocupação em debater os conteúdos da disciplina (2) - discussão sobre os procedimentos metodológicos (2) - saber conduzir uma aula (4) - ter domínio da turma (2) - saber planejar os conteúdos (6) - pesquisar (3) - ter domínio do conhecimento específico e geral (6) - formação continuada (4) - oferecer possibilidade de vivenciar diferentes experiências motoras (5)
OBRIGAÇÃO MORAL	<ul style="list-style-type: none"> - postura questionadora (1) - professor carismático (1) - conhece e considerar as necessidades dos alunos (3) - não desistir do aprendizado do aluno (1) - ensinar respeito ao próximo (1) - ensinar trabalho em grupo, limites e valores necessários no convívio social (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer o público/alunos (1) - promover comportamentos de mudanças (2) - cuidar da saúde dos alunos (1) - respeito ao direito do outro (1) - ser ético (1) - ter atitude (2) - saber motivar (1) - respeitar as limitações dos alunos (5) - calmo (1) - bom relacionamento com os alunos e demais professores (1) - criatividade (2) - gostar do que faz (1) - promover autonomia em seus alunos (1) - preocupar-se com o outro (1)

CATEGORIAS	QUESTIONÁRIO	GRUPO FOCAL
COMPROMISSO COM A COMUNIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar com envolvimento da comunidade escolar (1) - participar da construção do projeto político pedagógico da escola (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - procurar se interar dos assuntos da escola (2) - ter compromisso com a escola e com a comunidade escolar (2) - trabalhar em conjunto com os outros professores (1)
INTEGRIDADE DO CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> - compromisso com a atuação individual (2) - compromisso com a profissão (2) - avaliação da conduta (1) - postura ética (1) - postura e atuação profissional (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - o professor não tem consciência do seu trabalho e atuação (1) - valorizar o seu trabalho - compromisso (3) - responsabilidade (2) - caráter (1) - cuidar da sua imagem pessoal (1) - cumpridor de seus deveres (1) - cumprir os horários de trabalho (1) - zelar pela integridade física e pela segurança dos alunos (2) - organizar o material e o ambiente de trabalho (1)

Na categoria saberes, os professores pesquisados apontaram uma diversidade de tarefas e atividades que em suas opiniões são funções do professor de educação física na escola, a saber: elaborar e planejar aulas, ensinar/ transmitir conteúdos, criar e aplicar estratégias e conteúdos diversificados, trabalhar conceitos e procedimentos, organizar o material e o ambiente de trabalho, transmitir conhecimentos necessários ao desenvolvimento das crianças, preocupação em debater os conteúdos da disciplina, discutir os procedimentos metodológicos, saber conduzir uma aula, ter domínio da turma, saber planejar os conteúdos, pesquisar, ter domínio do conhecimento específico e geral, oferecer aos alunos a possibilidade de vivenciar diferentes experiências motoras e se preocupar com a formação continuada. Pode-se afirmar que na categoria saberes podemos visualizar uma dimensão do conhecimento mais teórica, diretamente relacionada com os conteúdos da disciplina e a organização dos mesmos.

Ao analisarmos a categoria obrigação moral e compromisso com a comunidade percebemos que aparecem outras dimensões do conhecimento, mas que igualmente fazem parte dos saberes docentes e que, portanto, todo educador

deve dominar e conseqüentemente, integrar em seu processo de atuação.

Dessa forma, percebe-se que os professores entendem o “saber’ em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p.10-11). Contudo, para o referido autor é importante não confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária, pois não existe relação direta com o emprego efetivo destes na resolução dos problemas do cotidiano profissional.

A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 27) assinala:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam as decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Além disso, para Inbernón (2002, p.68):

É no cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito. Nesse sentido, a realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico e, como se dá em um cenário complexo, as situações problemáticas que surgem nele não são apenas instrumentais, já que obrigam o profissional da educação elaborar e construir o sentido de cada situação, muitas vezes única e irreptível.

Nesse sentido, para análise desses saberes nos apoiaremos nos achados da literatura que trata desse tema, sobretudo, nos estudos mais contemporâneos. Como já abordado anteriormente, as pesquisas sobre a formação e os saberes docentes em âmbito nacional, surgiram a partir de uma produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a **voz ao professor**, a partir da análise de suas trajetórias, histórias de vida, biografias, etc. (NUNES, 2001).

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores a partir da valorização de sua identidade (pessoal e profissional), é que os estudos sobre os saberes docentes ganharam impulso e começaram aparecer na literatura, numa busca de se identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Todavia, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2001, p.310) revelam uma dificuldade no entendimento dos saberes profissionais articulada pelos professores e, até mesmo certo, conflito entre os saberes provenientes da academia ou dos

especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão:

Os saberes dos especialistas por serem, na sua maioria baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado, parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico.

Um dos pioneiros a estudar o conhecimento dos professores sob uma perspectiva renovada foi o norte-americano Lee Shulman, que distinguiu três categorias de conhecimento: a) conhecimento da matéria que ensina, o qual diz respeito aos conteúdos inerentes a determinada disciplina; b) conhecimento pedagógico, refere-se a exploração e articulação dos procedimentos didáticos com o conteúdo a ser ensinado e, c) conhecimento curricular, o qual diz respeito ao currículo específico e conexo a disciplina que ensina; compreende a organização e estruturação dos conhecimentos escolares aos seus respectivos materiais.

Contudo, podem ser identificados outros saberes que fazem parte do trabalho docente. Inbernón (1994) destaca, por exemplo, o saber cultural: "o professor deve tornar-se agente possuidor de uma cultura de âmbito geral e de uma cultura específica de conhecimento do meio no qual atua²⁸".

Segundo Tardif²⁹ (2002, p.36), em termos dos saberes, a ação docente não se resume à transmissão dos conhecimentos já constituídos, portanto:

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Portanto, os saberes profissionais na docência correspondem ao conjunto de saberes desenvolvidos nas instituições de preparação profissional, produzido pelas ciências da educação e de cunho ideológico e pedagógico.

²⁸ INBERNÓN, F. (1994) apud FIORENTINI, D; SOUZA JR, A.J.; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A (org). **Cartografias do trabalho docente**. 2 ed. Mercado de Letras: Campinas, p. 318, 2001.

²⁹ Foi utilizado como referência o livro Saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2002), contudo, o texto foi publicado inicialmente em: TARDIF, M.; LESSARD, M C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**: Porto Alegre: v.1, n.4, p.215-233, 1991.

Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores desses saberes, os quais “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2002, p.38).

Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). Por último, os saberes da experiência são um conjunto de representações pelas quais os professores interpretam, entendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana, a partir também dos outros saberes. Para Terrien³⁰ (1995):

[...] esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Ao analisarmos os saberes docentes sob essa perspectiva percebemos que esses saberes são concebidos como um saber pedagógico heterogêneo, que tem um caráter provisório e uma dinâmica de transformação de acordo com as mudanças sociais, culturais e educativas que os afetam, sendo situados no tempo e no espaço. Assim, os saberes profissionais são heterogêneos porque os professores utilizam uma série de técnicas e de diferentes abordagens para conseguir atingir os objetivos educacionais; são também localizados em um tempo e espaço, pois os professores aprendem boa parte do que fazem com o passar do tempo e dependendo da experiência vivida em cada instituição que passaram. Além disso, os saberes são temporais, pois muito do que os professores sabem sobre o ensino, as habilidades e técnicas que ativam em suas ações e decisões provém de uma experiência prévia como estudantes, ainda no período de escolarização.

Em outra visão dos saberes dos professores, Saviani (1996, p. 148-149) os denominou de: a) saber atitudinal, “competências que se prendem a identidade e

³⁰ TERRIEN, J (1995) apud NUNES, C. M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**: São Paulo, ano XXII, nº 74, p.31, abril/2001.

conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos”; b) saber crítico-contextual, “relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa”; c) saberes específicos, “correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares”; d) saber pedagógico, “conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” e, e) saber didático-curricular, “conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando.

Em um estudo, Pimenta (1999) destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor, elencando três tipos de saberes da docência: a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno (com professores significativos), assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, o qual é construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos escolares são abordados em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A dimensão conceitual refere-se à abordagem das regras, técnicas, dados históricos das modalidades e ainda reflexões a respeito da ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência.

A dimensão procedimental diz respeito ao conteúdo ensinado pelo professor de educação física, que não deve girar apenas em torno das habilidades motoras e do esporte, mas também da organização, sistematização de informações e aperfeiçoamento. A dimensão atitudinal inclui não só a focalização por parte do professor nas normas, nos valores e nas atitudes, mas também sua vivência dessas durante as aulas, ou seja, não se trata apenas de abordar a cooperação, é preciso vivenciá-la.

Embora, os autores citados elenquem diferentes dimensões e tipos de saberes, todos ressaltam que eles não funcionam isoladamente, muito pelo

contrário, os professores a todo o momento fazem uso de forma integrada e os mobilizam nas mais diferentes situações (TARDIF, 2000; INBERNÓN, 2000; CONTRERAS, 2002).

Considerando o exposto sobre os saberes dos professores e ainda os achados encontrados nas categorias saberes, obrigação moral e compromisso com a comunidade, elegemos os saberes que foram mais evidenciados pelos professores nessa pesquisa: saberes da experiência, curriculares, pedagógicos e atitudinais.

Os **saberes da experiência** revelaram-se, sobretudo, em situações enfrentadas pelos docentes em início de carreira ou em momentos que estavam experimentando uma diversificação dos conteúdos e estratégias de ensino:

“Quando eu comecei [...] Eu comecei ensinando o que faziam comigo quando eu era criança”.

“Eu comecei dentro do que eu conhecia”.

Segundo Santini e Molina Neto (2005, p.213) é possível perceber que a carência de formação pedagógica dos futuros professores durante sua formação inicial, no estágio supervisionado e no início da carreira docente influencia significativamente a percepção de seus resultados profissionais:

Essas dificuldades enfrentadas pelos futuros professores nos cursos de formação inicial e permanente produzem grande desgaste. Transferir dificuldade ao transferir o conhecimento teórico para a prática do dia-a-dia, torna-se um problema porque destitui o professor de um suporte técnico e emocional para a prevenção, segundo eles, do choque com a realidade.

Também se pode pensar que na tentativa de suprimir essas dificuldades os professores de educação física começam ensinando modalidades esportivas, especialmente àquela modalidade que o docente teve contato por mais tempo e/ou que tem maior identificação. Borges (1995)³¹ identificou que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto às experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes que os professores mobilizam no cotidiano da prática escolar.

Identificamos a partir dos dados analisados os **saberes curriculares**

³¹ BORGES, C.M.F. apud NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**: São Paulo, ano XXII, n. 74, abril/2001.

resumidos nas seguintes competências dos professores: ensinar/ transmitir conteúdos, trabalhar conceitos e procedimentos, transmitir conhecimentos necessários ao desenvolvimento das crianças, preocupação em debater os conteúdos da disciplina, ter domínio do conhecimento específico e geral.

Os saberes ditos **pedagógicos**, relacionados ao desenvolvimento e condução da aula foram identificados como elaborar e planejar aulas, criar e aplicar estratégias diversificadas, organizar o material e o ambiente de trabalho, discutir os procedimentos metodológicos, saber conduzir uma aula, ter domínio da turma e oferecer aos alunos a possibilidade de vivenciar diferentes experiências motoras. Em seguida, segue um exemplo de como um professor faz a seleção de conteúdos e organização de suas aulas:

“Primeiro você tem que adequar aquilo que você acredita, a sua possibilidade, com o espaço que você tem, com o material que você tem. Ah, eu tenho uma estratégia linda pra trabalhar bola queimada, é um jogo que eu aprendi, que joga todo mundo assim e tal. Mas e espaço? Quantas bolas você tem pra isso? Quanto tempo você tem? Então, é uma mistura daquilo que eu tenho facilidade e cada um tem uma facilidade com cada assunto. Então, se a gente tem a afinidade por um por outro conteúdo e daí, vai depender das estratégias e do tipo de recurso que a gente tem”.

Ao analisarmos esta fala, percebemos que o professor faz uso de suas crenças e conhecimentos prévios na seleção e organização dos conteúdos de suas aulas, neste caso, principalmente, com os conteúdos relacionados a modalidades esportivas, confirmando os relatos de Borges (1995) e Costa (1994), os quais afirmam que os professores de educação física se valem de suas experiências motoras para solucionar problemas, como a seleção de conteúdos e o planejamento das aulas. Com isso, pode-se entender que os docentes que se aproveitam dessa estratégia podem estar privilegiando determinado conteúdo em detrimento de outro, só porque não tem domínio da matéria que ensina.

Ficou evidente em diferentes momentos da pesquisa que esse professor empregava estratégias de aprendizagem mais diversificadas do conteúdo atletismo, pois o mesmo já tinha sido atleta da modalidade que era, portanto, o assunto que ele dominava em diferentes âmbitos. Tal afirmação pode ser feita porque o professor deu alguns exemplos de como era o seu trabalho, inclusive promovendo um festival de atletismo, uma “corrida de rua” com os alunos e a comunidade da escola em que lecionava.

Entretanto, isso não significa que o professor tenha domínio exclusivamente de um único conteúdo, nesse caso do atletismo e, nem significa que ele ensine a modalidade o ano todo em todas as séries. Muito pelo contrário, o professor sabia de suas dificuldades e procurava se apropriar de outros conhecimentos e também de abordagens e estratégias por meio de pesquisas, cursos, troca de experiência com os pares profissionais e se mantendo em constante contato com o assessor de educação física do município. Além disso, o exemplo utilizado não significa que os outros também não organizem suas aulas do mesmo modo que aquele professor, principalmente nos primeiros anos de experiência na docência quando enfrentam o choque com a realidade (COSTA, 1994).

Ao observamos o discurso dos outros professores percebemos que eles utilizam de forma geral uma estratégia mais tradicional, sempre empregando a noção de partir de um conhecimento mais simples para o mais complexo.

“[...] eu vou selecionando aquelas atividades que eu conheço, sempre começando do mais simples, e, à medida que eles (alunos) vão conseguindo fazer, aí eu vou inserindo as atividades mais complexas”.

“Eu acho que pra selecionar conteúdo, escolha de estratégias, do mais fácil pro mais complexo [...] Eu sempre procuro seguir uma sequência”.

O primeiro relato deixa claro que assim como o outro professor que emprega um conteúdo que conhece e domina, os outros professores também o fazem, mas não necessariamente apenas com modalidades esportivas, como no caso do primeiro professor. Não vemos nenhum problema em lançar mão do que já se conhece, porque pelo menos se sabe como as atividades vão funcionar, o que oferece maior possibilidade do professor de avaliar sua prática. No entanto, a questão fundamental neste caso está em saber se o professor está optando por ensinar um conteúdo em detrimento de outro, pela falta de experiência ou, se ele apenas faz as escolhas porque não acha determinado conteúdo importante ou porque sente dificuldade em desenvolver o trabalho. Questionamo-nos se essa situação se repetiria com outras disciplinas, português, matemática, ciências, etc. Será que um professor de matemática deixa de ensinar raiz quadrada porque “gosta” de ensinar apenas geometria? Acreditamos que não. Contudo, a pesquisa não nos permitiu avaliar, se o que foi revelado a partir do discurso dos professores está em consonância com as suas práticas no cotidiano profissional.

Sobre o assunto, Moreira (1995) afirma que uma situação problemática sobre os conteúdos da disciplina de educação física na escola é que, ao contrário das outras disciplinas, não existe uma seqüência dos conteúdos que acompanhem o desenvolvimento da atividade curricular do aluno nas diversas séries, acontecendo que os mesmos conteúdos, procedimentos de ensino e objetivos são vivenciados por alunos de diferentes faixas etárias e séries.

Os **saberes pedagógicos** também foi verificado na fala dos professores na forma como elaboram e organizam suas aulas tendo como base o documento orientador elaborado pelo município (Anexo K), o tipo de público, o local e os materiais disponíveis, exemplificado na fala de um deles:

“[...] eu dependo do material e da escola onde eu estou”.

De acordo com Nascimento et al³². (2003, p. 3):

[...] a ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo. É, antes, uma atividade consciente de previsões das ações fundamentada em opções político-pedagógicas, tendo como referência permanente os principais problemas sociais e políticos vivenciados pela sociedade atual.

Portanto, ao realizar o seu trabalho, o professor deve basear-se na realidade e necessidade do educando, para elaborar seu planejamento de forma eficiente. Nesse sentido, Tardif (2000, p.120) revela que:

Um professor, em plena ação com seus alunos na sala de aula, elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que o ajudam a transformar a matéria em função dos condicionantes com o tempo, o programa, o projeto político pedagógico da escola, a velocidade de assimilação dos alunos, etc. [...] o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é “interatuado”, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem.

Cada professor possuía um jeito e um contato diferente com os alunos, por exemplo: alguns davam aulas somente na quadra de esportes, outros intercalavam com a sala de aula, outros iniciavam a aula explicando a atividade ainda em sala de

³² NASCIMENTO et al. (2003) apud GONÇALVES, EC.F.; SANTOS, A.E.O.; MARTINS JR, J.A. Prática docente: dificuldades encontradas pelos professores de Educação física nos cinco primeiros anos de atuação profissional. **O mundo da saúde**: São Paulo, v.31, n.4, p.497, 2007.

aula depois se dirigiam à quadra, alguns somente utilizavam a quadra, outros exploravam outros espaços, etc.

“A minha estratégia é essa, muito baseada no material que é a possibilidade que a gente tem, não dá pra inventar muita coisa e, nessa organização, primeiro na sala e organização lá no pátio, que eles já vai sabendo o que eles vão fazer: se é em fila, se é coluna, roda, pra não precisar tá chamando, pra ter que fazer eles me ouvirem lá fora eu gasto mais tempo”.

“Tem turma que eu consigo explicar a atividade diretamente na quadra. Eu explico a atividade e parto pra atividade”.

Mattos e Neira (2000, p.41) citam que todas as aulas de educação física deveriam ser divididas em duas partes: parte teórica e parte prática. A parte teórica teria como objetivo proporcionar ao aluno o conhecimento dos principais conceitos do tema que está sendo desenvolvido, além disso, explicar a importância e justificar o porquê de desenvolver determinado tema nas aulas. Já na parte prática, o aluno poderá vivenciar os conceitos estudados na teoria. A partir da supervisão do professor, realizará movimentos corretos que possibilitará a aprendizagem do tema estudado, tanto os conceitos quanto os movimentos.

Segundo Xavier (1986) os professores de educação física escolar devem possuir um conhecimento amplo e seguro sobre quais recursos serão mais apropriados para aplicarem, a cada momento, a cada nova situação de ensino, pois seu aproveitamento nas aulas de educação física constitui um instrumento pedagógico valioso.

Em relação ao material utilizado nas aulas, apenas um professor considerou como um elemento importante e interveniente de sua prática, principalmente porque ele sentia a necessidade de ter materiais diversificados e em quantidade suficiente. Todavia, a maioria considerou que tinha material suficiente para trabalhar e que eram prontamente atendidos pela direção da escola quando necessitavam de algo. Ou ainda, muitos deles produziam jogos e materiais com os alunos, aproveitando a situação para explorar outros conteúdos e valores.

Além do material, outros elementos também foram apontados como fatores complicadores do trabalho em educação física escolar: a falta de uniforme dos alunos, a limpeza, a direção da escola, entre outros. Mas, todos foram unânimes em apontar as condições das quadras de esportes, pois nenhum deles trabalhava em

quadras cobertas. Além disso, algumas delas não estavam em condições adequadas para as aulas de educação física, oferecendo perigo para os alunos, como por exemplo, no caso de uma quadra que estava com os alambrados estragados (os ferros retorcidos eram um perigo para as crianças) ou ainda escolas com muros baixos, que muitas vezes ocasionava a perda de material e o abandono de algumas atividades, como relatado:

“No ano passado, quando eu fui trabalhar bets, o que caía de bola pra fora... perdi, perdi, muitas bolas porque caía lá pra baixo. Esse ano eu não vou trabalhar bets, porque é trabalhar e jogar pra fora a bola. Então, tem coisa que eu gostaria de trabalhar, você sabe que seria muito interessante pras crianças, mas que você não tem condições de trabalhar”.

Outro problema citado está relacionado à localização das quadras, as quais muitas vezes são construídas no improvisado e acabam por atrapalhar as outras atividades da escola. Além disso, dependendo da direção da escola os professores são obrigados a ter um cuidado maior na seleção de suas atividades para atrapalhar o mínimo possível os outros alunos e professores:

“Uma coisa que perturba, acho que todo mundo, mas no meu caso é que a quadra é perto demais das salas. Eu trabalho na escola, que tem a quadra justamente pegando as janelas de todas as salas, é tem muito barulho, muito barulho”.

“[...] é complicado porque tem que segurar eles, mas aí você acaba podendo demais a criança”.

“[...] ela não pode fazer isso, ela não pode fazer aquilo”.

Também foi unânime entre os professores investigados a problemática das quadras descobertas, pois essa situação interferia diretamente no planejamento de suas aulas, especialmente em dias de sol forte e de muito calor. Para diminuir esses problemas, os docentes recorriam a outros espaços, como, as salas de aula, pátio, um espaço debaixo de uma árvore e até na biblioteca.

“O sol atrapalha tanto a gente, o professor quanto o aluno, né? Porque o aluno reclama que o pezinho tá queimando tal. Mas o aluno vai às 13h e volta às 14h. Aí, vem o outro aluno... que o sol tá quente, mas ele vem às 14h e volta às 15h. E o professor que chega às 13h e sai às 17h da tarde? Então, eu acho assim, que recursos físicos é o maior empecilho pra gente desenvolver o nosso trabalho”.

As aulas de educação física, por serem ministradas em quadra ou espaços descobertos, era um fator bastante incômodo para esses professores, uma vez que as aulas em determinadas épocas do ano, acontecem em horários em que as condições climáticas não são as mais favoráveis. Para Santini e Molina Neto (2005, p.216) esses fatores relacionados à falta de infraestrutura podem estimular “a desordem e as atitudes agressivas e incontroladas por parte dos alunos durante as aulas, acarretando preocupação e desgaste pessoal nos professores que não podem executar um trabalho com a qualidade desejada”.

Outro fator considerado bastante complicador e que atrapalhou por um período de tempo a atuação profissional, pelo menos para um dos professores pesquisados, era a direção da escola. Ele considerou que a direção interferia demais em seu trabalho e não oferecia apoio quando o docente, por exemplo, tomava alguma atitude com relação à indisciplina de um aluno ou quando ele organizava algum evento.

“Eu tenho um problema com a direção [...] a diretora não entendia a forma de eu trabalhar. Não dizendo que é o melhor, que é bom? Mas, ela não veio me ajudar, ou você faz assim, você faz assado! Deixou. Aí, vinha no meio da minha aula interferir.

Tardif e Lessard (2005, p.95) afirmam que as relações sociais e profissionais estabelecidas dentro da escola se caracterizam por ser entre grupos e subgrupos de agentes escolares diversos tipos de relação de poder: “em outros termos, a organização do trabalho escolar também em uma estrutura dinâmica em que se combinam vários tipos de poderes”. Com isso, pode-se questionar o grau de autonomia dos professores sobre o trabalho que realizam, pois segundo Tardif e Lessard (2005) é preciso considerar quatro tipos de poderes que influenciam na organização escolar:

- a) o poder de agir sobre a organização do trabalho escolar propriamente (controlando as relações entre os grupos, o planejamento do trabalho, o tempo, o espaço organizacional, etc.);
- b) o poder de agir diretamente sobre seu posto de trabalho (controlando a execução, a duração e a natureza da atividade,

- os métodos, os instrumentos de trabalho, etc.);
- c) o poder de controlar a formação e a qualificação (protegendo-as através de um diploma e um título, retendo-as por meio de uma cooperação, etc.;
 - d) o poder sobre os conhecimentos do trabalho (proibindo sua utilização por outros, monopolizando-os, tornando difícil o acesso a eles, etc.)

No estudo de Broadfoot et al. (1988), em que foi comparado o grau de autonomia e responsabilidade dos professores que trabalhavam com a educação primária na Inglaterra e na França, foi encontrado evidências que sugerem que qualquer tentativa de mudança que não leva em consideração a influência do ambiente sobre a motivação dos professores em seu trabalho será mal sucedida em todos os aspectos. E ainda, ao ser impostas aos docentes, podem minar o compromisso profissional inerente ao trabalho em si.

Em um estudo de Gonçalves, Santos e Martins Jr. (2007), os principais fatores de interferência na prática pedagógica dos professores apontados foram a questão salarial, a indisciplina dos alunos, o impacto com a realidade, a infraestrutura das escolas, a dicotomia teoria/prática e a desvalorização da profissão. Comparando os achados da pesquisa com o estudo descrito percebemos uma semelhança, principalmente, porque os professores afirmam que sentem que a educação física é desvalorizada no ambiente escolar. Eles ainda relataram sofrer com a indisciplina dos alunos (sobretudo, os professores em início de carreira) e porque as escolas contam com uma infraestrutura precária. Assim:

“Às vezes o que me assusta um pouco ainda na educação física, é que o próprio professor não tem consciência que a desvalorização que a área tem dentro da escola, principalmente, é por conta do trabalho que a educação física se prestou a se fazer durante um período”.

A desvalorização da disciplina é sentida por esses professores quando não são chamados a participar das decisões da escola ou quando os docentes de outras disciplinas querem dar reforço para os alunos durante as aulas de educação física:

“Uma coisa, não sei se interfere, mas que me incomoda, tirar a criança da educação física pra fazer reforço, porque se você tem uma sequência, uma ordem. Lógico que a

gente faz pega-pega, bola, mas tem uma lógica, tudo tem ou pelo menos tento ter um objetivo”.

Segundo Gonçalves, Santos e Martins Jr. (2007), muitas das dificuldades enfrentadas por esses professores podem ser fruto do desconhecimento sobre o papel da escola, da educação e da educação física, como também devido a uma formação profissional inadequada. Ainda para os autores, evidencia-se um dos grandes problemas existentes na área: a falta de identidade do profissional, a falta de clareza em suas atuações e, conseqüentemente, o não reconhecimento da sociedade.

No estudo de Santini e Molina Neto (2005), foram destacados os seguintes fatores problemáticos no trabalho em educação física escolar: a) a formação acadêmica insuficiente para enfrentar o choque com a realidade escolar; b) a implantação de inovações e projetos político-pedagógicos que minimizam a participação dos professores como sujeitos; c) a multiplicidade de papéis sociais e profissionais exigidos e exercidos pelos professores de educação física nas escolas; d) ambiente de violência urbana e insegurança pessoal enfrentado pelos professores; e) conflitos nas relações interpessoais com os colegas de trabalho; f) condições materiais adversas ao exercício do trabalho com a qualidade desejada pelo sujeito; e, g) a dificuldade de lidar, política e epistemologicamente, com críticas dirigidas por diferentes setores da comunidade escolar ao caráter e à contribuição da disciplina no desenvolvimento do currículo escolar.

No âmbito dos **saberes atitudinais** foram citados, por exemplo, que o professor tem que ter uma postura questionadora, tem que ser carismático, conhecer e considerar as necessidades dos alunos, respeitar as limitações dos alunos, não desistir do aprendizado do aluno, ensinar respeito ao próximo, ensinar trabalho em grupo, limites e valores necessários no convívio social, cuidar da saúde dos alunos, promover comportamentos de mudanças, ser ético, saber motivar, ser calmo, ser criativo, ter bom relacionamento com os alunos e demais professores, gostar do que faz, promover autonomia em seus alunos, motivar e preocupar-se com o outro.

Podemos então verificar, que o professor deve ser compreendido como um sujeito que possui conhecimentos, estrutura e orienta a sua prática repleta de significados na cotidianidade da escola, ou seja, ele é o agente interlocutor que tem como responsabilidade “aproximar o educando dos objetos cognoscíveis” (FREIRE,

2000, p.28). Para Libâneo (2001, p.44) a cultura escolar inclui também a dimensão afetiva, a aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolvem sentimentos, emoções, ligados às relações familiares, escolares e aos outros ambientes em que os alunos vivem e, que exige do professor “conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno”.

Para Tardif e Lessard (2005, p.159):

[...]. a afetividade não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente; constitui também, em nossa opinião, um dos recursos utilizados pelos atores – os professores e os alunos- para chegar a seus fins durante suas diversas interações. Na realidade, não existe educação possível sem um envolvimento efetivo ou emocional dos alunos na tarefa. O que chamamos de “motivação” não é nada mais do que tal envolvimento.

A ideia de ensinar valores aos educados é discutida por Inbernón (2002, p.32):

A função de “propor valores” é uma tarefa educativa complexa e às vezes contraditória, já que não se obterá a formação dos indivíduos unicamente com a interação social, que apresenta aspectos muito problemáticos em uma sociedade pluralista. Ela será obtida tendo também como referência pontos de caráter ético, inerentes à natureza humana, nos quais coincidimos com outros agentes sociais que incidem nessa proposição de valores.

Nesse mesmo sentido, Freire (2000) ressalta que o professor que se baseia em uma educação democrática, tem que pensar num ensino que tem como princípio o respeito a autonomia, a dignidade e a identidade do educando. Para o autor as qualidades ou virtudes são construídas pelos professores no esforço em diminuir a distância entre o que é dito e o que é feito. “Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência” (FREIRE, 2000, p.72).

Essa nova forma de entender a educação, a escola e seus profissionais, daí chamamos a atenção para a função do professor de educação física (o qual, independente das diversas abordagens e concepções de ensino que se proliferam na área) deve estar preocupada em transmitir os saberes relacionados ao movimentar-se: o que é e as diversas possibilidades.

Sobre o compromisso do professor de educação física, as Diretrizes

Curriculares do Estado do Paraná revelam que:

Se a atuação do professor efetiva-se na quadra, em outros lugares do ambiente escolar e em diferentes tempos pedagógicos, seu compromisso, tal como o de todos os professores, é com o projeto de escolarização ali instituído, sempre em favor da formação humana. Esses pressupostos se expressam no trato com os conteúdos específicos, tendo como objetivo formar a atitude crítica perante a Cultura Corporal, exigindo domínio do conhecimento e a possibilidade de sua construção a partir da escola (PARANÁ, 2008, p. 50).

Isso representa uma mudança na forma de pensar o tratamento teórico-metodológico dado às aulas de educação física. Significa, ainda, repensar a noção de corpo e de movimento historicamente dicotomizados pelas ciências positivistas, ou seja, ir além da noção de que o movimento é predominantemente um comportamento motor, visto que também é histórico e social.

No que diz respeito a oferecer autonomia, liberdade e criatividade ao educando, Taffarel (1985) afirma que existem elementos que podem atuar inibindo ou facilitando. A escola tem sido duramente criticada pelo fato de inibir a criatividade de professores e alunos através da imposição dos padrões, estruturas antidemocráticas e autoritárias. Podemos entender elementos inibidores da criatividade os bloqueios perceptivos, as estruturas rígidas de pensamento, a má interação do indivíduo e o meio, a falta de informações e experiências, o medo de cometer erros, a grande necessidade de segurança, a falta de confiança na capacidade criativa, o interesse de resolver problemas com muita rapidez, ambientes físicos limitados em espaço e elementos, além de poucas possibilidades de manipulação, situações de autoritarismo, excesso de formalismo, críticas severas e indisciplinas (TAFFAREL, 1985). Citando Torrance (1971), a autora afirma que, à medida que o aluno progride nas séries e graus de ensino, diminuem as possibilidades de desenvolvimento da criatividade.

Em situações como estas é que entra a necessidade do professor de educação física escolar buscar a criatividade em suas aulas frente às dificuldades encontradas. Taffarel (1985, p.11), reconhece que “o espaço físico e seus elementos naturais ou artificiais, agradáveis e manipuláveis, com possibilidades de ser alterados”, são fatores facilitadores da criatividade. Portanto, cabe ao professor inovar e renovar o processo de ensino, desenvolvendo assim comportamentos em seus alunos que possam contribuir para produção criativa e encorajamento do

processo criativo em sua totalidade.

Para Rey e Trigo (1995, p.157) a criatividade está muito ligada a valores e a uma série de benefícios transferíveis à personalidade e à profissão do indivíduo: “talvez o trabalho criativo sobre a corporeidade é o que vai permitir aos indivíduos enfrentar a afrontar outros processos criativos ou de inovação em suas profissões”.

Já a motivação associa-se a motivos, que são definidos como de força interior, impulso ou intenção, para realizar algo ou agir de certa forma. Nesse sentido, todo comportamento é motivado, assim qualquer análise da motivação implica em investigar os motivos que a influenciam.

Freire (2000, p.95) revela ainda outros elementos importantes na construção de uma relação professor-aluno, quando se está pensando em um ensino transformador:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquietam que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Na categoria compromisso com a comunidade apareceram principalmente os seguintes elementos justificadores da boa prática do profissional do professor de educação física na escola: trabalhar com envolvimento da comunidade escolar, participar da construção do projeto político pedagógico da escola, procurar se interar dos assuntos da escola, ter compromisso com a escola e com a comunidade escolar e trabalhar em conjunto com os outros professores.

Segundo Inbernón (2002) é tarefa do professor se preocupar com as questões em torno do ambiente escolar, que forma a comunidade escolar, porque muitos dos conflitos do entorno se repetem ou se desdobram dentro da escola.

Sobre o assunto Tardif e Lessard (2005, p.162) sustentam que a relação do professor com os alunos se insere primeiramente num contexto escolar e social, num ambiente mais global que pesa gravemente sobre sua natureza e sua qualidade: “sobre esse aspecto, questões como a violência, a pobreza, as transformações no tecido social e cultural são fatores importantes geralmente invocados aos professores”. Essa situação pode ser comprovado nessa pesquisa a partir do relato de um professor:

“Para mim ser professor é através daquilo que eu vivi e aprendi, ajudar a fazer um mundo melhor, porque eu acho assim, se cada um fizesse a sua parte seria é, um mundo melhor”.

Contudo, Rezer e Fensterseifer (2008, p.321) apontam que alguns tipos de responsabilidades que são do entorno não pode ser exclusivo dos professores:

[...] a complexidade de um processo de intervenção precisa estar imbricada com seu entorno, com outros sujeitos que compõem o contexto em questão, sob risco de assumirmos individualmente uma responsabilidade que, se é muito nossa, não é somente nossa, mas coletiva, estrutural e organizacional. Lembrando Demo (1998), tentar dar conta (sozinho) de problemas que são coletivos, trata-se de tarefa quixotesca.

Na categoria integridade do campo encontram-se os elementos indicadores de obrigações dos professores, sobretudo, com a profissão, mas que igualmente tem reflexos das práticas dos professores na escola: comprometimento, avaliação da conduta, postura ética, postura e atuação profissional, cumpridor de seus deveres, cumprir os horários de trabalho, zelar pela integridade física e pela segurança dos alunos, valorizar o seu trabalho, compromisso com a profissão, responsabilidade, caráter, cuidar da sua imagem pessoal e por fim, ter mais consciência do seu trabalho e de sua atuação.

Para Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2001, p.310):

O papel atribuído ao professor do ensino fundamental e médio, nos processos de inovação curricular, tem oscilado, historicamente, entre dois extremos: num, o professor vê-se reduzido à condição de técnico que apenas toma conhecimento, por meio de cursos de atualização, do que foi produzido/pensado pelos especialistas; noutro, temos o professor que luta por autonomia intelectual/profissional que o habilite a atuar como agente ativo/reflexivo das inovações curriculares que atenda aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo.

Quanto aos deveres prescritos aos professores, estes geralmente relacionavam-se com o ideário de trabalho, a partir de uma crença particular de cada docente, apesar de existir um documento que descrevia as atividades do cargo (Anexo M). Entre os elementos mais importantes deste documento destacamos as funções do papel do professor de educação física: “propor, participar, desenvolver e avaliar propostas político-educacionais; atividade de planejamento; atividades pedagógicas e administrativas; atividades escolares; atividades de alfabetização e processos de ensino-aprendizagem dos educandos” (CAMBÉ, sem data e página).

Segundo Nacarato, Varani e Carvalho (2001, p.96) as transformações econômicas e sociais das últimas décadas têm levado os docentes a assumir cada vez mais responsabilidade, assim:

Com relação ao(a) professor(a), as expectativas hoje se ampliaram e se tornaram ainda mais complexas e difusas. Espera-se que este(a), além do domínio do conteúdo que leciona e das estratégias relacionadas ao ato pedagógico – saber conduzir uma aula, como facilitador(a) e dinamizador(a) da aprendizagem, explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina, saber avaliar etc.- exige-se também dele(a) que seja animador(a), pedagogo(a) eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual, etc.

No que diz respeito especificamente à profissão de professor de educação física percebemos um comprometimento do grupo com a profissão, numa tentativa de melhorar o status profissional e a imagem perante a sociedade.

“[...] estar realmente comprometido com sua atuação, sua profissão que não diz respeito somente a si, mas ele carrega consigo os fazeres dos outros profissionais, ele é espelho, é referência de uma profissão”.

Os professores também demonstraram estar preocupados com a integridade física de seus alunos.

“Preocupar-se realmente com aqueles que estão sob sua tutela, seja no aspecto físico, social e afetivo. Preocupar-se realmente com o outro”.

A preocupação com a integridade física dos educando se mostrou presente em diferentes momentos, pois os professores pesquisados apontaram como fatores preocupantes e complicadores de sua prática a infraestrutura do seu ambiente de trabalho, especialmente as quadras poliesportivas, a questão de indisciplina e violência escolar.

Além disso, eles tinham consciência de que as aulas de educação física, em relação às demais disciplinas curriculares, expõem a criança ainda mais a perigos, pois as aulas envolvem atividades físicas, como correr, pular, saltar, rolar, trepar, jogar, girar, dentre outras, além da utilização de instrumentos, a exemplo da bola, corda, banco, e aros: “Enfim, abarcam atividades que se mal administradas ou mal executadas, podem gerar danos físicos, estéticos e/ou morais pelo resto da vida”

(MELO; FREIRE, 2009, p.8).

Ter consciência dos riscos e das responsabilidades é importante na atuação em educação física escolar porque segundo Melo e Freire (2009, p. 8):

Em função desse papel social, o professor deve ter em mente as inúmeras razões que desencadeiam algum dano durante o magistério e que, conseqüentemente, trazem a constatação da responsabilidade civil. Acidentes ocorrem sem marcar hora, dia ou lugar, pondo termo a qualquer tentativa de remediar a situação. Falta de prevenção na observância de questões atinentes à segurança, como condições do local e dos materiais, ausência de vigilância, ausência de pessoas capacitadas, má orientação, ou até mesmo a omissão sobre o modo de cumprimento das atividades, além do desrespeito às características singulares a cada ser humano e da omissão de socorro, tudo contribui para a ocorrência dos danos ou lesões.

Quando questionados sobre acerca da possibilidade de serem, de alguma forma, responsabilizados por danos ou acidentes em suas aulas, apenas um professor afirmou ter esse conhecimento e consciência dessa situação. Para os outros professores, tal informação era uma novidade:

“Eu não tinha consciência”.

“Eu também, pra mim é surpresa”.

“[...] eu tenho um pouco de duvida em como [...] até que ponto a gente pode, é, limitar a nossa aula, o nosso aluno pra fazer tal coisa, ou se a gente vai ou não fazer tal coisa?”

Segundo Melo e Freire (2009) o professor de educação física, ciente das conseqüências de seus atos, deverá zelar para não incorrer em prejuízos muitas vezes irreversíveis à formação dos alunos. Se prejudicar, deverá ser responsabilizado pelo restabelecimento do estado normal da situação e pela indenização aos danos causados.

As autoras se apoiando em um estudo de Nunomura (1998) afirmam que a causa de muitos acidentes provém da falta de conhecimento e de bom senso dos professores e não da atividade em si: “O bom professor, compromissado com a função de educador, alerta-se para os fatores de segurança, relativos à prática esportiva ou à atividade física, a qualquer tempo e situação, a saber, fatores psicológicos, biológicos, disciplinares, pedagógicos e ambientais” (MELO; FREIRE, 2008, p.15).

Um dos fatores que pode atrapalhar no entendimento das responsabilidades

dos professores está relacionado com a ambiguidade e muitas vezes contradição da disciplina como profissão. Assim, essa condição de ser uma coisa e também ser outra, de ser responsável por uma série de conteúdos, mas continuar ensinando apenas alguns esportes, ter que ensinar uma variedade de habilidades motoras e, ao mesmo tempo comportamentos sociais, favorece para a indefinição da caracterização da educação física no ambiente escolar, tornando assim mais difícil a tarefa de analisar os legítimos papéis e responsabilidades que a disciplina deveria cumprir na escola.

Contudo, apesar desses problemas identificamos que os elementos: saberes, obrigação moral, compromisso com a comunidade e integridade do campo são dimensões da responsabilidade do professor de educação física em ambiente escolar. Dentro da dimensão dos saberes os professores se sentem responsáveis pelo desenvolvimento da formação inicial e continuada, os quais teoricamente dão subsídios para os docentes compreendam os conteúdos que ministram, são responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias de aulas adequadas as diferentes faixas etárias e também motivadoras, que tenham como objetivo de modo geral, auxiliar os estudantes a alcançar a aprendizagem, intuito maior de toda disciplina escolar.

No âmbito da obrigação moral foram indicados elementos relativos à personalidade (carismático, motivador, questionador, criativo, autônomo) e ainda a postura profissional, tais como: ser ético, aproximação afetiva com os alunos e seus problemas e ter atitude para contornar situações e solucionar problemas.

Na dimensão compromisso com a comunidade foram reveladas preocupações com o contexto de atuação, dos alunos à comunidade na qual a escola está inserida. A identificação dos professores pesquisados com essa dimensão da responsabilidade docente foi recorrente durante as reuniões, uma vez que eles estavam envolvidos com a construção e adequação dos conteúdos da disciplina com o projeto político pedagógico das escolas.

E por fim, na dimensão integridade do campo, foram apresentadas preocupações relativas ao funcionamento do grupo profissional: as relações de subordinação e autonomia, bem como dos compromissos pessoais com a profissão e com as atividades que a docência exige.

5. CONCLUSÃO

Considerando a problemática apresentada e que a educação física, enquanto disciplina escolar tem por obrigatoriedade transmitir conhecimentos aos estudantes, propusemo-nos a construir um entendimento sobre o tema responsabilidade profissional do professor em educação física, tendo em vista que muitas vezes os alunos não sabem o motivo e a importância dos conhecimentos articulados pela área, o que por sua vez, acaba por gerar um desinteresse progressivo pelas aulas de educação física no decorrer dos anos de escolarização.

Embora o problema não seja novo, é responsabilidade da própria educação física conhecer as causas do crescente desinteresse dos alunos pelos seus conhecimentos e práticas. Além disso, percebemos a necessidade de reestruturação das práticas veiculadas pela educação física como disciplina escolar para que alcance assim, maior autonomia e relevância no contexto escolar.

A análise e discussão dessa pesquisa geraram um volume de informações importante, pois evidenciou dados relevantes com relação a prática dos professores de educação física na escola. Contudo, destacamos que é um entendimento de prática que passa pelo próprio olhar dos atores que fazem parte do complexo ambiente da escola e também da educação física como profissão.

Nesse estudo, verificamos que existe uma relação estreita entre o papel que o professor de educação física exerce e ocupa na escola e, o entendimento de suas responsabilidades profissionais. Em outras palavras, a noção de responsabilidade profissional está de acordo com as atividades que os docentes realizam, com o que a escola e a direção espera de sua atuação e pelos resultados que produzem. Assim, a realidade particular e diversificada enfrentada no cotidiano profissional, imprime concepções diferentes a respeito da responsabilidade profissional. Por exemplo, se são cobrados mais pela segurança dos alunos, os docentes se sentirão mais responsáveis por isso; se são mais cobrados pelos conteúdos, igualmente suas preocupações se voltam para esse tema. Portanto, o ambiente de trabalho é parte determinante da definição de uma noção de responsabilidade profissional e também das maneiras com que os professores enfrentam a questão.

Deste modo, concluímos que a noção de responsabilidade docente pode abarcar diferentes dimensões, como as dos saberes, obrigação moral, compromisso

com a comunidade e integridade do campo. Entretanto, não foi possível avaliar se existia alguma ordem de relevância e prioridade entre as dimensões, uma vez que não foi objetivo da pesquisa e porque entendemos que a análise da articulação das dimensões em exercício profissional requer a observação em campo, no cotidiano de intervenção dos professores de educação física. Mesmo assim, consideramos que esta possibilidade deve ser investigada para ampliarmos a compreensão de como é a relação do professor com seu trabalho em contexto específico.

De forma geral, os docentes consultados revelaram como sendo responsabilidades profissionais dos professores de educação física na escola na categoria saberes os seguintes elementos: a aprendizagem efetiva de todos os alunos, por desenvolver estratégias de aprendizagem diversificadas e motivadoras, por desenvolver um ensino criativo, autônomo e reflexivo, numa tentativa de aproximar cada vez mais o aluno da apropriação efetiva de conhecimento e, por buscar um desenvolvimento profissional permanente.

Na categoria obrigação moral, os professores se sentem responsáveis por conhecer e respeitar os alunos, cuidar da saúde dos alunos por meio do ensino de comportamentos de mudança, os professores de educação física contribuiriam também para ensinar os estudantes a serem mais autônomos, criativos e respeitar diferenças e, por fim, os professores seriam responsáveis pela integridade física, mental e emocional dos educandos, pois contribuiriam com aspectos da formação da personalidade dos educandos.

Na dimensão compromisso com a comunidade a preocupação dos professores não recai exclusivamente nos alunos em sala de aula, mas a tudo que faz parte do seu dia a dia: as relações com as outras crianças, com os outros professores, com a escola e a comunidade na qual está inserida.

Na última dimensão, os professores revelaram uma forte preocupação com diferentes aspectos da profissão, da qualidade dos cursos de formação, da relação teoria e prática, além de preocupações com a valorização, compromisso e comprometimento profissional. Ainda, os docentes pesquisados apontaram como responsabilidades dos professores de educação física na escola: manter seu espaço de trabalho organizado e limpo, por zelar pela imagem e *status* da profissão, devem também ter uma postura ética e profissional e devem cumprir seus deveres profissionais, como os horários de trabalho, por exemplo.

Os docentes revelaram uma preocupação bastante grande com a formação

inicial, portanto, consideramos este como um ponto fundamental da pesquisa, pois podemos confirmar que as crenças arraigadas dos professores com relação ao ensino não se modificaram com o treinamento profissional, uma vez que elas foram mobilizadas no início de carreira. A partir dos discursos verificamos também que diferente de outras profissões e até mesmo de ocupações, os professores são obrigados a aprender as atividades profissionais, a desenvolver capacidades e habilidades educativas sozinhos, já que os cursos de formação ainda se mostram pouco eficientes nesse sentido.

Na área, a questão da falta de uma identidade acadêmico-profissional fortalecida acaba por prejudicar o entendimento das responsabilidades profissionais, porque o professor não sabe o que se espera dele como profissional, nem quais são os resultados de seu trabalho. Essa situação contribui para uma fragilização maior da identidade e atuação do professor de educação física, pelo questionamento que pode surgir com relação ao conteúdo e qualidade do trabalho realizado pela área na escola.

Ao chegarmos ao fim desse trabalho, acreditamos que conseguimos alcançar os objetivos propostos, sobretudo, porque buscou-se construir um entendimento de responsabilidade docente, algo que ainda não tinha sido feito claramente na educação física e, em específico, em contexto escolar. Contudo, entendemos que um grande passo vem sendo dado com o intuito de melhorar não só a formação dos professores de educação física, mas, sobretudo, a atuação desse profissional que ainda é pouco conhecida. Por isso, sugerimos que mais trabalhos sejam realizados com o objetivo de conhecer as diversas dimensões que compõem a intervenção do profissional de educação física, especialmente, dos seus saberes e da articulação deles com outros elementos que compõem a atuação profissional.

Por fim, entendemos que a pesquisa contribuiu na compreensão da atuação do professor de educação física na prática, pois esclarecemos um importante elemento balizador das atitudes e decisões profissionais, que é a responsabilidade, contribuindo assim com os profissionais que sentem a necessidade de repensar a sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e planejamento econômico**: Rio de Janeiro, v.32, n.3, p. 453-476, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/139/74>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

ALEGRE, A. D. N. Formação de professores: a práxis curricular e as competências apresentadas pelas novas diretrizes curriculares. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org). **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio de Janeiro: Biblioética. 2006, p. 43-58.

ALMEIDA, F.J. de. O educador: magnanimidades e ambiguidades. **São Paulo em Perspectiva**: São Paulo, n.15, v. 2, p. 92-95, 2001.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philip *et al.* (Org). **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed. 2001, p. 20-48.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ANTUNES, F.H. C et al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação física escolar: 1999 – 2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.179-184, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/11ELPa.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

APPLE, M.; TEINTELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In: MOREIRA, A.F.; LOPES, E. M. T; LOURO, G. L.; NOGUEIRA, M.A.; LÜDKE, M. (Org). **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica. 1991. n. 4, p. 62-73.

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

BARROS, J.M.C. Educação física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura. **Motriz**: Rio Claro, v.1, n.1, p. 71-80, jun.1995. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib.efisica/motriz/01n1/9_JMaria_relato_form.p>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BATISTA, E. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. In: III Simpósio Lutas Sociais na América Latina, 2008, Londrina. **Anais eletrônicos do III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, Londrina: 2008. Disponível em: <http://www2.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirogepal/erika_batista.pdf>. Acesso em: abril de 2009.

BAUER, M.; GALKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BELTRAMI, D. M. Dos fins da Educação Física escolar. **Revista da Educação**

Física/UEM: Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2ºsem. 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/.../2575>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores em Educação Física. **Educação e Pesquisa:** São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2009.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis:** Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

BETTI, M. et al. A avaliação da Educação Física em debate: implicações para a subárea pedagógica e sociocultural. **Revista Bras. Pós-graduação:** Brasília, v. 1, n. 2, p. 183-194, nov. 2004.

BETTI, M. Concepções teóricas e formação profissional no campo da Educação Física. In: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Org). **Formação profissional em Educação Física:** estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, p. 77-85, 2006.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, M. L.M. **Profissionalização e conhecimento:** a nutrição em questão. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo:** Maringá, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

_____, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex:**Unicamp, ano XIX, nº 48, p. 69-88, agosto/1999.

_____, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Rev. Bras. Ciências do Esporte:** Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3, de 16 de outubro de 1987. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil:** Brasília, DF, 1987.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 009/2001, de 18 de janeiro de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil:** Brasília, 18 jan. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil:** Brasília, DF, 9 mar. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 02, de 19

de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 4 mar. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Parecer n. 0058/2004, de 18 de janeiro de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 18 jan. 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 07, de 31 de março de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 5 abr. 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROADFOOT, P et al. What professional responsibility means to teachers: national contexts and classroom constants. **British Journal of Sociology Education**, v. 9, n.3, p. 265-287, 1988. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/index/758845457.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2008.

CABRERA, B.; JAÉN JIMÉNEZ, M. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. In: MOREIRA, A.F.; LOPES, E.M.T.; LOURO, G.L.; NOGUEIRA, M.A.; LÜDKE, M. (Org). **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1991. n. 4, p.190-214.

CAMPOS, S.H. **Subsídios para o ensino de nutrição em enfermagem**: uma experiência usando a técnica de grupo focal. 2002. 151f. Dissertação (Mestrado em enfermagem). Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/results.php>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

CARLINI-COTRIN, B. Potencialidade da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista Saúde Pública**, v. 30, n.3, p.285-293, 1996. Disponível em: <http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034>. Acesso em: 20 abr. 2009.

CASTIEL, L.D.; PÓVOA, E.C. Dr. Sackett & “Mr. Sacketeer”... encanto e desencanto no reino da expertise na medicina baseada em evidências. **Caderno de Saúde Pública**: Rio de Janeiro, n.17, v.1, p. 205-214, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v17n1/4076.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2004.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, C.; POZO, C.; SARABIA, C. As atitudes: conceituação e sua inclusão nos novos currículos. In: COLL, C.; POZO, C.; SARABIA, C. (Eds.). **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, p. 121-169. 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica de professores de

Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física**: Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2006.

CARREIRO DA COSTA, F.C. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**: Maringá. V.5, n. 1, p. 26-39, 1996.

DALL'AGNOL, C.M.; TRENCH, M.H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**: Porto Alegre, v.20, n.1, p.5-25, jan. 1999. Disponível em: <http://www.ceamecim.furg.br/vi_pesquisa/trabalhos/85.doc>. Acesso em: 20 abr. 2009.

DAMICO, J. Corpo a corpo com as jovens: grupos focais e análise de discurso na pesquisa em Educação Física. **Movimento**: Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 35-67, maio/agosto de 2006.

DARIDO, S.C. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

_____, S.C. Educação Física de 1ª a 4ª série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**: São Paulo, suplemento 4, p.61-72, 2001a. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/Supl42001/v15s4p61.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação física escolar**: Niterói, v. 2, n. 1, p.5-25, (suplemento), 2001b.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**: São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001. Disponível em:<<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/rpefglau.PDF>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

DARIDO, S.C; SANCHEZ NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C.A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

DURAN, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0435125.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: MOREIRA, A. F.; LOPES, E.M.T; LOURO, G. L.; NOGUEIRA, M. A.; LÜDKE, M. (Org). **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica. 1991. n. 4, p. 41-61.

ETCHEPARE, L.S.; PEREIRA, E.F.; ZINN, J.L. Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Educação Física/UEM**: Maringá, v. 14, n. 1, p. 59-66, 1º sem, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm>>. Acesso em: 01 set. 2008.

FARIAS, G.O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V.do. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A (org). **A formação profissional e a prática pedagógica**: ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: Midiograf, p. 18-53, 2001.

FIORENTINI, D; SOUZA JR A.J.; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A (org). **Cartografias do trabalho docente**. 2 ed. Mercado de Letras: Campinas, p. 307-335, 2001.

FRANZÓI, N. L. **Da profissão como profissão de fé ao "mercado em constante mutação"**: trajetórias e profissionalização dos alunos do Plano Estadual de Qualificação do Rio Grande do Sul: PEQ-RS. 2003. 225 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000300085>>. Acesso em: 05 nov. 2008.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, E.S.; MARIZ DE OLIVEIRA. J.G. Educação Física e conhecimento escolar: uma revisão de literatura. **Revista Mineira de Ed. Física**: Viçosa, v.7, n.1, p. 82-98, 1999.

FREIRE, E; VERENGUER, R; REIS, M. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**: São Paulo, v. 1, n.1, p. 39-46. 2002. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.com.br/edit.php/remef/article/.../1042>>..Acesso em: 5 fev. 2008.

FUZII, F.T.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L.C. Teoria da Formação Avaliação no currículo de Educação Física. **Motriz**: Rio Claro, v.15, n.1 p.13-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/viewFile/.../2215>>. Acesso em 05 mai. 2009.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação. Líber Livro: Brasília, 2005.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M.; GALKELL, G. (Org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIBBS, A. **Focus group: Social Research Update**. United Kingdom, 1997. Department of Sociology. University of Surrey. 997. Disponível em: <<http://www.sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>>. Acesso em 18 abr. 2009.

GOMES, V.L.O.; TELLES, K.S.; ROBALLO, E.C. Grupo focal e discurso do sujeito coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescentes. Escola Anna Nery, **Revista de Enfermagem**: Rio de Janeiro, v.13, n.4, p. 856-62, out-dez 2009. Disponível em: <http://www.eean.ufrj.br/REVISTA_ENF/20094/artigo%2021.pdf>. Acesso em janeiro de 2010.

GONDIM, S. M.G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**: Cadernos de Psicologia e Educação: Ribeirão Preto, não paginado. 2003. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/pa/artigos/24/03.doc>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

GONÇALVES, E.C.F.; SANTOS, A.E.O.; MARTINS JR, J.A. Prática docente: dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física nos cinco primeiros anos de atuação profissional. **O mundo da saúde**: São Paulo, v.31, n.4, p.497, 2007. Disponível em: <http://www.scamilo.edu.br/pdf/mundo_saude/56/06_pratica_docente.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2010.

GUIMARÃES, A.A. et al. Educação Física escolar: atitudes e valores. **Motriz**: Rio Claro, v. 7, n.1, p. 17-22, jan-jun, 2001. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/07n1/Guimaraes.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2009.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HYPOLITO, Á.M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: MOREIRA, A. F.; LOPES, E.M.T.; LOURO, G.L.; NOGUEIRA, M.A.; LÜDKE, M. (Org). **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica. 1991. n. 4, p. 3-21.

HOLLY, M. L. investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 79-110, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, p.31-59, 1992.

HUNGER, D. *et al.* Formação acadêmica em Educação Física: “Corpos” (Docente e Discente) de conhecimentos fragmentados... **Motriz**: Rio Claro, v.15 n.1 p.79-91, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/viewFile/.../2220.>>. Acesso em: 5 mai. 2009.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**: São Paulo, v. 35, n.2, p.115-21, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080...sci>>. Acesso em 2 abr. 2009.

INBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JIMÉNEZ JÁEN, M. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. In: MOREIRA, A. F.; LOPES, E.M.T.; LOURO, G.L.; NOGUEIRA, M.A.; LÜDKE, M. (Org). **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica. 1991. n.4 p. 74-89.

KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. Focus Group: strategic articulations of pedagogy, politics and Inquiry. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. USA: Sage Publications, 2005.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

KRUEGER, R. **Focus group: a practical guide for applied research**. 2 ed. USA: Sage Publications, 1994.

LARSON, M.S. **The rise of professionalism: a sociological analysis**. Los Angeles, USA: University of California Press, 1977.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LAWSON, H. A. Education for Social Responsibility: Preconditions in Retrospect and in Prospect. **Quest**, v.51, p.116-149, 1999.

LEITÃO, Á.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**: Lisboa, n.19, v.2, p.51-84, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid...sci>>. Acesso em 6 jun. 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C.; GARRIDO, S.P. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**: Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2008.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação e escola: políticas, estrutura e organização**. 3 ed. Cortez: São Paulo: 2006.

LIMA, J. R. P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**: São Paulo, v.8, n.2, p.54-67, 1994.

LOBO JUNIOR, D.T. **A emergência da Educação Física escolar como área de pesquisa pedagógica - elementos para o trabalho interdisciplinar**. Disponível em: < <http://www.efmuzambinho.org.br/refelnet/perspec/dacio.htm>>. Acesso em janeiro, 2010.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. Série prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M.; CRUZ, G.B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>>. Acesso em: 6 jun.2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**: Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan.abr. 2009.
Disponível em: <<http://www.sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>>. Acesso em: 6 jun. 2009.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J.V.; GRAÇA, A.B.S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**: São Paulo, v.21, n.1, p.11-25, jan./mar. 2007.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**: São Paulo, v. 1, n.1, p. 29-38. 2002.
Disponível em:
<http://www4.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/RMEFE-1-1-2002/art2_edfis1n1.pdf>. Acesso em 5 abr. 2008.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar, 2003.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

MATTOS, M.G. & NEIRA, M.G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. 1. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MELLO, R.Z.; FERRAZ, O.L. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**: Rio Claro, v.13 n.2 p.86-96, abr./jun. 2007. Disponível em:
<<http://www.cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/viewFile/.../756>>.
Acesso em: 6 jun. 2009.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**: Rio de Janeiro, v.9, n. 3, p.239-262, jul/set, 1993. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2008.

MOREIRA, W. W. **Educação Física**: uma abordagem fenomenológica. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

NASCIMENTO, G.Y.do. **Como os profissionais de Educação Física avaliam as conseqüências de sua intervenção profissional a partir da perspectiva do erro**. 2004. 96 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Londrina,

2004.

NASCIMENTO, J.V.do. **A formação universitária em Educação Física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses.** 1998. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Desportos e de Educação Física. Universidade do Porto, Porto.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: MOREIRA, A.F.; LOPES, E.M.T.; LOURO, G.L.; NOGUEIRA, M.A.; LÜDKE, M. (Org). **Teoria e Educação.** Porto Alegre: Pannonica. 1991. n.4, p. 109-139.

NÓVOA, A. *et al.* Os professores e a história de suas vida. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de Professores.** 2 ed. Lisboa: Porto Editora, p.18-30, 1992.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em janeiro de 2010.

NUNES, D.R.P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa:** São Paulo, v.34, n.1, p. 97-107, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a07v34n1.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2009.

OLIVEIRA, A.B. A formação profissional no campo da Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (ORG). **Formação profissional em Educação Física:** estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, p. 17-32, 2006.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

ORZA, J.; LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. In: MOREIRA, A.F.; LOPES, E.M.T.; LOURO, G.L.; NOGUEIRA, M.A.; LÜDKE, M. (Org). **Teoria e Educação.** Porto Alegre: Pannonica. 1991. n.4, p. 140-158.

PÁDUA, J.G. **Avaliação da inserção do nutricionista na rede básica de saúde dos municípios da região metropolitana de Campinas.** 2004. 177 f. Dissertação (mestrado em enfermagem). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP, 2004.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. Diretrizes curriculares da Educação Básica: Educação Física. Governo do Paraná. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** 2008. Disponível em: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/.../curriculo_complem_crrricular.ppt>. Acesso em: 5 abr. 2009.

PENIN, S.T.S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**: São Paulo, v.15, n. 42, p.317-332, 2001.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a17.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

PERRENOUD, P. *et al.* **Formado professores profissionais**. 2 ed. Porto Alegre Artmed, 2001.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.35-50.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R.; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. In: MOREIRA, A. F.; LOPES, E.M.T.; LOURO, G.L.; NOGUEIRA, M.A.; LÜDKE, M. (Org). **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica. 1991. n.4, p. 91-108.

RAMOS, S.M. A pesquisa educacional inserida na formação inicial e continuada de professores: superando o distanciamento entre a universidade e a escola. **Revista Unopar Científica**: Londrina, v.6, n.1, p.65-68, jun. 2005.

RANGEL-BETTI, I. **Educação Física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. 1998. 133 f. Tese. (doutorado em educação). Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Educação. São Carlos, SP: 1998.

RANGEL-BETTI, I.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**: Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 9-15, jun. 1996.

REIS, M.C.C. **O entendimento da instituição escola apresentado por licenciandos em Educação Física comparado aos licenciados em outros componentes curriculares**. São Paulo, 1993, f. 119. Dissertação (mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 1993.

RESENDE, H.G. Reflexões sobre algumas contradições da Educação Física no âmbito da Escola Pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Revista Movimento**: Porto Alegre, ano I, n.1, p.20-28, set. 1994.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**: Goiás, v.11, n.3, p. 319-329, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/index>>. Acesso em janeiro de 2010.

REY, A. & TRIGO, E. Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz. Actas del II. **Congreso de las Ciencias del deporte, la educación física y la recreación**, Lleida, n.2, 157-167, 1995.

RINALDI, I. P. B. **A ginástica como área de conhecimento na formação**

profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma estruturação curricular. Campinas, SP. 2004. 232 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

RODRIGUES, H.A; DARIDO, S.C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM:** Maringá, v.19, n.1, p.51-64, 1. trim, 2008.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física. Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.1, p.121-34, jan./mar. 2010.

ROSÁRIO, L.F.R.; DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da Educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz:** Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte:** São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set. 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez Editora, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA Jr, C. A. (orgs). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da universidade. v.1. UNESP: São Paulo, 1996.

SOARES, C.L. **Educação Física:** raízes européias e Brasil. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C.B; REALE, D.; BRITES, C.M. Uso de grupo focal como instrumento de avaliação de programa educacional em saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP:** São Paulo, v.34, n.3, p. 317-22, set 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n3/v34n3a14.pdf>>. Acesso em 5 abr. 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMANN, L.S. Teacher Development: Roles of Domain Expertise and Pedagogical Knowledge. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 21(1): p.12-135. 2000.

SORIANO, J.B. **A constituição da intervenção profissional em Educação**

Física: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência. 2003. 241 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

_____. Escolas de ofício e a relação com a universidade: algumas implicações para a compreensão da constituição do conhecimento profissional em Educação Física. **Motriz:** Rio Claro, v.15, n.1, p. 151-161, 2009. Disponível em: <<http://www.cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/motriz/article/viewFile/.../2227>>. Acesso em 8 jul. 2009.

SOUZA, C.R.S. **Representação social e educação especial:** apontamento a respeito da formação e da prática docente. 2005. 140 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2005. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=982>. Acesso em: 12 fev. 2009.

SOUZA NETO, S. et al. **A escolha do magistério como profissão.** IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores – 2007. Unesp - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/8eixo.pdf>>. Acesso em abril de 2009.

TAFFAREL, Celi. **Criatividade nas aulas de Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

TANI, G. 20 anos de ciência do esporte: um transatlântico sem rumo? **Revista Bras. Ciências do Esporte**, número especial em comemoração – 20 anos de CBCE: Campinas, p. 19-38, set. 1998.

_____. Educação Física: por uma política de publicação visando à qualidade dos periódicos. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 9-22, set. 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação:** Rio de Janeiro, n. 13, p 5-25, jan/fev/mar/abril, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/.../RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf>. Acesso em 6 dez. 2008.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa:** São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, mai./ago, 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0335125.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2009.

TOKUYOCHI, J.H. *et al.* Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Motriz**: Rio Claro, v.14 n.4, p. 418-428, out./dez. 2008.

TORSTENDAHL, R. Assessing Professional developments: historiography in a comparative perspective. **Royal Academy of History, Letter an Antiquities**, p.1-23, 1995.

THURLER, M; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de Pesquisas**: São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a05.pdf>>. Acesso em janeiro de 2010.

VAGO, T.M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. **Cadernos Cedex**: Campinas, ano XIX, n.48, p. 30-51, agosto/1999.

VERENGUER, R.C.G. **Mercado de trabalho em Educação Física**: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. 2003. 170 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2003.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. In: ZABALA. A.A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K.M.; DINIZ-PEREIRA, J.E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de autorização à secretária de Educação do Município de Cambé

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Centro de Ciências da Saúde
Departamento de Educação Física

Prezada Secretária Municipal de Educação

Vimos por meio desta, solicitar a de V. S^a. autorização para a realização da pesquisa de mestrado do programa de Pós-graduação Associado em Educação física intitulada “A responsabilidade profissional em Educação física escolar: o ponto de vista dos professores”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, docente do Departamento de Educação física da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

As transformações no mercado de trabalho nas últimas décadas exigem dos profissionais diversas competências e uma nova postura profissional. Os professores de Educação física enquanto profissionais do sistema educacional são também exigidos nos mais diferentes aspectos da intervenção, tanto no individual como no coletivo: no *saber* específico e no *saber-fazer* (habilidades). Porém, poucos estudos apontam à problemática da responsabilidade profissional em Educação física e como anda a formação ética e moral dos professores.

O objetivo do presente projeto é verificar qual o entendimento dos professores sobre responsabilidade profissional e, portanto, conhecer qual o grau de importância em sua intervenção que o tema tem em sua atuação.

Os elementos necessários à compreensão das responsabilidades dos professores de Educação física escolar envolvem o aprofundamento das questões relativas ao funcionamento do campo de trabalho, das relações de controle e autonomia estabelecidas dentro do grupo profissional estudado, bem como de valores, crenças e atitudes que possivelmente interferem e moldam o comportamento dessas pessoas. Portanto, optaremos pela abordagem qualitativa de pesquisa, com o emprego de entrevistas em grupo (grupo focal) e individual, como instrumento de coleta de dados. Comporão o grupo a ser estudado, professores de Educação física que atuam em escolas públicas, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Cambé-Pr. O tratamento dos dados seguirá as características da Análise de Conteúdo, na qual se apoiará no modelo de análise misto.

Benefícios esperados: Ampliar o entendimento sobre o campo de trabalho escolar na área de Educação física e promover o conhecimento sobre as responsabilidades dos professores que atuam nessa área.

Eu Claudia Aparecida Paschoal de Souza, Secretária de Educação do município de Cambé - Pr, após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a acadêmica do programa de pós-graduação em Educação física dessa instituição, **Glauce Yara do Nascimento** a realizar sua pesquisa.

Equipe:

Nome: Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Telefone: (44) 3011-1315

Nome: Glauce Yara do Nascimento

Telefone: (43) 3339-1878

Claudia Aparecida Paschoal de Souza

Qualquer dúvida ou esclarecimento procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 10 – Campus Central – Telefone: (44) 3261-4444.

ANEXO B – Carta de autorização ao assessor de Educação física do Município de Cambé

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Centro de Ciências da Saúde
Departamento de Educação Física

Prezado Assessor de Educação física da Secretaria Municipal de Educação de Cambé

Vimos por meio desta, solicitar a de V. S^a. autorização para a realização da pesquisa de mestrado do programa de Pós-graduação Associado em Educação física intitulada “A responsabilidade profissional em Educação física escolar: o ponto de vista dos professores”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, docente do Departamento de Educação física da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

As transformações no mercado de trabalho nas últimas décadas exigem dos profissionais diversas competências e uma nova postura profissional. Os professores de Educação física enquanto profissionais do sistema educacional são também exigidos nos mais diferentes aspectos da intervenção, tanto no individual como no coletivo: no *saber* específico e no *saber-fazer* (habilidades). Porém, poucos estudos apontam à problemática da responsabilidade profissional em Educação física e como anda a formação ética e moral dos professores.

O objetivo do presente projeto é verificar qual o entendimento dos professores sobre responsabilidade profissional e, portanto, conhecer qual o grau de importância em sua intervenção que o tema tem em sua atuação.

Os elementos necessários à compreensão das responsabilidades dos professores de Educação física escolar envolvem o aprofundamento das questões relativas ao funcionamento do campo de trabalho, das relações de controle e autonomia estabelecidas dentro do grupo profissional estudado, bem como de valores, crenças e atitudes que possivelmente interferem e moldam o comportamento dessas pessoas. Portanto, optaremos pela abordagem qualitativa de pesquisa, com o emprego de entrevistas em grupo (grupo focal) e individual, como instrumento de coleta de dados. Comporão o grupo a ser estudado, professores de Educação física que atuam em escolas públicas, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Cambé-Pr. O tratamento dos dados seguirá as características da Análise de Conteúdo, na qual se apoiará no modelo de análise misto.

Benefícios esperados: Ampliar o entendimento sobre o campo de trabalho escolar na área de Educação física e promover o conhecimento sobre as responsabilidades dos professores que atuam nessa área.

Eu Luciano Moraes Cardoso, assessor de Educação física do Município de Cambé após ter lido todas as informações e esclarecidos todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a acadêmica do programa de pós-graduação em Educação física dessa instituição, **Glauce Yara do Nascimento** a realizar sua pesquisa.

Equipe:

Nome: Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Telefone: (44) 3011-4315

Nome: Glauce Yara do Nascimento

Telefone: (43) 3339-1878

Luciano Moraes Cardoso

Qualquer dúvida ou esclarecimento procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP), da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 10 – Campus Central – Telefone: (44) 3261-4444.

ANEXO C – Carta convite aos docentes participantes da pesquisa

Carta convite aos professores

Prezado Professor (ª):

Vimos por meio desta, solicitar de V. S^a. informações necessárias para a elaboração da pesquisa de mestrado “A responsabilidade profissional em Educação física escolar: o ponto de vista dos professores” da acadêmica Glauce Yara do Nascimento, orientada pela Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, docente do Departamento de Educação física da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

O objetivo geral da pesquisa será: compreender como o professor de Educação física descreve e interpreta suas responsabilidades profissionais, a partir do discurso dos docentes que atuam no primeiro ciclo da Educação Básica, e espera-se ampliar o entendimento sobre o campo de trabalho na área e as situações que interferem na atividade profissional. Farão parte desse estudo os professores de escola municipais da cidade de Cambé-Pr.

As informações serão coletadas por meio de entrevistas em grupo (grupo focal), que consiste em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Sabemos que a aceitação em participar desta pesquisa tomará seu valioso tempo, porém, gostaríamos de reiterar a importância de sua participação em nosso estudo.

Agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, pelos telefones: (043) 3339-1878 / 9146-4817.

Atenciosamente,

Glauce Yara do Nascimento
OrientandaProf^a. Dr^a Ieda Parra B. Rinaldi
Orientadora – UEM

Professor (ª)
Participante da pesquisa

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo: “ A responsabilidade profissional em Educação física escolar: o ponto de vista dos professores”, sob orientação da Professora Dr^a Ieda Parra Barbosa Rinaldi.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

As transformações no mercado de trabalho nas últimas décadas exigem dos profissionais diversas competências e uma nova postura profissional. Os professores de Educação física enquanto profissionais do sistema educacional são também exigidos nos mais diferentes aspectos da intervenção, tanto no individual como no coletivo: no *saber* específico e no *saber-fazer*. Porém, poucos estudos apontam à problemática da responsabilidade profissional em Educação Física, sobretudo, os temas relacionados a intervenção de professores.

O objetivo do presente projeto é verificar qual o entendimento dos professores sobre responsabilidade profissional e, portanto, conhecer qual o grau de importância em sua intervenção.

Os elementos necessários à compreensão das responsabilidades dos professores de Educação física escolar envolvem o aprofundamento das questões relativas ao funcionamento do campo de trabalho, das relações de controle e autonomia estabelecidas dentro do grupo profissional estudado, bem como de valores, crenças e atitudes que possivelmente interferem e moldam o comportamento dessas pessoas. Portanto, optaremos pela abordagem qualitativa de pesquisa, com o emprego de entrevistas em grupo (grupo focal) e individual, como instrumento de coleta de dados. Compõem o grupo a ser estudado, professores de Educação física que atuam em escolas públicas, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Cambé. O tratamento dos dados seguirá as características da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), na qual se apoiará no modelo de análise misto.

Benefícios esperados: Ampliar o entendimento sobre o campo de trabalho escolar na área de Educação Física, promover o conhecimento sobre as responsabilidades dos professores que atuam nessa área e, as situações que interferem na atividade profissional.

Forma de assistência e responsável: em caso de dúvidas quanto à participação na pesquisa, os interessados deverão ligar para o pesquisador responsável Ieda Parra Barbosa Rinaldi no fone (44) 3261 4315 ou (43) 9146-4817 que estaremos à disposição para qualquer esclarecimento.

Esclarecimentos antes e durante a pesquisa sobre a metodologia: os participantes selecionados para o estudo serão informados sobre a metodologia antes de consentirem com a sua participação e se caso necessário estaremos à disposição para qualquer esclarecimento durante o decorrer da pesquisa.

Liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização: os participantes terão a liberdade de aceitar, recusar e interferir a qualquer momento durante a pesquisa, não sendo alvo de penalização.

Garantia de sigilo e privacidade: garantimos a não publicação de nomes e fatos comprometedores e somente os resultados globais serão divulgados após análise.

Formas de ressarcimento: sendo a participação voluntária, não haverá ressarcimento para nenhuma das partes envolvidas.

Formas de indenização: constatado algum problema após a aceitação da pesquisa e iniciada a intervenção, será dada toda a assistência necessária.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professora Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

Assinatura do pesquisado ou impressão datiloscópica

Data: ___/___/___

Eu, Professora Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo para o participante.

Assinatura

Data: ___/___/___

Equipe:

Nome: Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Telefone: (44) 3011-4315 ou (44) 3028-5962

Nome: Glauce Yara do Nascimento

Telefone: (43) 3339-1978 (43) 9146-4817

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 010 – Campus Central - Telefone: (44) 3261-4444.

ANEXO E – Questionário

Parte 1. Identificação

Idade: ____ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Instituição em que cursou a graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Você possui alguma titulação?

() Sim () Não

Qual? E em que área de atuação?

() Especialização / área: _____

() Mestrado / área: _____

() Doutorado / área: _____

Há quanto tempo você trabalha com a Educação física escolar? _____

Há quanto tempo você trabalha como professor do município de Cambé? _____

Você possui mais de um emprego?

() Sim () Não

Descreva _____

Parte 2. Questões de aprofundamento

1) Qual é o papel ou a função do professor de Educação física escolar?

2) Para você, como seria a atuação de um bom professor de Educação Física?

3) No seu entendimento, quais seriam as responsabilidades dos professores de Educação física escolar?

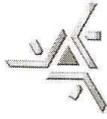
4) Você entende que existe alguma gravidade no não cumprimento dessas responsabilidades profissionais? Explique.

5) Você acha que de alguma forma a atuação dos outros professores e da direção da escola pode interferir no seu trabalho? Explique.

6) Qual a importância da formação inicial (curso de graduação) para o entendimento das responsabilidades profissionais?

Obrigado pela colaboração!

ANEXO F – Parecer Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá

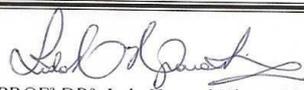

Universidade Estadual de Maringá
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

Registrado na CONEP em 10/02/1998

CAAE N°. 0119.0.093.000-09

PARECER N°. 244/2009

Pesquisador (a) Responsável: Ieda Parra Barbosa Rinaldi	
Centro/Departamento: CCS – Departamento de Educação Física	
Título do projeto: A responsabilidade profissional em Educação Física escolar: o ponto de vista dos professores	
Considerações: <p>O projeto de pesquisa pretende analisar como o professor de Educação Física escolar descreve e interpreta suas responsabilidades profissionais, e relacionar esta concepção com o referencial teórico sobre profissão docente. Para tanto será realizada pesquisa qualitativa a partir da técnica de entrevistas grupais, ou grupo focal, composto por professores de Educação Física que atuam em escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino em Cambe – PR. Apesar do texto do projeto de pesquisa não designar o número total de grupos, descrevendo de seis a quinze pessoas por grupo, em um total de aproximadamente 15 participantes, a Folha de Rosto estabelece 20 sujeitos. Estes sujeitos serão selecionados em cinco escolas. Antes de ir a campo, será executado estudo piloto para verificar a adequação do método de coleta de dados.</p> <p>No cronograma constam os meses de agosto a outubro para a coleta de dados, e o mês de junho para a coleta piloto.</p> <p>O orçamento apresentado prevê gastos na ordem de R\$ 340,00, e explicita que “a procedência das despesas serão mantidas pelas pesquisadoras”, supõe-se que o texto refira-se a que as despesas estejam às expensas das pesquisadoras.</p> <p>Foram anexadas autorizações da Secretaria Municipal de Educação de Cambe, do Assessor Municipal de Educação Física, e de cinco escolas.</p> <p>Constam ainda o modelo de TCLE e uma carta convite. Estes dois documentos poderiam ser fundidos, visto que a carta convite está adequadamente redigida, faltando apenas as garantias preconizadas pela Res. 196/96, as quais estão no outro documento, o TCLE. Cabe considerar ainda que o TCLE apresentado trata de “formas de indenização”, uma garantia que não é pertinente ao tipo de pesquisa a ser realizada.</p>	
Parecer: <p>Considerando que as sugestões apresentadas não se configuram em óbices éticos,</p> <p>Somos de parecer favorável a sua aprovação.</p>	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer Data: 5/6/2009	
O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em: 30/3/2010	
O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 175ª reunião do COPEP em 5/6/2009.	 PROFª.DRª. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP

Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE.
 Bloco 10 sala 01 – Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR
 Fone-Fax: (44) 3261-4444 – e-mail: copep@uem.br

ANEXO G – Roteiro de Planejamento do Grupo Focal – Reunião 1

**ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL
NÚCLEO TEMÁTICO: O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA****REUNIÃO 1**

Data: 18/09/09

Horário: 15h30.

Número de participantes: 8

PRIMEIRA PARTE:

- explicar a metodologia do grupo focal (como funciona; o foco é a discussão em grupo; pontos de vista divergentes para depois se chegar a um consenso; explicar o papel do moderador, que é o de promover o debate e introduzir temas de discussão; o grupo focal que não é uma entrevista; a responsabilidade em promover o debate é do próprio grupo).

QUESTÕES

Fazer uma breve apresentação do meu perfil acadêmico e profissional. Depois, pedir que o façam também: local de formação; há quanto tempo trabalha como professor; se tem outro emprego ou outra profissão;

1. Para mim, ser professor é...
2. Vocês comentaram o que pra vocês é ser um professor, agora de forma mais específica gostaria que vocês comentassem sobre a profissão, sobre o que é ser professor de Educação Física.
3. Como vocês enxergam o campo de trabalho em Ed. Física e o que fez vocês optarem pela Ed. Física escolar?
4. Qual é o papel da escola na atual sociedade?
5. Algumas correntes pedagógicas oferecem alguns entendimentos sobre a atuação do professor na escola; por exemplo, na abordagem tradicional o professor é visto como o dono do saber, em outras o professor é visto como um mediador, o solucionador de problemas, o intermediador do conhecimento, etc. O que vocês pensam, acreditam que é o papel do professor de Educação física na escola? Explique o entendimento de vocês sobre a função do professor de Educação física na escola?
6. Quais conhecimentos, habilidades, conhecimentos, atitudes que deveriam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física?

Finalizar fazendo um fechamento dos pontos mais importante discutidos. Convidar para a próxima reunião.

ANEXO H – Roteiro de Planejamento do Grupo Focal – Reunião 2

**ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL
NÚCLEO TEMÁTICO: A FUNÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ESCOLA.**

REUNIÃO 2

Data: 02/10/09

Horário: 15h30.

Número de participantes: 8

Retomar os principais pontos discutidos na primeira reunião.

QUESTÕES

1. No questionário, a grande maioria de vocês afirmou que a formação inicial, ou seja, a frequência em um curso de formação é muito importante para o trabalho na área, mas o que vocês pensam sobre o curso que vocês frequentaram. De que forma ele ajudou, se ajudou no trabalho do dia a dia?
 - esmiuçar melhor essa questão:
 - verificar como foi o processo de ingresso na carreira.
 - de que forma a formação inicial ajudou.
 - se fosse pra avaliar de 1 a 10, qual nota daria. (obs, a avaliação não é só do curso, mas de como os conhecimentos foram empregados na intervenção, se eles tiveram relação com a intervenção).

2. Quais disciplinas ou conhecimentos vocês listam como sendo os mais importantes para o trabalho como professor?
 - falar qual é a mais importante; se tem ou não mais importante.

3. De que forma os conteúdos são desenvolvidos? Quais estratégias são mais utilizadas ou tem mais eficácia?

4. Exemplifique/ esclareça o que é ser um bom professor de Educação Física. Que tipo de conhecimentos, habilidades e estratégias ele possui? Em duplas, listar algumas características de um bom professor.

Finalizar fazendo um fechamento dos pontos mais importante discutidos. Convidar para a próxima reunião.

ANEXO I – Roteiro de Planejamento do Grupo Focal – Reunião 3

**ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL
NÚCLEO TEMÁTICO: A RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

REUNIÃO 3

Data: 20/11/09

Horário: 15h30.

Número de participantes: 8

Retomar os principais pontos discutidos na última reunião.

QUESTÃO

1. O que vocês entendem por responsabilidade profissional? O que é ser um professor responsável?
2. O que vocês pensam, acreditam que seria a responsabilidade dos professores de Educação física na escola?
3. Pelo que ele é realmente responsável?
4. Percebe-se a partir da fala dos professores-pesquisados e do questionário previamente respondido que a responsabilidade profissional na Educação física pode ser de dois tipos: 1ª) responsabilidade inerente a profissão: como por exemplo, cumprir o horário, zelar pelos materiais e pelo ambiente de trabalho, respeitar a normas da direção (comum a todas as atividades profissionais) e, 2ª) responsabilidade mais individualizada do professor: que depende das concepções dele sobre a educação, o ensino, a própria profissão e a sua carreira. Analisando a profissão de educador físico hoje, a responsabilidade profissional na área está mais relacionada com uma a primeira ou com a segunda? Por quê? Quais das duas visões têm predominado na Educação física escolar brasileira? Por quê?
5. Até que ponto ele tem responsabilidade com o aluno? Ele é responsável pela formação intelectual dos alunos (ou seja, pela aprendizagem)? O professor é responsável pela formação moral e ética? Mas de que forma esses aspectos são atendidos?

Finalizar fazendo um fechamento dos pontos mais importante discutidos. Convidar para a próxima reunião.

ANEXO J – Roteiro de Planejamento do Grupo Focal – Reunião 4

ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO GRUPO FOCAL**NÚCLEO TEMÁTICO: A RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA****REUNIÃO 4**

Data: 27/11/09

Horário: 13h30.

Número de participantes: 8

Retomar os principais pontos discutidos na última reunião.

QUESTÕES

1. O não cumprimento de algumas responsabilidades listadas, ditas geram prejuízos. Segundo o que foi respondido no questionário, esse prejuízos são tanto para o aluno quando para o profissional (desgaste da imagem da profissão perante a sociedade), vocês poderiam exemplificar melhor essa questão. Vocês conseguem ver, a gravidade da repercussão de atitudes irresponsáveis?
2. Vocês como professores estão sujeitos a erros? Quais seriam esses erros? Qual (s) a origem deles? Exemplifique.
3. Deveria haver alguma forma de punição para quem comete esses erros e deixa de atuar com responsabilidade?

Finalizar fazendo um fechamento dos pontos mais importante discutidos
Agradecer a participação.

ANEXO K – Proposta Curricular para Educação física no Município de Cambé/documento norteador

		BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
CONTEÚDOS – PRÉ-ESCOLA					
Manif gins ticas	Jogos de Imitação que desenvolvam as formas básicas do movimento e as condutas neuro motoras que compõe os elementos fundamentais da Ginástica: andar, correr, saltar, saltitar, marchar, lançar, pegar, chutar, rolar, girar, rastejar, engatinhar, trepar, equilibrar, galopar, empurrar, tracionar, transportar, pendurar, balançar, apoiar.				
	Jogos de construção (Coordenação fina, ampla e visomotora, equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e estruturação espaço temporal)				
Jogos, brincad. e brinquedos	Jogos e brincadeiras contemporâneos (atuais)				
	Jogos intelectivos: dominó (diversos), pega-varetas, quebra cabeça, lego, dama e tria.				
	Oficina de construção de brinquedos (Perna-pau, pipa, peteca, boliche, bonecos, etc)				
Ativi. Riti. e Expres.	Brinquedos e brincadeiras cantadas, cantigas de roda, cirandas e lenga-lengas				
	Mímica, imitação e representação;				
	Danças tradicionais e folclóricas – expressão corporal;				
	Exploração corporal do mundo circundante da escola (passeio pelas proximidades da escola – observando: serviços, localização, sinalização de trânsito, orientação geográfica, etc. – possibilidade interdisciplinar – produção de desenho, texto)				
O corpo c const hist- social	Educação dos sentidos: cheiros, gostos, sons, imagens, senso tátil (Jogos sensoriais)				
	Somatização das emoções: dor, ódio, prazer, medo, etc.;; A ética, os valores morais e o respeito pelos colegas.				

		BIMESTRE			
CONTEÚDOS – 1ª SÉRIE					
Manif. ginástica	Jogos de Imitação que desenvolvam as formas básicas do movimento e as condutas neuro motoras que compõe os elementos fundamentais da Ginástica: andar, correr, saltar, saltitar, marchar, lançar, pegar, chutar, rolar, girar, rastejar, engatinhar, trepar, equilibrar, galopar, empurrar, tracionar, transportar, pendurar, balançar, apoiar.				
	Circuito com cordas e árvores possibilitando a escalada				
Jog, brinc e brinquedos	Jogos de construção (Coordenação fina, ampla e visomotora, equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e estruturação espaço temporal)				
	Jogos e brincadeiras contemporâneos (atuais)				
Ativi. Riti. e Express.	Jogos intelectivos: dominó (diversos), pega-varetas, quebra cabeça, lego, dama e tria.				
	Oficina de construção de brinquedos (Perna-pau, pipa, peteca, boliche, bonecos, etc)				
Ativi. Riti. e Express.	Brinquedos e brincadeiras cantadas, cantigas de roda, cirandas e lenga-lengas				
	Mímica, imitação e representação;				
Conhecimento do corpo	Danças tradicionais e folclóricas – expressão corporal;				
	Exploração corporal do mundo circundante da escola (passeio pelas proximidades da escola – observando: serviços, localização, sinalização de trânsito, orientação geográfica, etc. – possibilidade interdisciplinar – produção de desenho, texto)				
O corpo e const. hist-soc	Exploração das diversas formas de organização e ocupação do espaço (dupla, trio, círculo, coluna, 2 grupos, 3 grupos, 4 grupos, perto, longe, dentro, fora, em cima, em baixo, direita, esquerda, etc)				
	Auto-conhecimento corporal: reconhecimento do próprio corpo, medição de peso e altura (tabela de mensuração com possibilidade interdisciplinar – gráficos, equações, alimentação, obesidade), postura e os hábitos escolares e domésticos (Observação e notação da postura com notificação da família)				
O corpo e const. hist-soc	Educação dos sentidos: cheiros, gostos, sons, imagens, senso tátil (Jogos sensoriais)				
	Somatização das emoções: dor, ódio, prazer, medo, etc.;				
O corpo e const. hist-soc	A ética, os valores morais e o respeito pelos colegas				
	Atividade física: uma questão de saúde e qualidade – elementos básicos e higiene				

		CONTEÚDOS – 2ª SÉRIE				BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º				
Manif. ginástica	cas	Prática ginástica: Ginástica artística (rolamento p/ trás, vela, avião, ponte, elefantinho, parada de cabeça com ajuda, parada de mão com ajuda, roda, rodante e série).							
		Circuito com cordas e árvores possibilitando a escalada							
Jogos, brincadeiras e brinquedos	Jogos de construção (Coordenação fina, ampla e visomotora, equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e estruturação espaço temporal)								
	Brincadeiras tradicionais e jogos socio-culturais (bugalha, bola de gude, elástico, mãe da rua, pé na lata, bets, etc)								
	Jogos e brincadeiras contemporâneos (atuais)								
	Jogos intelectivos: dominó (diversos), pega-varetas, quebra cabeça, lego, dama e tria.								
	Oficina de construção de brinquedos (Perna-pau, pipa, peteca, boliche, bonecos, etc)								
Ativi. Riti. e Expres.	Brinquedos e brincadeiras cantadas, cantigas de roda, cirandas e lenga-lengas								
	Mímica, imitação e representação;								
	Danças tradicionais e folclóricas – expressão corporal;								
Conhecimento do corpo	Exploração corporal do mundo circundante da escola (passeio pelas proximidades da escola – observando: serviços, localização, sinalização de trânsito, orientação geográfica, etc. – possibilidade interdisciplinar – produção de desenho, texto)								
	Exploração das diversas formas de organização e ocupação do espaço (dupla, trio, círculo, coluna, 2 grupos, 3 grupos, 4 grupos, perto, longe, dentro, fora, em cima, em baixo, direita, esquerda, etc)								
	Auto-conhecimento corporal: reconhecimento do próprio corpo, medição de peso e altura (tabela de mensuração com possibilidade interdisciplinar – gráficos, equações, alimentação, obesidade), postura e os hábitos escolares e domésticos (Observação e notação da postura com notificação da família)								
	Interação corporal: reconhecimento dos limites e possibilidades da corporalidade do outro,								
	Educação dos sentidos: cheiros, gostos, sons, imagens, senso tátil (Jogos sensoriais)								
O corpo c hist-social	Somatização das emoções: dor, ódio, prazer, medo, etc.;								
	A ética, os valores morais e o respeito pelos colegas								
	Atividade física: uma questão de saúde e qualidade – elementos básicos e higiene								
		O corpo como sujeito e vítima da violência: consumo de drogas, preconceitos e tabus corporais, o corpo com necessidades especiais – (Solução pacífica dos conflitos durante a aula através do diálogo com ajuda do Professor).							

		CONTEÚDOS – 3ª SÉRIE			
		BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
Manifest. pré-desp. e esportivas	Prática ginástica: Ginástica artística (rolamento p/ frente, rolamento p/ trás, vela, avião, ponte, elefantinho, parada de cabeça com ajuda, parada de mão com ajuda, roda, rodante e série).				
	Prática Ginástica: Ginástica rítmica (saltos, giros, lançamentos – elementos: corda, fita, arco e bola)				
Atividade física	Brincadeiras tradicionais e jogos socio-culturais (bugalha, bola de gude, elástico, mãe da rua, pé na lata, bets, etc)				
	Jogos e brincadeiras contemporâneos (atuais)				
Atividade física	Exploração de diversas possibilidades de táticas e estratégias aplicadas aos jogos. Criação, alteração e adaptação de regras				
	Oficina de construção de brinquedos (Perna-pau, pipa, peteca, boliche, bonecos, etc)				
Atividade física	Mímica, imitação e representação;				
	Danças tradicionais e folclóricas – expressão corporal;				
Atividade física	Elementos básicos constitutivos dos esportes e pré-desportos: arremessos, deslocamentos, passes, fintas, chutes, dribles (utilização dos elementos de forma natural)				
	Prática pré-desportiva de Atletismo.				
Atividade física	Prática esportiva de Handebol.				
	Prática pré-desportiva de Xadrez.				
Atividade física	Prática pré-desportiva de Beisebol.				
	Prática pré-desportiva de Basquetebol.				
Atividade física	Prática pré-desportiva de Voleibol.				
	Prática esportiva de Futsal.				
Conhecimento do corpo	Exploração corporal do mundo circundante da escola (passeio pelas proximidades da escola – observando: serviços, localização, sinalização de trânsito, orientação geográfica, etc. – possibilidade interdisciplinar – produção de desenho, texto)				
	Auto-conhecimento corporal: reconhecimento do próprio corpo, medição de peso e altura (tabela de mensuração com possibilidade interdisciplinar – gráficos, equações, alimentação, obesidade), postura e os hábitos escolares e domésticos (Observação e notação da postura com notificação da família)				
Conhecimento do corpo	Interação corporal: reconhecimento dos limites e possibilidades da corporalidade do outro,				
	Alongamento / flexibilidade				
Conhecimento do corpo	A ética, os valores morais e o respeito pelos colegas				
	Atividade física: uma questão de saúde e qualidade – elementos básicos e higiene				
Conhecimento do corpo	O corpo e seus adereços: moda, roupa e outros signos corporais (trajes adequados para a prática de exercícios físicos)				
	O corpo como sujeito e vítima da violência: consumo de drogas, preconceitos e tabus corporais, o corpo com necessidades especiais – (Solução pacífica dos conflitos durante a aula através do diálogo com ajuda do Professor).				
Conhecimento do corpo	O corpo e suas diferenças: gênero, etnia, classe social, pobreza, religião. Exclusão e discriminação: Limpo/sujo, feio/bonito, forte/fraco, magro/gordo, saudável/doente, livre/aprisionado. Corpos femininos, infantis, masculinos, de idosos: suas manifestações.				

CONTEÚDOS – 4ª SÉRIE

		BIMESTRE			
		1º	2º	3º	4º
Mani + giná	Prática ginástica: Ginástica artística (rolamento p/ frente, rolamento p/ trás, vela, avião, ponte, elefantinho, parada de cabeça com ajuda, parada de mão com ajuda, roda, rodante e série).				
	Prática Ginástica: Ginástica rítmica (saltos, giros, lançamentos – elementos: corda, fita, arco e bola)				
Jogos, brincad. e brinquedo	Brincadeiras tradicionais e jogos socio-culturais (bugalha, bola de gude, elástico, mãe da rua, pé na lata, bets, etc)				
	Jogos e brincadeiras contemporâneos (atuais)				
	Exploração de diversas possibilidades de táticas e estratégias aplicadas aos jogos. Criação, alteração e adaptação de regras				
	Oficina de construção de brinquedos (Perna-pau, pipa, peteca, boliche, bonecos, etc)				
At + br	Diferenças entre brincadeira - jogo - esporte				
	Mímica, imitação e representação;				
Manifestações pre-esportivas, e esportivas	Danças tradicionais e folclóricas – expressão corporal;				
	Elementos básicos constitutivos dos esportes e pré-desportos: arremessos, deslocamentos, passes, fintas, chutes, dribles (utilização dos elementos de forma natural)				
	Princípios básicos dos esportes e pré-desportos, táticas e regras				
	Prática pré-desportiva de Atletismo.				
	Prática esportiva de Handebol.				
	Prática pré-desportiva de Xadrez.				
	Prática pré-desportiva de Basquetebol.				
	Prática pré-desportiva de Voleibol.				
	Prática esportiva de Futsal.				
	Prática pré-desportiva de Tênis de mesa / campo.				
Conhecimento do corpo	Exploração corporal do mundo circundante da escola (passeio pelas proximidades da escola – observando: serviços, localização, sinalização de trânsito, orientação geográfica, etc. – possibilidade interdisciplinar – produção de desenho, texto)				
	Auto-conhecimento corporal: reconhecimento do próprio corpo, medição de peso e altura (tabela de mensuração com possibilidade interdisciplinar – gráficos, equações, alimentação, obesidade), postura e os hábitos escolares e domésticos (Observação e notação da postura com notificação da família)				
O corpo como construção histórico-social	Interação corporal: reconhecimento dos limites e possibilidades da corporalidade do outro, Alongamento / flexibilidade				
	A ética, os valores morais e o respeito pelos colegas				
	Atividade física: uma questão de saúde e qualidade – elementos básicos e higiene				
	O corpo e seus adereços: moda, roupa e outros signos corporais (trajes adequados para a prática de exercícios físicos)				
	O corpo como sujeito e vítima da violência: consumo de drogas, preconceitos e tabus corporais, o corpo com necessidades especiais – (Solução pacífica dos conflitos durante a aula através do diálogo com ajuda do Professor).				
	O corpo e suas diferenças: gênero, etnia, classe social, pobreza, religião. Exclusão e discriminação: Limpo/sujo, feio/bonito, forte/fraco, magro/gordo, saudável/doente, livre/aprisionado. Corpos femininos, infantis, masculinos, de idosos: suas manifestações. Relações do indivíduo com a indústria do lazer e com a natureza: consumo, preservação ambiental e formação, etc				

ANEXO L – Descrição do cargo de professor de Educação física do Município de Cambé



Prefeitura Municipal de Cambé

ESTADO DO PARANÁ

Secretaria Municipal de Educação

DESCRIÇÃO DE CARGO

TITULO DO CARGO: Professor de Educação Física

FUNÇÃO: Professor de Educação Física

GRUPO OCUPACIONAL: Educacional

LOTAÇÃO: Secretaria da Educação

ESCOLARIDADE: Graduação em Educação Física

DESCRIÇÃO SINTÉTICA: Atuar em atividades relacionadas à área de Educação Física

DESCRIÇÃO DETELHADA:

- Docência da Educação Física nas escolas do ensino infantil e/ou de ensino fundamental, fase I.
- Realizar as atividades propostas pela SEMED.
- Realizar as atividades propostas pela direção escolar.
- Colocar em prática os conteúdos constantes nos planejamentos da SEMED, bem como, os do Projeto Político Pedagógico da respectiva escola em que está lotado.
- Participar das competições, jogos, festivais e outras atividades realizadas pela Secretaria da Educação e/ou Secretaria do Esporte.
- Acompanhar as equipes que representam o município e/ou a escola em competições esportivas.
- Participar de reuniões ordinárias e extraordinárias em que for convocado.
- Propor, participar, desenvolver, e avaliar propostas político-educacionais; atividades de planejamento; atividades pedagógicas e administrativas; atividades escolares; atividades de alfabetização e processos ensino-aprendizagem dos educandos.
- Zelar pela aprendizagem dos alunos.
- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.



Prefeitura Municipal de Cambé

ESTADO DO PARANÁ

Secretaria Municipal de Educação

- Identificar, diagnosticar, encaminhar e/ou atender os educandos em suas dificuldades específicas.
- Participar do processo de inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular
- Manter organizado, limpo e conservado os materiais e local de trabalho que estão sob sua responsabilidade.
- Executar outras atividades de mesmo nível e grau de complexidade, quando necessário.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)