

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

ILMA CÉLIA RIBEIRO HONORATO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O QUE É SER PROFESSOR**

**PONTA GROSSA
2017**

ILMA CÉLIA RIBEIRO HONORATO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O QUE É SER
PROFESSOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), na Linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid

**PONTA GROSSA
2017**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Honorato, Ilma Célia Ribeiro
H774 As representações sociais dos
acadêmicos do Curso de Licenciatura em
Educação Física sobre o que é ser
professor/ Ilma Célia Ribeiro
Honorato. Ponta Grossa, 2017.
182f.

Tese (Doutorado em Educação - Área
de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia
Christina de Oliveira Madrid.

1.Teoria das representações sociais.
2..Licenciatura em Educação Física.
3.Formação do professor de Educação
Física. 4.Acadêmicos. I.Madrid, Silvia
Christina de Oliveira. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em
Educação. III. T.

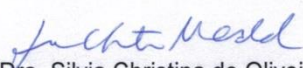
CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

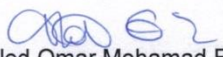
ILMA CÉLIA RIBEIRO HONORATO

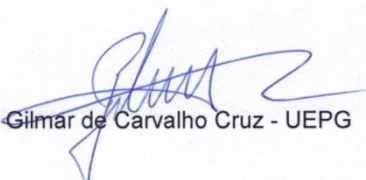
**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O QUE É SER PROFESSOR**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Profª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG


Profº Dr. Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira - UEM


Profº Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa - UNICENTRO


Profº Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG


Profª Dra. Célia Finck Brandt - UEPG

Ponta Grossa, 28 de abril de 2017.

Com todo meu amor, para Glauce e Guilherme.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial as minhas irmãs, mulheres fortes e admiráveis.

À minha orientadora Professora Silvia Christina de Oliveira Madrid cuja orientação por meio de sólidos conhecimentos teóricos, consciência e paciência, foram imprescindíveis para a realização desta tese.

Aos Professores Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Khaled Omar Mohamad El Tassa, Celia Finck Brandt, Gilmar de Carvalho Cruz, Emerson Luís Velozo e Simone Regina Manosso Cartaxo, componentes da banca, pelas considerações pontuais e generosa contribuição na qualificação desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, aos professores e funcionários do Programa de Doutorado em Educação, Biblioteca e Serviços Gerais, pela dedicação e condições oferecidas para viabilizar esta pesquisa.

Ao grupo de acadêmicos participantes desta pesquisa, pela alegria com que fui recebida e pela presteza em contribuir com a coleta dos dados.

Às amigas, em especial ao grupo “Chicas”, Emanuelle, Daiane, Rita, Caroline e Aline pelo respeito, carinho, afeto e amparo sempre!

Aos Professores e Professoras, companheiros e companheiras da Educação Básica do Estabelecimento de Ensino Liane Marta da Costa, pelo imenso aprendizado principalmente nos momentos de luta por uma Educação de qualidade. “Nenhum direito a menos”. À vocês todo meu respeito.

Aos alunos do Estabelecimento de Ensino Liane Marta da Costa, razão das minhas angústias em relação à Educação Física e com quem aprendo todos os dias.

À todos que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **As Representações sociais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é Ser professor**. 2017. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR/Brasil, 2017.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de pesquisa a formação inicial do professor de Educação Física a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa e caracteriza-se como um estudo de caso, transversal, descritivo. A pesquisa apresenta como problemática: Quais as representações sociais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física em relação a sua formação profissional, ao que é Ser professor e Ser professor Educação Física, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Teoria das Representações Sociais? A pesquisa tem como objetivo geral, analisar as representações sociais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física em relação a sua formação profissional, ao que é Ser professor e Ser professor Educação Física, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Teoria das Representações Sociais. O referencial teórico que fundamenta a pesquisa foi consubstanciado pelos estudos de Jodelet (1985, 2001), Moscovici (2001; 2009), Abric (2001), Doise (2001), Gilly (2001), Flament (2001) e Bourdieu (1983; 1992; 1996; 2001; 2004; 2011; 2015). A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), no Curso de Licenciatura em Educação Física, tendo como sujeitos da pesquisa os acadêmicos dos 1º, 2º, 3º e 4º anos do Curso. A amostra foi constituída de cento e cinco (105) acadêmicos. No que tange ao quadro teórico e metodológico, optamos pelo conceito de Representação Social de acordo com Moscovici (2010). Como delineamento metodológico da pesquisa, optamos pelo estudo de caso para o tratamento da abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, GIL, 2009) e um estudo transversal (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007) para o tratamento da abordagem quantitativa. A coleta de dados se deu por meio de um questionário aberto e a Associação Livre de Palavras (ALP) (ABRIC, 2001; MARCONI; LAKATOS, 2003). Os dados foram analisados qualitativamente e quantitativamente, com o uso das técnicas da Teoria do Núcleo Central, técnica de zona muda e dos esquemas estranhos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ABRIC, 2001; DOISE 2001; FLEMENT, 2001; THOMAS NELSON; SILVERMAN, 2007; MOSCOVICI 2011). Os dados foram confrontados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e a luz do conceito de *habitus* de Bourdieu (1983; 1992; 1996; 2001; 2004; 2011; 2015). Como resultados da pesquisa apontamos que: as representações dos acadêmicos indicam que Ser Professor e Ser Professor de Educação Física é ser uma pessoa responsável, dedicada e comprometida com a ação pedagógica; o conceito evidenciado para a Educação Física no contexto escolar tem sua centralidade no esporte e na saúde; a escolha dos acadêmicos em Ser Professor de Educação Física se deu por meio das vivências nas aulas de Educação Física e com o esporte na infância e adolescência; em relação ao exercício da profissão, os acadêmicos apontam como perspectivas as possibilidades de ter estabilidade no emprego, ser valorizado e realizar avanços na Educação Física escolar por meio de ações pedagógicas inovadoras. Consideramos que as representações desveladas nesta pesquisa retratou a profissão de professor e professor de Educação Física como sendo legítima no ambiente escolar apesar da desvalorização no contexto social e econômico. Ponderamos ainda que especificamente a profissão de professor de Educação Física, nas representações dos acadêmicos apesar dos entraves metodológicos e de infraestrutura,

possibilita ações pedagógicas capazes de promover transformações significativas na vida dos alunos.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais. Licenciatura em Educação Física. Formação do professor de Educação Física. Acadêmicos.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **The Social Representations of the Degree students in Physical Education on what is to be a teacher.** 2017. 182f. Thesis (Doctoral in Education) - University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR/Brazil, 2017.

ABSTRACT

This thesis research as the object the initial formation of the Physical Education teacher from the point of view of theoretical methodological assumptions of Theory of Social Representations (TRS). Thus, this is a quantitative and qualitative research and it is characterized as a case study, transverse and descriptive. The research presents as problematic: What are the social representations assumed by the Degree students in Physical Education in relation to their professional training and to what it is to be a teacher and to be Physical Education teacher? Taking into consideration the methodological assumptions of the Theory of Social Representations. The research has as general objective to analyse the social representations of the Degree students in Physical Education in relation to their professional training and what is to be a teacher and to be Physical Education teacher. The theoretical methodological assumptions of the Theory of Social Representations was chosen. The theoretical framework that underlies the research was Jodelet (1985; 2001), Moscovici (2001; 2009), Abric (2001), Doise (2001), Gilly (2001), Flament (2001) and Bourdieu (1983, 1992, 1996; 2001; 2004; 2011; 2015). The research was carried out at the University of Ponta (UEPG/PR), in the Course of Degree in Physical Education, having as participants the 1st, 2nd, 3rd and 4th years of students the Course. The sample consisted of one hundred and five (105) subjects. Regarding the theoretical and methodological framework, the concept of Social Representation according to Moscovici (2001) best suits to the present research. As a methodological outline of the research, the case study for the Treatment of the qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2009) and a Thomas, Nelson and Silverman, (2007) were chosen for the treatment of quantitative approach. The data collection was done through an open questionnaire and with the Free Association of Words (ALP) (ABRIC, 2001, MARCONI; LAKATOS, 2003). The data were analyzed qualitatively and quantitatively, using the techniques of the Central Nucleus Theory, the silent zone technique and the strange schemas (LÜDKE; ANDRÉ 1986; ABRIC, 2001; DOISE, 2001; FLEMENT, 2001; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007; MOSCOVICI, 2011). The data were analyzed by the Content Analysis (BARDIN, 1977) focusing on the concept of habitus of Bourdieu (1983, 1992, 1996, 2001, 2004, 2011, 2015). Among the results it is we highlighted that the representations of the Degree students indicate that being a teacher and being a Physical Education teacher is to be a responsible, dedicated and concerned person in order to do the Pedagogical action; The concept was evidenced for Physical Education students in the school context. The main focus was on the centrality in sport and health; The choice in being a Physical Education teacher is related to bring about the experiences with the sport in childhood and adolescence; In relation to work out with the profession, the prospects pointed out are the possibilities of stability in employment, to be valued and to make advances in Physical School Education by means of innovative pedagogical actions. We consider that representations unveiled in this research portrayed the profession of teacher and Physical Education teacher the students representations as being legitimate in the school environment despite the social and economic devaluation in the context, more specifically, the profession of teacher of Physical Education.

Keywords: Theory of Social Representation. Degree in Physical Education. The initial formation of the Physical Education teacher. Academics.

HONORATO, Ilma Celia Ribeiro. **Las Representaciones sociales de los académicos del Curso de Licenciatura en Educación Física em lo que es para Ser profesor.** 2017. 182f. Tese (Doctorado en Educación) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR/Brasil, 2017.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto la formación inicial del profesor de Educación Física a partir de los informes teóricos metodológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Es una investigación cuali-cuantitativa se caracteriza por ser un caso de estudio, transversal, descriptivo. La investigación presenta la problemática: Cuáles representaciones sociales de los académicos del Curso de Licenciatura en Educación Física en relación a su formación profesional, al que es Ser profesor y que es Ser profesor de Educación Física, a partir de los informes teóricos metodológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales? La investigación tiene como objetivo general analizar las representaciones sociales de los académicos del Curso de Licenciatura en Educación Física en relación a su formación profesional, al que es Ser profesor y que es Ser profesor de Educación Física, a partir de los informes teóricos metodológicos de la Teoría de las Representaciones Sociales. El referencial teórico que fundamenta la pesquisa fue basada en los estudios de Jodelet (1985, 2001), Moscovici (2001; 2009), Abric (2001), Doise (2001), Gilly (2001), Flament (2001) y Bourdieu (1983; 1992; 1996; 2001; 2004; 2011; 2015). La pesquisa fue realizada en la Universidad Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), en el Curso de Licenciatura en Educación Física, teniendo como sujetos de la investigación los académicos de los 1º, 2º, 3º y 4º años del Curso. La muestra fue constituida por ciento cinco (105) académicos. En lo que atañe al cuadro teórico y metodológico, elegimos el concepto de Representación Social de acuerdo con Moscovici (2010). Como delineación metodológico de la pesquisa, elegimos el estudio de caso para el tratamiento del enfoque cualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2009) y un estudio transversal (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007) para el tratamiento del enfoque cuantitativo. La recopilación de datos se dió por medio de un cuestionario abierto y con la Asociación Libre de Palabras (ALP) (ABRIC, 2001; MARCONI; LAKATOS, 2003). Los datos fueron examinados cualitativamente y cuantitativamente, con el uso de las técnicas de la Teoría del Núcleo Central, técnica de zona muda y de los esquemas extraños (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ABRIC, 2001; DOISE 2001; FLEMENT, 2001; THOMAS NELSON; SILVERMAN, 2007; MOSCOVICI 2011). Los datos fueron confrontados por medio de Análisis de Contenido (BARDIN, 1977) la luz del concepto de *habitus* de Bourdieu (1983; 1992; 1996; 2001; 2004; 2011; 2015). Entre los resultados destacamos que las representaciones de los académicos indican que Ser Profesor y Ser Profesor de Educación Física es ser una persona responsable, dedicada y engajada con la acción pedagógica; el concepto evidenciado para la Educación Física en el contexto escolar tiene su centralidad en el deporte y en la salud; la decisión en Ser Profesor de Educación Física se dió por medio de las experiencias con el deporte en la niñez y adolescencia; en relación al ejercicio de la profesión, las perspectivas señaladas son las posibilidades de tener estabilidad en el empleo, ser valorado en realizar avances en la Educación Física escolar por medio de acciones pedagógicas innovadoras. Consideramos que las representaciones desveladas en esta pesquisa retrató la profesión del Profesor y Profesor de Educación Física como sendo legítima en el ambiente escolar a pesar de la devaluación en el contexto social y económico. Y que específicamente la profesión de Profesor de Educación Física las representaciones de los académicos a

pesar de las trabas metodológicas y de infraestructura, permite acciones corporales capaces de promover transformaciones positivas en la vida del alumno.

Palabras-clave: Teoría de las Representaciones Sociales. Licenciatura en Educación Física. Formación del profesor de Educación Física. Académicos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da organização dos dados.....	103
--	-----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Categoria 1: Ser Professor é.....	106
Figura 1: Organograma 1: Subcategoria: Identidade Pessoal.....	109
Figura 2: Organograma 2: Subcategoria: Identidade docente.....	112
Figura 3: Organograma 3: Subcategoria: Enfrentamento.....	118
Figura 4: Organograma 4: subcategoria: Outras.....	120
Gráfico 2: Categoria 2: Ser professor de Educação Física é	122
Figura 5: Organograma 5: Subcategoria: Identidade Pessoal-Educação Física.....	123
Figura 6: Organograma 6: Subcategoria: Identidade Docente-Educação Física.....	125
Figura 7: Organograma 7: Subcategoria: Enfrentamento - Educação Física.....	127
Figura 8: Organograma 8: Subcategoria: Outras-Educação Física	129
Gráfico 3: Categoria 3: Entendimento da Educação Física.....	133
Figura 9: Organograma 9: Subcategoria: Educação Física é conteúdo.....	135
Figura 10: Organograma 10: Subcategoria: Educação Física é diversão.....	137
Figura 11: Organograma 11: Subcategoria: Educação Física é atitude.....	139
Gráfico 4: Categoria 4: Opção pela Licenciatura em Educação Física.....	141
Gráfico 5: Categoria 5: Perspectivas na Profissão.....	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Aluno com Deficiência
ALP	Associação Livre de Palavras
CELAFISCS	Simpósio Internacional de Ciência do Esporte
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte
ERET's	Escritórios Regionais do Esporte e do Turismo
JEP's	Jogos Escolares do Paraná
MP	Medida Provisória
NREs	Núcleos Regionais da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei Complementar
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEET	Secretaria de Estado do Esporte e do Turismo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria da Representação Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS).....	25
1.1 REPRESENTAÇÕES COLETIVAS A PARTIR DO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA COLETIVA EM DURKHEIM.....	25
1.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): DEFINIÇÕES E DIMENSÕES.....	31
1.3 ABORDAGEM EXPERIMENTAL: TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL E TEORIA DOS PRINCÍPIOS ORGANIZADORES.....	37
1.4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) NO CAMPO EDUCACIONAL.....	41
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES COM O CONCEITO DE IDENTIDADE.....	46
2.1 AS DIVERSAS FORMAS DE IDENTIDADE	46
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: IDENTIDADES E SABERES	54
2.3 O CONCEITO DE <i>HABITUS</i> E A IDENTIDADE DOCENTE: APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS).....	62
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE	66
3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: AVANÇOS PARA ALÉM DO CONTEXTO HISTÓRICO.....	66
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: AMPLIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E CIENTÍFICA.....	73
CAPÍTULO 4 – A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	85
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA:	85
4.2 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	87
4.3 O INSTRUMENTO DA PESQUISA.....	88
4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	89
4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	91
4.5.1 Abordagem estrutural: Teoria do Núcleo Central e Teoria do Núcleo Periférico. 91	
4.5.2 Análise de Conteúdo.....	93
4.5.3 Conceito de <i>Habitus</i>	94
CAPÍTULO 5 – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS REPRESENTAÇÕES DOS ACADÊMICOS	97
5.1 SER PROFESSOR	105
5.2 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	120
5.3 ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	132
5.4 OPÇÃO PELA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	140
5.5 PERSPECTIVAS NA PROFISSÃO.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE I – Carta de Apresentação.....	174

APÊNDICE II– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	175
APÊNDICE III - Questionário para os Acadêmicos do Curso de Licenciatura Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.....	176
ANEXO I – Parecer Consubstanciado da COEP/UEPG.....	178
ANEXO II – Tabela de Promoção e Progressão dos Servidores Públicos do Estado do Paraná.....	182

INTRODUÇÃO

A temática desta tese trata sobre a formação inicial do professor de Educação Física a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS). A opção por tal temática se deu em virtude da trajetória profissional da pesquisadora, a qual foi e tem sido marcada por intensas buscas em compreender os objetivos da disciplina de Educação Física no contexto escolar.

Ao adentrar na graduação no Curso de Licenciatura em Educação Física na década de 1990, a pesquisadora se deparou com uma formação em transição. Na referida década a Educação Física buscava uma formação para além da esportiva que estava centrada na técnica e no rendimento. Dessa forma, o currículo daquela formação foi modificado em relação a um maior número de disciplinas consideradas pedagógicas que tinham como principal objetivo o contexto escolar.

Nessa perspectiva de formação, o currículo preconizava essas mudanças, no entanto, os professores formadores não tinham de forma clara essa situação, uma vez que trabalhavam somente os conteúdos de suas disciplinas sem relacioná-los com o contexto do trabalho que o futuro profissional estaria inserido. Outro ponto relevante era o fato de que os professores eram divididos em dois grupos. Os chamados pedagógicos ministravam disciplinas voltadas para a educação formal (escola) e os técnicos enfatizavam o rendimento esportivo e atividades na área da saúde e lazer objetivando a área não formal. Esses grupos não dialogavam, pois tinham aportes teóricos diferenciados, ou seja, o grupo das ciências humanas e sociais e o grupo das ciências da saúde.

Consideramos que a Educação Física atualmente ainda busca uma identidade, a qual perpassa pelo campo epistemológico e científico e que irá culminar na formação do professor. No entanto, estudos realizados nesta direção são de extrema importância, por exemplo, no entendimento de Rezer (2014) se apresenta como vislumbre na tentativa de compreendermos melhor como vem se constituindo o campo científico da Educação Física, bem como a ampliação de possibilidades para atuar neste campo de conhecimento de forma mais autônoma e crítica, principalmente na formação de professores.

Acreditamos que o debate em relação às questões epistemológicas da Educação Física e seu objeto de estudo, estão muito distantes de chegar a um consenso. Pensamos

que o prolongamento neste debate é válido, uma vez que nos permite acrescentar outros questionamentos e outras possibilidades de referencial teórico em torno do mesmo.

Mediante estes fatos somados com vinte anos de docência da pesquisadora na Educação Básica e dez anos no Ensino Superior, e após ter concluído o mestrado em que a pesquisa retratou o distanciamento do saber acadêmico em relação à ação pedagógica no campo da disciplina de Estágio Supervisionado (HONORATO, 2011), a pesquisadora concretizou a necessidade do aprofundamento das questões concernentes à formação do professor de Educação Física.

Diante do explanado, esta tese tem como objeto de pesquisa a formação inicial do professor de Educação Física a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa delineada por um estudo de caso, transversal, descritivo. A pesquisa apresenta como problemática: Quais as representações sociais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física em relação a sua formação profissional, ao que é Ser professor e Ser professor Educação Física, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Teoria das Representações Sociais?

A partir dos pressupostos abordados e da problemática a ser investigada, elencamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- 1) Quais são os princípios organizadores do posicionamento dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é Ser professor e Ser professor de Educação Física?
- 2) Quais são as positivities dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física em relação a Ser professor e Ser professor de Educação Física?
- 3) Quais as positivities das palavras associadas à Educação Física e a escolha do Curso de Licenciatura em Educação Física, apontadas pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física?
- 4) Quais são as perspectivas profissionais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física?

Decorrentes da problemática suscitada e das questões norteadoras elencadas, apontamos os seguintes objetivos da pesquisa: Objetivo geral: Analisar as representações sociais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física em relação a sua formação profissional, ao que é Ser professor e Ser professor Educação

Física, a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Teoria das Representações Sociais; Objetivos específicos: Evidenciar os princípios organizadores do posicionamento dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é Ser professor e Ser professor de Educação Física; Compreender o conceito, de Ser professor e Ser professor de Educação Física, dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, a partir da Teoria das Representações Sociais; Analisar as positivities das palavras associadas a professor, professor de Educação Física, Educação Física e a escolha do Curso de Licenciatura em Educação Física; Identificar as perspectivas profissionais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física. Diante do exposto, a tese defendida é: A Teoria das Representações Sociais, enquanto campo teórico possibilita desvelar as representações sociais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física em relação a sua formação profissional, ao que é Ser professor e Ser professor Educação Física.

O referencial teórico que fundamenta a pesquisa é consubstanciado por estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (JODELET, 1985, 2001; MOSCOVICI, 2001, 2009; ABRIC, 2001; DOISE, 2001; GILLY, 2001), campo e *habitus* (BOURDIEU, 1983, 1992, 1996, 2001, 2004, 2011, 2015) e formação e saberes docentes (TARDIF, 2002).

Atualmente estudar sobre a formação do professor perpassa pela compreensão da identidade docente, que é construída por meio das interações e experiências profissionais (GATTI, 2013) uma vez que ao professor é designada a arte de despertar nas pessoas o engajamento e a transformação social (PIMENTA, 2010).

Justificamos esta pesquisa por compreendermos que a formação do professor está inserida em um contexto complexo e desafiador, uma vez que está diretamente atrelada ao contexto da universidade, tanto no que tange os aspectos históricos, políticos e econômicos (HONORATO, 2011). Nesse sentido, a formação do professor não poderá ser fragmentada, atribuindo-lhe somente carga horária no currículo, no formato de matriz curricular em que para a obtenção do título a principal recomendação é o cumprimento da carga horária nela inserida.

Partir do pressuposto que por meio deste contexto, a formação inicial dará conta de inserir na sociedade um profissional capaz de refletir, analisar, compreender e transformar o espaço da sua prática profissional torna essa formação fragilizada.

Desta forma, a formação do professor não pode estar balizada por um currículo em que o ensino é tido como mera técnica, mas sim, que tenha capacidade de diagnosticar seu contexto de trabalho, tomar decisões e avaliar (TARDIF, 2002). Portanto, ser professor exige um saber temporal, plural, interativo, em constante processo de construção, articulando diversas instâncias do seu saber, sua experiência profissional e pessoal (TARDIF, 2002).

Em se tratando especificamente da formação do professor de Educação Física a exigência que se dá nos currículos dos cursos de licenciatura é que tenham o complexo papel de solucionar problemas sociais, mesmo que seu currículo formador esteja muito distante das práticas pedagógicas que o professor terá em seu cotidiano profissional (TAFFAREL, 1993, 2007; SOARES, 1995; FENSTERSEIFER, 1999; REZER, 2014).

Pensamos que a formação do professor de Educação Física vai além das relações dicotômicas entre teoria e prática, esta formação está diretamente ligada a capacidade do acadêmico analisar de forma crítica a justificativa dessa profissão no ambiente escolar. Assim, esta formação necessita colocar em prática a estreita relação entre teoria e prática, e também propiciar um ambiente que possibilite a reflexão de uma metodologia pautada em um currículo organizado, de forma a contribuir com a alteração de modelos sociais vigentes com possibilidades de desenvolver por meio da ação pedagógica potencialidades humanas.

Justificamos o interesse em analisar quais as representações sociais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física em relação a sua formação profissional, ao que é Ser professor e Ser professor de Educação Física, por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos da TRS. Tais pressupostos poderão nos permitir identificar o que nos cerca, uma vez que precisamos localizar tanto fisicamente quanto intelectualmente e nos posicionarmos frente aos problemas que o cotidiano nos impõe (MOSCOVICI, 2009).

Dessa forma, construímos representações, uma vez que não somos isolados socialmente, compartilhamos o mundo, assim nos apoiamos em grupos tanto naqueles que convergem quanto nos que divergem de nossas ideias, para conseguirmos compreender e a partir daí gerenciar nossas ações (JODELET, 2001).

Deste modo, o estudo da TRS possibilita melhor compreensão da realidade, dado o simbolismo que as pessoas trazem consigo, o qual é expressado por meio de palavras e gestos. Por meio da linguagem oral ou escrita, homens e mulheres exteriorizam o que

pensam, relatam suas percepções e opiniões. O conteúdo exteriorizado pela linguagem é construído histórica e socialmente e está, necessariamente, ancorado na esfera individual e concreta de quem o explicita (FRANCO, 2004). Compreendemos que pesquisar sobre a temática formação inicial do professor de Educação Física por meio dos pressupostos da TRS, não significa somente fundamentar teórica e metodologicamente o estudo, mas também nos possibilita termos um novo olhar a partir da análise dos pensamentos, crenças, costumes e ideias de um grupo específico.

Considerando as questões referenciadas, a presente tese está organizada em cinco capítulos especificados a seguir.

O capítulo 1 tem como objetivo, num primeiro momento, a compreensão da representação coletiva (DURKHEIM, 1977a, 1977b, 2000, 2002) como a teoria que possibilitou Moscovici (2001, 2009) avançar e dar origem a TRS. Descrevemos as etapas do pensamento de Durkheim (1977a, 1977b, 2000, 2002) ao empreender um conceito para as representações coletivas. Para este intento utilizamos as obras do referido autor em uma ordem cronológica de suas ideias (DURKHEIM, 2000, 1977a, 1977b, 2002).

Partindo do conceito de representações coletivas, adentramos num segundo momento nas definições e conceitos da TRS, que parte do princípio que esta teoria se apresentou como um novo campo da psicologia social, portanto o conceito de representação social surge para aprofundarmos em contextos mais complexos que a modernidade¹ exige (FARR, 2009). Portanto, Moscovici (2009) substitui representações coletivas por representações sociais, com o intuito de se adequar ao mundo moderno, uma vez que estuda “as representações das ciências e não a ciência em si mesmo” (FARR, 2009, p. 45).

Outro contexto analisado refere-se à TRS no campo educacional com ênfase nos estudos de Gilly (2001), Gilly, Ranzi e Silva (2002), Jodelet (2001), Menin e Shimuzu (2005) e Mazzotti (2008). Tais estudos estabelecem uma quebra de paradigma pesquisar a TRS no campo educacional, sendo que por meio desta cada vez mais este campo torna-se consolidado, permitindo assim que ocorram avanços e benefícios a partir dos conhecimentos produzidos.

¹ Ao conceituar sociedade moderna, esta pesquisa o faz seguindo os pressupostos de que a mesma substitui os objetos sagrados da sociedade medieval pela ciência (FARR, 2009).

O capítulo 2 tem como objetivo conceituar identidade e suas diversas formas consubstanciadas nos estudos de Ciampa (2004, 2005) e Dubar (2005; 2009), uma vez que na atualidade a identidade está relacionada ao contexto social no qual estamos inseridos, este se inicia no nascimento e vai se estabelecendo no decorrer do sistema histórico e social nos quais os grupos estabelecem suas relações.

Diante destas formas de identidade analisamos as especificidades da identidade docente no contexto da formação do professor, bem como na sua ação pedagógica no âmbito escolar com ênfase nos estudos de Pimenta (1996; 1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) e Ciampa (2005).

Neste capítulo, também analisamos aspectos que se referem aos saberes docentes e como estes estão constituídos na formação do professor. Por meio dos estudos de Nóvoa (1995), Tardif (2002) e Ciampa (2005), consideramos a formação do professor sob várias dimensões, uma das principais está relacionada aos saberes peculiares desta profissão. Nesse sentido, ao adentrarmos na esfera da formação profissional do professor, as indagações mais prementes dizem respeito à aquisição dos conhecimentos e as formas como os mesmos poderão ser transmitidos.

Evidenciamos que o conceito de saberes foi utilizado por traduzir uma nova abordagem com o objetivo de avançarmos em relação aos estudos das competências, que para Nóvoa (1995) tais estudos estão defasados, pois reduzem a profissão docente num mero conjunto de técnicas que acaba por separar o aspecto profissional do pessoal, produzindo assim uma crise de identidade dos professores.

Finalizamos o segundo capítulo apontando as relações da TRS com o conceito de *habitus* e a identidade docente. Utilizamos o conceito de *habitus* por apresentar-se como um auxílio no que tange ao aprendizado de um determinado grupo, o que resulta de um caminho social percorrido, possibilitando novos conhecimentos (BOURDIEU, 1983; 1992; 1996; 2001; 2004; 2011; 2015).

O capítulo 3 objetiva, num primeiro momento, descrever aspectos sobre a evolução da Educação Física no contexto histórico e educacional, em seguida visa retratar a formação profissional – no caso específico da Licenciatura em Educação Física (MEDINA, 1986, 1992; MOLINA, 1992; CASTELLANI FILHO, 1998; BRACHT, 2007; CAPARROZ; BRACHT, 2007; BETTI, 2010; REZER, 2014).

Finalizando o capítulo abordamos sobre a formação continuada enquanto possibilidade de avanços em aspectos fragilizados concernentes à área da Educação

Física, tanto no que se refere à formação continuada para os professores atuantes na formação de professores, quanto ao professor e sua ação pedagógica no contexto escolar (MOLINA NETO; AMARAL, 1999; GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000; TANI, 2000; MOLINA NETO ET AL., 2006; BRACHT; VAZ, 2007; PICCOLO, 2007; GAMBOA; CHAVES; ALBUQUERQUE, 2007).

No capítulo 4 descrevemos e justificamos a abordagem utilizada na pesquisa, a qual se caracteriza por meio da abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; GIL, 1998; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007) e quantitativa (RICHARDSON, 1989; MARCONI; LAKATOS, 2003; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). Como delineamento metodológico da pesquisa, optamos pelo estudo de caso para o tratamento da abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2009) e pelo estudo transversal descritivo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007) para o tratamento da abordagem quantitativa.

Os sujeitos da pesquisa são cento e cinco (105) acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), sendo: quarenta (40) acadêmicos do 1º ano, vinte e seis (26) acadêmicos do 2º ano, vinte e cinco (25) acadêmicos do 3º ano e quatorze (14) acadêmicos do 4º ano. A escolha da referida Instituição de ensino superior se deu por esta ser a primeira universidade pública a ofertar o Curso de Licenciatura em Educação Física, sendo assim o curso instituído há mais tempo entre as universidades públicas estaduais do Estado do Paraná. Diante deste fato, compreendemos que a formação dos professores de Educação Física desta Instituição se dá em um contexto consolidado tanto historicamente quanto socialmente.

O instrumento da pesquisa utilizado foi um questionário com questões abertas (MARCONI; LAKATOS, 2001) com associações livres de palavras - ALP (ABRIC, 2001; FLAMENT, 2001). Os procedimentos éticos da pesquisa perpassaram pela avaliação da Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), que aprovou o projeto de pesquisa emitindo o Parecer nº 1.499.218. Em seguida para a validação do questionário, primeiramente fizemos o estudo piloto (YIN, 2005; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007); na sequência enviamos uma carta de apresentação ao Coordenador do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEPG/PR, apresentando os objetivos da pesquisa; finalizamos com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os

acadêmicos, apontando os objetivos da pesquisa e os esclarecimentos quanto ao sigilo em relação à identificação dos sujeitos participantes.

Na análise e interpretação dos dados descrevemos e conceituamos as técnicas utilizadas quanto à análise estrutural e a compreensão da realidade, sendo: os gráficos e organogramas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007); a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001; FLAMENT 2001); a zona muda (ABRIC, 2001; FLAMENT, 2001); os esquemas estranhos (FLAMENT, 2001); a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Essas técnicas foram amparadas pela TRS (MOSCOVICI, 2001; 2009; JODELET, 2001) e pelo conceito de *habitus* em Bourdieu (1983; 1992; 1996; 2001; 2004; 2011; 2015).

No capítulo 5 constam as análises e discussão dos dados obtidos na pesquisa, os quais foram analisados qualitativamente por meio do confronto dos dados empíricos com o referencial teórico subsidiado pelos estudos sobre a TRS (JODELET, 1985; 2001; SPINK, 2001, MOSCOVICI, 2001; 2009) e o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983; 1992; 1996; 2001; 2004; 2011; 2015). Neste capítulo foram elaboradas cinco (5) categorias de análises e dezoito (18) subcategorias, respectivamente denominadas da seguinte forma:

- **“Ser professor”**: Identidade Pessoal, Identidade Docente, Enfrentamento, Outras;
- **“Ser professor de Educação Física”**: Identidade Pessoal-Educação Física, Identidade Docente-Educação Física, Enfrentamento-Educação Física, Outras-Educação Física;
- **“Entendimento de Educação Física”**: Educação Física é conteúdo, Educação Física é diversão, Educação Física é atitude;
- **“Opção pela Licenciatura em Educação Física”**: Esporte fator motivador para fazer o curso; Educação enquanto área de interesse; Mudanças nas aulas de Educação Física por meio de ações pedagógicas; Única opção de curso de graduação no período noturno;
- **“Perspectivas na profissão”**: Ter emprego/estabilidade financeira/fazer um concurso público; Exercer a profissão com competência/ser valorizado; Complementar estudos (Educação Física Bacharelado, Pós-Graduação).

Diante do exposto, pensamos ser fundamental pesquisar sobre as representações sociais em torno da formação inicial na Licenciatura em Educação Física, por

considerarmos que por meio das análises destas representações possamos avançar nas discussões sobre as fragilidades encontradas no currículo desta formação, contribuindo assim com possíveis mudanças neste processo.

Nesse sentido, a TRS possibilitou investigarmos o funcionamento dos sistemas de referências na classificação dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, bem como suas interpretações da realidade cotidiana da profissão docente. Essa possibilidade é plausível, uma vez que a TRS orienta sobre o papel do processo educativo, bem como a forma como esses conjuntos sociais são organizados no sentido de compreender fatos da educação (GILLY; RANZI; SILVA, 2002), bem como fatos concernentes especificamente da Educação Física no contexto escolar.

CAPÍTULO 1

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

1.1 REPRESENTAÇÕES COLETIVAS A PARTIR DO CONCEITO DE CONSCIÊNCIA COLETIVA EM DURKHEIM

Acreditamos que num primeiro momento se faz necessária a compreensão do conceito de representação coletiva enquanto teoria que permitiu o avanço de Moscovici (2001, 2009) na elaboração da Teoria das Representações Sociais (TRS), pois ao se desvencilhar do termo coletivo e acrescentar o termo social, Moscovici (2009) retrata as representações da sociedade atual, que se relaciona tanto com o conhecimento científico quanto com o conhecimento comum. Assim, quando se representa a atualidade esta tem caráter móvel que circula por entre o grupo e consequentemente se transforma.

Durkheim (1997b) antes de chegar ao conceito de representações coletivas parte da ideia do conceito de consciência coletiva o qual e está intimamente relacionado ao fenômeno religioso, que para Durkheim (1977b) são prescrições definidas pela sociedade e que tem caráter obrigatório, portanto um sistema de representações (OLIVEIRA, 2012). Em seguida, Durkheim (1977a) trabalha no conceito de fato social que se assemelha ao conceito de representação, no entanto apresenta-se com menor coerção, uma vez que está forjado no cotidiano das interações sociais (OLIVEIRA, 2012).

Assim, antes de adentrarmos no aprofundamento do conceito de representações coletivas, é imprescindível compreendermos o conceito de consciência coletiva e de fato social, uma vez que Durkheim (1977b) estabelece que nenhum fato social pode ser explicado senão for a partir de outro fato social, conclusão por ele estabelecida ao explicar as mais variadas situações do índices de suicídios decorrentes de sua pesquisa.

Durkheim (1977a) ao apresentar o conceito de consciência coletiva partiu da premissa do direito penal no qual esclareceu que um crime não pode ser definido por ofender os sentimentos da coletividade, uma vez que a sociedade poderá ser ofendida sem que haja crime. Para exemplificar tal ideia Durkheim (1977a) recorre ao incesto

que perante a sociedade é extremamente ofensivo, no entanto não estabelece uma ação criminal, mas sim imoral.

Assim, compreendemos que a consciência coletiva perpassa por sentimentos e crenças comuns a uma sociedade e que a partir dessa situação as pessoas tomam como exemplo um conjunto de representações de ações. Essas ações têm como premissa a criação de laços sociais que permite a existência da sociedade.

Durkheim (1977a) ao exemplificar as situações para confirmar o conceito de consciência coletiva afirma que, ao se referir aos conceitos morais as sanções são solidamente menos organizadas, assim temos que atentar para o fato de que há exceções. Dessa forma, Durkheim (1977a) estabelece que não dá para afirmar que os sentimentos que envolvem uma situação em que as pessoas se encontram em condições de miséria, seja superficial em relação as normas das autoridades públicas.

Portanto, as normas penais, por exemplo, são consolidadas e notadas por sua precisão, enquanto que as morais por sua natureza indecisa faz com que a mesma não tenha uma fórmula definida, assim, “podemos dizer, de maneira geral, que se deve trabalhar, que se deve ter piedade pelo próximo, etc., mas não podemos determinar de que maneira nem em que medida” (DURKHEIM, 1977a, p. 97).

Portanto, a consciência coletiva faz com que os indivíduos se comportem de forma solidária, uma vez que estão inseridos em uma sociedade desigual no que tange a divisão de trabalho. A consciência coletiva para além de suas crenças dá a noção ao indivíduo que diante de tal situação ele precisa agir solidariamente, possibilitando a criação dos laços sociais, pois permite as relações entre aquilo que ele pensa com suas práticas do cotidiano. Diante deste contexto, Durkheim (1977a, p. 98) conclui que consciência coletiva nada mais é que: [...] “um conjunto de crenças e dos sentimentos comuns dos membros de uma sociedade [...]”.

É imprescindível ressaltarmos, que a consciência coletiva independe das particularidades nas quais os indivíduos se encontram, pois as mesmas passam e a consciência coletiva permanece. Conforme as gerações vão passando a consciência coletiva vai se interligando as novas gerações (DURKHEIM, 1977a).

Outra situação premente de ser destacada refere-se ao termo consciência coletiva, uma vez que o próprio Durkheim (1977a) a achou ambígua, pois o termo coletivo e social na maioria das vezes quer dizer a mesma coisa. Contudo, a diferença se estabelece no que Durkheim (1977) chamou de sociedades superiores (funções

judiciárias, governamentais, industriais e científicas) nestas o conceito de consciência coletiva se torna restrito. Essa restrição se dá, pois as representações e as ações se dão fora da consciência comum (DURKHEIM, 1977a).

Para Oliveira (2012) mesmo com todos os exemplos práticos e argumentos de Durkheim (1977a) em relação a consciência coletiva, estes se mostraram insuficientes para abarcar todas as esferas da sociedade, ainda mais no que tange a divisão de trabalho da era industrial. Desta forma, Durkheim (1977a) se debruça sobre o conceito de representações coletivas, contudo para lograr tal êxito o referido autor trabalha na questão do fato social, com a possibilidade do científico se unir ao comum.

Durkheim (2002) ao ver suas ideias serem refutadas por muitos estudiosos e ser rotulado de realista e ontológico, esclarece que: “a consciência tanto individual quanto social, não constituía para nós nada de concreto e sim somente um conjunto mais ou menos sistematizados de fenômenos *sui generis*” (DURKHEIM, 2002, p. XV). Durkheim (2002) também esclarece que foi dito inúmeras vezes que a vida social é feita de representações e mesmo assim foi mal interpretado, uma vez que os estudiosos o acusavam de ter eliminado da sociedade o elemento mental. No entanto, esta situação não fez com que suas ideias enfraquecessem, pois o mesmo acreditava que os conceitos poderiam ser aprofundados quanto mais houvesse também o aprofundamento na realidade social.

Com o intuito de aprofundar suas teorias, Durkheim (2002) avança por meio da proposição de um método no qual estabelecia que os fatos sociais são coisas. Esta definição se estabeleceu uma vez que, no entendimento de Durkheim (2002) houve confusão em relação ao sentido e assimilação dessa situação. Segundo Durkheim (2002) em nenhum momento houve a intenção de rebaixar as formas superiores as inferiores e sim, reivindicar para as formas inferiores um grau de igualdade em relação aos atributos das formas superiores. “Com efeito, não afirmamos que os fatos sociais sejam coisas materiais, e sim, que constituem coisas tais como as coisas materiais, embora de maneira diferente” (DURKHEIM, 2002, p. XVII).

Ao afirmar que fatos sociais são coisas, Durkheim (2002) conceitua como coisa tudo que é contrário à ideia e tudo que se opõe aquilo que conhecemos como superior e inferior. Assim, é coisa “todo objeto de conhecimento que a inteligência não penetra de maneira natural, tudo aquilo que não podemos formular uma noção adequada por simples processo de análise mental [...]” (DURKHEIM, 2002, p. XVII). Portanto, tratar

fatos como coisas não é classificá-lo em categorias, mas sim, observar a atitude mental. A ideia é inicialmente ignorar o que são, uma vez que suas características e as causas das quais dependem não podem ser descobertas (DURKHEIM, 2002).

No entanto, devemos atentar para duas situações importantes: a primeira refere-se a utilização de um fato, este não deve ser mostrado única e simplesmente como se originou e nem porque ele é da forma que se apresenta; a segunda está centrada na necessidade, pois não podemos fazer com que sejam do jeito que queremos, ou seja, a necessidade não faz da coisa um ser (DURKHEIM, 2002).

Para Oliveira (2012), quando Durkheim (2002) retoma o conceito de representações ele o faz com sentido de que tudo que se pensa sobre determinada coisa, ou seja, tudo que é corriqueiro pode ser considerado representação. Em seguida a esta afirmação, Durkheim (2002) em seus estudos posteriores, afirma que as representações têm como principal objetivo demonstrar uma realidade considerada a partir das mesmas, no entanto não são.

Outra situação de destaque, é que Durkheim (2002) em nenhum momento deixa de diferenciar representações coletivas de representações individuais, pois acredita que precisa afastar do reducionismo que conceitua as representações individuais nas células nervosas e também no intuito de diferenciar propriedades individuais de características coletivas (OLIVEIRA, 2012).

Para Durkheim (1977a) as representações coletivas é a maneira como o grupo se vê tanto a si mesmo quanto as relações com os objetos que os afetam, como exemplo mitos, lendas, concepções religiosas e crenças morais.

As representações coletivas têm como característica principal permitir que um grupo exista e que se apresente de forma inteligente diante da realidade que o cerca. A representação diante de seu estado empírico poderá representar qualquer coisa, pois são funções mentais. Dessa forma, perante a sociedade, as representações coletivas resumem o ser humano pensante tanto no que tange a si próprio quanto na realidade na qual está inserido (OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, as representações coletivas apresentam em seu bojo conhecimentos socialmente produzidos, uma vez que estes conhecimentos são resultados da coletividade e isto faz com que se libertem das representações individuais. Vale ressaltar que esse coletivo atuará na sociedade com novas ideias e ações, resultados de interações as quais adquirem autonomia (OLIVEIRA, 2012). Diante deste

contexto podemos compreender que representações coletivas é simultaneamente forma e guia de conhecimento para as ações sociais.

Para Moscovici (2009) o problema não está na escolha de quem é superior, se o indivíduo ou a sociedade, mas sim, a concretude em explicar os fenômenos da crença, da religião, da magia ou do senso comum. Assim, a premissa está em buscar respostas para o porquê da criação de ideias pela sociedade, mesmo esta não tendo certeza se são verdadeiras ou não e também o porquê que estas ideias passam de uma geração à outra (MOSCOVICI, 2009).

Nesse sentido, merece destaque duas situações apresentadas nas representações coletivas em Durkheim (1977a; 2000; 2002). A primeira refere-se ao fato das representações coletivas serem estudadas em uma sociedade desprovida das ciências sem quaisquer relações com a mesma, desse modo “as características começando com as crenças instituídas nessas sociedades tradicionais, ou ‘exóticas’, são distinguidas como se tal fato fosse uma questão de alguma forma peculiar a elas” (MOSCOVICI, 2009, p. 195).

O segundo destaque que Moscovici (2009) refere-se que a sociologia somente entra em cena quando os estudos não se adequam aos critérios de racionalidades aceitos de forma geral. Assim, nas representações coletivas as características cognitivas são estudadas como se fossem comuns a todas as sociedades. Dessa forma, as representações coletivas seriam viáveis somente em sociedades fechadas, ainda mais “dentro da concepção positivista que então predominava a ciência e as técnicas racionais das sociedades modernas, embora derivadas de um pensamento religioso, tinham um caráter objetivo e individual” (MOSCOVICI, 2009, p. 197).

Portanto, o que chama a atenção de Moscovici (2009) em relação a representação coletiva é o fato da mesma ter sentido somente nas sociedades antigas, uma vez que endeusa as crenças científicas. Isso fica evidente quando Durkheim (2000) apresenta em sua obra “As formas elementares da vida religiosa” a pesquisa sobre o sistema totêmico na Austrália, em que parte da premissa de que a teoria do totem apresenta um equívoco fundamental. Este equívoco está centrado na ideia de que o totemismo é apenas um culto aos animais. Para Durkheim (2000) ele vai muito além do que uma zoolatria. Assim, Durkheim (2000) acredita que essa teoria comete o erro por considerar somente uma espécie de totemismo, que é o individual. Para Durkheim (2000) é válido considerar que existem dois tipos de totemismo, o individual e o do clã

e que os dois mantem relações. Desta forma, resta saber qual dos dois se originou primeiro para em seguida responder qual é o mais primitivo. Conforme a resposta será apresentada a solução ao problema da pesquisa sobre a origem do totemismo.

Ao relatarmos o parágrafo acima, fica nítida a ideia de Durkheim (2000) em acreditar que toda religião nasce da consciência do indivíduo, uma vez que antes de tudo a religião irá corresponder às aspirações individuais e somente a partir disso irá adquirir aspectos coletivos. Portanto, quando um homem experimenta o valor de um totem de forma livre, este mesmo homem transmitirá a seus descendentes, dessa forma “multiplicando-se, teria acabado por formar essa família extensa que é o clã, assim o totem teria se tornado coletivo” (DURKHEIM, 2000, p. 172).

Partindo do princípio que o termo coletivo não corresponde a sociedade atual, Moscovici (2009) propõe o termo social, para que não haja confusão de serem entendidas como uma forma arcaica de se pensar e estar no mundo. As Representações Sociais são formas de entender o mundo, portanto, não são arcaicas, uma vez que estas sempre assumem transformações que se tornam parte da vida cotidiana. As representações coletivas apresentam um caráter estático, uma vez que Durkheim (2000) se refere a uma sociedade primitiva conservada na consciência coletiva dos povos (MOSCOVICI, 2009).

Ao se desvencilhar do termo coletivo e acrescentar o termo social, Moscovici (2009) retrata as representações da sociedade atual, que se relaciona tanto com o conhecimento científico quanto com o conhecimento comum. Assim, quando se representa a atualidade esta tem caráter móvel que circula por entre o grupo e consequentemente se transforma.

Para Jodelet (2001) Moscovici (2009) retoma o conceito de Durkheim (2000) não apenas da perspectiva crítica, mas também com o propósito de construção, ou seja, possibilitar a Psicologia Social objetos e instrumentos conceituais, obtendo assim um conhecimento cumulativo diretamente ligado às questões sociais vivenciadas pelas pessoas.

Isto posto, ao considerar a sociedade como pensante, Moscovici (2009) possibilita uma ruptura com o positivismo, pois por meio da comunicação determinado grupo ou indivíduo é capaz de interagir em seu contexto social construindo, interagindo e partilhando sua realidade, permitindo assim as interações sociais.

Dessa forma, Moscovici (2009) acredita que grupos e pessoas não são receptoras passivas, pois nesse ambiente se comunicam de uma forma a solucionar situações desenvolvidas pelo próprio grupo. Estas soluções são impactantes nas relações sociais e em suas escolhas nas diversas situações cotidianas, que vai desde a forma de educar os filhos até na forma de como planejam seu futuro.

1.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): DEFINIÇÕES E DIMENSÕES

Ao retratarmos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), o fazemos com base nos estudos de Moscovici (2001, 2009), Jodelet (2001), Doise (2001) e Silva (2011). Moscovici (2009) ao definir a TRS, o faz partindo da ideia de que é tudo que tiver algum sentido, de acordo com o autor “é uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias” (MOSCOVICI, 2009, p. 210).

Diante desse contexto, a TRS nada mais é que o decurso das interações comunicativas e de diferentes relações sociais e que por meio desta surgem diversas representações. As hipóteses levantadas por Moscovici (2001) têm como premissa que a TRS têm seu formato por meio das interações comunicativas e das diferentes relações que decorrem das comunicações, surgindo assim novas e diferentes representações.

A comunicação aparece em três níveis diferentes segundo Moscovici (2009). O primeiro está no nível da emergência e afetam diretamente o sistema cognitivo por meio de algumas condições. Essas condições se inserem no contexto em que há defasagem de informações, uma vez que há desigualdade de acesso; diferenças na concentração do objeto em virtude de interesses também diferentes; a pressão que o grupo sofre em relação a tomada de decisão e conseqüentemente na obtenção de reconhecimento.

O segundo nível refere-se ao processo de formação das representações. Nesse processo há intervenção da objetivação e da ancoragem que tem como função esclarecer a interdependência entre atividade cognitiva e suas condições de agir na sociedade (MOSCOVICI, 2009).

O terceiro e último nível estabelecido está na dimensão da representação estreitamente ligada a conduta. Condutas como atitudes e opiniões sobre a intervenção

da mídia apresentam estruturas diferenciadas denominadas de difusão, propagação e propaganda.

A difusão tem a função de elaborar um saber comum e ao mesmo tempo agradar seu público. Para tanto, os autores de artigos agem como receptores, pois transmitem as informações diversificadas de diferentes contextos (MOSCOVICI, 2009). “A difusão caracteriza-se por uma indiferenciação entre a fonte e os receptores da comunicação” (DOISE, 2001, p. 191).

A propagação por sua vez partilha uma visão de mundo organizada e estruturada. Tem como objetivo principal transmitir e acomodar novos saberes que partilham com seus leitores (MOSCOVICI, 2009). A relação de propagação é estabelecida “pelos membros de um grupo que produz uma visão de mundo bem organizada, que dispõe de uma crença a propagar esforçando-se para acomodar outros saberes a este quadro estabelecido” (DOISE, 2001, p. 191).

E por fim, a propaganda possibilita uma comunicação que contrapõe a da sociedade vigente, com clara oposição entre o verdadeiro e falso saber, veiculando situações incompatíveis com sua própria visão de mundo (MOSCOVICI, 2009). Portanto, a comunicação é permeada por relações conflituosas, onde o verdadeiro e o falso saber se opõem, em que há incompatibilidade de visão do mundo da própria fonte (DOISE, 2001).

Doise (2001) estabelece as principais diferenças nos três campos da comunicação. Enquanto na difusão os temas não são muito bem ordenados, podendo os pontos de vista ser gerados de forma contraditória, na propagação a organização dos temas se manifesta de forma mais complexa e na propaganda rejeita qualquer concepção diferente do que ela apresenta.

Moscovici (2009) esclarece que os fenômenos cognitivos se dão a partir das interações sociais, o autor acredita no papel da comunicação social, pois, segundo ele, esta trata de um objeto da Psicologia Social que tem uma contribuição original em relação a abordagem dos fenômenos cognitivos. A comunicação tem como papel as trocas e interações na elaboração de um universo consensual e também possibilita a influência e pertencimento social que são decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais.

A comunicação social tanto no que tange aos aspectos midiáticos quanto institucionais apresenta-se na condição de possibilitar e determinar as representações e

os pensamentos sociais. Assim, de todas as atividades humanas, a mais intensa está em torno da fabricação de fatos (JODELET, 2001). Portanto, um enunciado tem como destino o que a multidão quiser dele, assim está poderá “esquecê-lo, contradizê-lo, traduzi-lo, modificá-lo, transformá-lo em artefato [...] em alguns casos, verificá-lo, comprová-lo e passá-lo tal qual a outra pessoa, que, por sua vez o passará adiante” (JODELET, 2001, p. 31).

Para Jodelet (2001) a TRS é reconhecida enquanto sistema de interpretação capaz de estabelecer nossas relações com o mundo e com os outros e também de organizar a forma como conduzimos nossas comunicações. Assim, a TRS é capaz de intervir na difusão e assimilação dos conhecimentos e no desenvolvimento tanto do grupo como do indivíduo.

Nesse sentido, esta teoria está balizada nas reflexões e questionamento sobre as fragilidades do modelo positivista, o qual considera somente a oposição ao pensamento científico. Desta forma, compreende-se que a TRS enfatiza o senso comum, e isto possibilita a apreensão da realidade social, permitindo as orientações de comportamentos e práticas tanto de grupos como de indivíduos. Portanto, a psicanálise é interpretada como oposição ao positivismo, uma vez que possibilita uma compreensão maior do ser humano como ser integral, que interage com a visão espiritual do homem.

Para Moscovici (2009) não existe uma definição precisa de representações sociais, uma vez que não podemos engessar uma investigação em constante desenvolvimento. No entanto, existem pesquisas como a de Silva (2011) que preconizam uma aproximação desse fenômeno. Silva (2011) acredita ser possível esta aproximação por duas razões. A primeira por serem as representações sociais relevantes ao que tange a descrição e a compreensão de objetos sociais com mudanças rápidas. A segunda questão refere-se à existência inevitável das representações sociais, por serem estas responsáveis pelas interações humanas.

Nesse sentido a TRS se refere aos saberes que tem como principal objetivo fazer os sujeitos se localizarem ou se inserirem no mundo, fazendo de certa forma o que consideram estranho ficar familiar. Assim, os sujeitos passam a lidarem com menos dificuldades aquilo que exprimem medo ou até mesmo rejeição, dando sentido a realidade (SPINK, 1994).

Jodelet (2001) afirma que a particularidade dos estudos da TRS se traduz no fato de que as análises desses processos integram o sujeito de forma que o mesmo se sinta

pertencente aos meios sociais e culturais, portanto, se diferencia de uma perspectiva unicamente cognitiva, no entanto pode se relacionar as atividades mentais de um grupo ou considerar sua coletividade.

Portanto, ao considerarmos a coletividade, também é imprescindível considerarmos a condição de sujeito histórico daquele que as emite, a realidade que o cerca, dificuldades e expectativas vivenciadas e nível de leitura crítica desse contexto. Identificar e interpretar determinadas representações sociais de um determinado grupo permite além do acesso ao seu campo das ideias, o acesso ao seu campo de possibilidades de ações (MOSCOVICI, 2001).

Nesse sentido, a TRS é modalidade de conhecimento prático, orientada para a comunicação e compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos - imagens, conceitos, categorias, teorias – no entanto, que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos (JODELET, 2001). Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção (JODELET, 2001).

Dessa maneira, entendemos que a TRS são modos inconscientes de compreender um determinado fenômeno ou uma determinada prática existencial, individual ou coletiva, que se expressam por meio de falas cotidianas, crenças, provérbios, modos de agir, que podem estar vinculados ao passado, ao presente ou ao futuro, são crenças ou práticas que, por si e aparentemente, não têm razão de ser, mas que se dá se realiza e permanece como um padrão de conduta dos indivíduos ou de coletividades, sem que se tenha que dar justificativas de por que elas são como são. Em síntese, são crenças inconscientes que se manifestam nas falas, nos gestos, nos discursos, nas piadas e, especialmente, na ação cotidiana (JODELET, 2001).

Portando, a TRS se apresenta como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação as situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. Dessa forma, o social intervém pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos,

símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas (MOSCOVICI, 2001).

Nesse sentido, a TRS por ser um fato psicológico o qual pertence a todos, pertence a outros grupos ou outras pessoas e também tem um pertencimento pessoal o qual se percebe por meio da afetividade (MOSCOVICI, 2009). A partir desse enfoque, o espaço social tem seu crescimento, uma vez que a comunicação se amplia em nossa sociedade. Diante desse crescimento, pode ser observado o obscurecimento das diferentes representações e a eliminação do limite entre a cópia e seu conceito. Uma vez desaparecido esse limite as representações são transformadas em outras representações e isso faz com que sejam cada vez mais simbólicas (MOSCOVICI 2009).

Abriç (2001) acrescentou mais duas funções a TRS, a partir da evolução das pesquisas nesta área. A primeira retrata a função identitária que possibilita resguardar a imagem positiva do grupo como também suas especificidades. A segunda função denominada de justificadora estabelece que os sujeitos do grupo mantenham os comportamentos que os diferem de outros grupos.

Assim, compreendemos que o interesse pela representação social se deu justamente por ser um fenômeno que nos possibilita adentrar no senso comum. Mantem relações com o cotidiano, e dialoga com tudo que vivenciamos, sentimos e pensamos. Desta forma, nos permite aproximar de crenças, costumes, situações e ideias que normalmente a ciência questionaria ou definiria como inválida. Nesse sentido, a representação social se sustenta pela comunicação que constituem o nosso cotidiano e nos permite estabelecer relações com as outras pessoas (MOSCOVICI, 2009).

Portanto, ao estabelecermos estas relações cotidianas, produzimos conhecimento. Este conhecimento – do ponto de vista da Psicologia social – não é uma simples descrição dos fatos e sim uma produção por meio da interação e comunicação. Esta produção por sua vez, depende muito do interesse das pessoas, das suas necessidades, desejos e frustrações (MOSCOVICI, 2009).

Nesse sentido, compreendemos que Moscovici (2009) apresenta na TRS a percepção de como o saber científico é incorporado e transformado pelo senso comum. Essa transformação é uma forma de reabilitar o conhecimento comum, pois este não é algo comum e sim algo moderno originário da ciência.

No entanto, Moscovici (2009) compreende também que a TRS surge também da memória coletiva, da cultura, ideologia, das experiências do indivíduo e das interações do cotidiano. Desta forma, esse cotidiano passa a ter sentido e se torna realidade, que por sua vez passa a ser comunicável, uma vez que foi apreendido.

Portanto, é necessário que estejamos informados sobre o mundo a nossa volta, pois dessa forma, nos ajustamos a ele com nosso comportamento e temos a possibilidade de dominá-lo tanto física quanto intelectualmente e a partir daí resolvermos os problemas que nos apresentam (JODELET, 2001).

Vivemos em um mundo dinâmico no qual não somos automatizados, mas sim partilhamos ideias e acontecimentos. Dessa forma, temos que administrá-lo muitas vezes por meio do conflito, por isso a importância das representações em nosso cotidiano, uma vez que estas nos direcionam, permitindo a interpretá-las e direcioná-las em nosso cotidiano (JODELET, 2001). Diante dessa situação, o indivíduo tem interesse pelo conhecimento científico, uma vez que seu cotidiano está impregnado pela presença de novos objetos e situações em que se faz necessário a tomada de posicionamento perante essa nova situação (MOSCOVICI, 2009).

Jodelet (2001) ao se referir aos fenômenos cognitivos acredita que estes, estão envolvidos diretamente com o pertencimento social dos indivíduos. Este pertencimento se dá pelas implicações de normas e afeto, com a interiorização das práticas e pensamento ora transmitidos, ora inculcados pela comunicação social. Portanto, é mister ressaltarmos a importância do seu estudo, uma vez que contribui na decisão de abordagens para a vida social e coletiva das pessoas.

Diante deste contexto, a TRS é ao mesmo tempo produto e processo ao se apropriar da realidade externa ao pensamento e da elaboração psicológica e social desta realidade. Isto significa que “nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte – os processos – e constituído – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social” (JODELET, 2001, p. 32).

Nesse sentido, representar-se nada mais é que um ato do pensamento no qual o indivíduo se refere a um objeto, ou a uma pessoa, ou ainda a um acontecimento. Vale ressaltarmos que esta representação pode ser tanto imaginária quanto mítica, o que não se pode negar que ela seja necessária. A representação mental – retratada aqui enquanto

conteúdo concreto – traz a marca do sujeito e suas atividades, as quais trazem em seu bojo criatividade e autonomia parte esta da expressão do sujeito (JODELET, 2001).

A TRS é sempre a representação de alguma coisa ou de alguém, tem com o seu objeto uma relação simbólica, uma vez que o interpreta dando-lhe significados. Estas significações são resultados de atividades que faz da representação uma construção e expressão do sujeito. Dessa forma, as atividades remetem a processos cognitivos em que os sujeitos podem ser considerados tanto do ponto de vista epistêmico quanto do ponto de vista psicológico (JODELET, 2001).

1.3 ABORDAGEM EXPERIMENTAL: TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL E TEORIA DOS PRINCÍPIOS ORGANIZADORES

As críticas à abordagem experimental referem-se ao artificialismo das situações, fazer de fatores isolados o centro do estudo e não considerar os determinantes externos. No entanto, para Abric (2001) os resultados obtidos pela experimentação em psicologia social estão bem distantes de serem desprezados, pois são relevantes no que concerne à realidade como exemplo, a influência social, as interações e os fenômenos de grupo, a identidade social e o funcionamento sociocognitivo.

Assim, Abric (2001) ao introduzir a noção de representação na psicologia social, possibilita novas formas de abordagens de uma metodologia experimental que leva a centração sobre os fatores cognitivos e simbólicos em que tanto os sujeitos quanto o grupo trabalham com situações no qual o cotidiano lhes propõem e a partir desta situação evoluem para além de pensamentos preestabelecidos (ABRIC, 2001).

Nesse sentido, a evolução do grupo se traduz por meio de uma realidade representada, uma realidade apropriada ao contexto do grupo, ou seja, transformada de acordo com a realidade do sujeito (ABRIC, 2001). Isto se dá, uma vez que as representações sociais são tomadas de posicionamentos diferenciados, mesmo que os sujeitos utilizem estratégias comuns (DOISE, 2001).

Para Doise (2001) os posicionamentos tomados por meio das representações sociais sempre mantem uma organização diferenciada, assim as opiniões ou situações variam de acordo como as relações sociais se apresentam. Portanto, podemos estabelecer que “em cada conjunto de relações sociais, princípios ou esquemas

organizam as tomadas de posições simbólicas ligadas a inserções específicas nessas relações” (DOISE, 2001, p. 193).

Diante destes fatos apresentados definimos como Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001; FLAMENT, 2001) a estrutura da representação social. Nesta teoria as representações são organizadas por esquemas estáveis e estruturantes e o núcleo central é o que irá determinar a significação e a organização interna da representação. Vale ressaltarmos que em torno do núcleo central estão dispostos outros elementos denominados de núcleos periféricos, os quais são mais suscetíveis tanto no que tange a comunicação quanto às mudanças do grupo (MOSCOVICI, 2009).

A definição da Teoria dos Princípios Organizadores (DOISE, 2001) centra nas condições de produção das representações e nos posicionamentos tanto do grupo quanto do indivíduo. Esta teoria compreende a ancoragem como possibilidade de dar sentido as noções que dão formato ao conteúdo das representações e o modo como os indivíduos se inserem no meio social e se apropriam de categorias pertencentes aos seus grupos (DOISE, 2001).

Para Abric (2001) a representação social é um conjunto organizado e hierarquizado de julgamento, atitudes e informações que um grupo social elabora sobre um objeto, dessa forma, se apropriam e reconstroem a realidade.

Flament (2001) enfatiza que durante muito tempo a Teoria do Núcleo Central ficou somente na hipótese. No entanto, compreendemos que os elementos de uma estrutura cognitiva são simulados pelos aspectos quantitativos, proeminência ou de importância da centralidade. Abric (2001) insere nesses aspectos a centralidade qualitativa ao núcleo central.

Vale ressaltarmos que o núcleo central é determinado pela natureza do objeto e também por valores e normas constituintes da ideologia de um grupo. Também é a partir da vinculação de ideias mediadas por ações concretas que as representações sociais se tornam sólidas e estabilizadas no contexto do núcleo central. É mister evidenciarmos que essas ações são resistentes as mudanças (MAZZOTTI, 2002).

Dessa forma, os elementos periféricos são considerados esquemas, que tem a função de descrever sequencialmente as ações de uma determinada situação. Assim, os esquemas são elementos periféricos das representações sociais, organizados pelo núcleo central (FLAMENT, 2001).

Nesse sentido, os esquemas periféricos asseguram o funcionamento da representação, capaz de decodificar uma situação, ora indicando especificamente algo considerado normal, ora o que não é. Os esquemas normais têm como objetivo permitir a utilização de forma econômica da representação, uma vez que não é preciso analisar a situação a todo momento (FLAMENT, 2001).

Flament (2001) acrescenta que mesmo que consideremos o papel normal dos esquemas periféricos, as situações nem sempre o são. Se essas situações nem sempre são encaradas como normais, estas se inscrevem diretamente no núcleo central que por sua vez desestruturaria a representação. Nesse sentido, se isso fosse possível as representações sociais se transformariam o tempo todo, o que não é verdade. Diante do exposto, “a periferia da representação serve de pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente” (FLAMENT, 2001, p. 178).

Ao retratar sobre transformações nas representações de grupos, Flament (2001) considera as práticas sociais desencadeadoras desse processo. No entendimento do referido autor, algumas situações podem levar um grupo, independentemente de suas representações, entrarem em desacordo. Esses desacordos inicialmente estão nos esquemas periféricos, pois estes se modificam possibilitando proteger o núcleo central por algum tempo. Com a ampliação do movimento poderá haver uma ruptura do núcleo central, o qual se modificará, permitindo uma real transformação da representação.

Flament (2001) constatou dois casos discordantes entre prática e representação. O primeiro refere-se quando as práticas estão explicitamente em contradição. Essa situação foi denominada como esquemas estranhos, uma vez que a modificação da representação é brutal, pois esta se rompe como passado. Os esquemas estranhos se apresentam sob a forma de quatro campos imbricados, os quais Flament (2001) denominou da seguinte forma: evocação do normal, designação do elemento estranho, afirmação de uma contradição entre esses dois termos e proposição de uma racionalização que permite suportar – nem que seja somente por algum tempo – a contradição.

O referido autor ainda compreende que estes esquemas são parte integrante da representação, no entanto, este somente será disponibilizado como referencial discursivo. Porém, a problemática se insere a partir do momento que algum elemento do esquema estranho está implícito, nesse momento se impõe a referência no contexto

social, não ficando apenas no discurso. Vale ressaltarmos que a contradição pode ser individual, desde que este esteja inserido em um contexto social.

Em relação à contradição, quando muitos elementos contraditórios transformam esquemas normais em estranhos, observamos um grande número de tipos de racionalização. Flament (2001) acredita que estes acúmulos de racionalizações criam incoerência na convivência do indivíduo, tornando a mesma insuportável. Desta forma, a solução seria retornar as práticas antigas ou promover uma reestrutura no campo da representação. Assim, o núcleo central se rompe e seus elementos se dispersam, ao se dispersarem acaba cada um evoluindo conforme suas próprias lógicas, com sentido modificado que se apresenta de uma forma mais ou menos central em uma nova representação (FLAMENT, 2001).

O segundo estrutura-se na ideia de que as práticas admitidas pela representação são raras, dessa forma ativa-se os esquemas periféricos, permitindo uma progressiva modificação da representação, no entanto esta não se rompe com o passado. Para Flament (2001) duas representações são diferentes somente se seus núcleos centrais também forem diferentes. Nesse sentido, haverá problemas de comunicação social, uma vez que “duas subpopulações de uma mesma população tem, sobre um mesmo objeto, concepções radicalmente diferentes, elas não poderiam ter uma comunicação eficaz a seu respeito” (FLAMENT, 2001, p. 183).

No entanto, a teoria dos esquemas periféricos permite outra abordagem que retrata a ideia de que duas subpopulações podem ter uma mesma representação de um mesmo objeto e por práticas diferentes esquemas periféricos desiguais, portanto os discursos também serão diferentes (FLAMENT, 2001).

Portanto, o núcleo central se apresenta como a consequência de uma metodologia essencial, portanto a primeira situação que deve ocorrer ao se estudar as representações sociais é encontrar o núcleo central, uma vez que somente o conhecimento do conteúdo não é suficiente, mas sim a importância e o significado deste conteúdo (MAZZOTTI, 2002).

Diante do contexto apresentado em torno do núcleo central e dos esquemas periféricos que o circundam, compreendemos por meio de Flament (2001) que uma representação social comporta esquemas periféricos, que são estruturados por um núcleo central e que dessa forma dá identidade a representação.

Quando diante de uma situação há desacordos entre a realidade e a representação, esta provavelmente modificará o esquema periférico de início. Em seguida a esta situação a modificação no núcleo central, ou seja, na própria representação (FLAMENT, 2001).

Quando há contradição entre realidade e representação, surgem os esquemas estranhos que em seguida possibilitam a desintegração da representação. Se a realidade ocasiona somente uma modificação da atividade dos esquemas periféricos, ocorrerão mudanças de forma progressiva. Compreendemos portanto, que estes esquemas são parte integrante da representação, no entanto, este somente será disponibilizado como referencial discursivo. Porém, a problemática se insere a partir do momento que algum elemento do esquema estranho está implícito, nesse momento se impõe a referência no contexto social, não ficando apenas no discurso (FLAMENT, 2001). Vale ressaltarmos que a contradição pode ser individual, desde que este esteja inserido em um contexto social.

1.4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS) NO CAMPO EDUCACIONAL

A Teoria das Representações Sociais (TRS) ao adentrar no campo educacional tem por objetivo orientar o seu papel que é o de organizar os significados sociais. A TRS possibilita a articulação da psicossociologia e a sociologia da educação, e esta articulação possibilita por sua vez a compreensão das relações de pertencimento de um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos no contexto escolar (GILLY, 2001).

Para Mazzotti (2008) a inserção da TRS no campo educacional se faz compreensível, pois todo estudo ou teoria procura se firmar em relação ao um novo paradigma. Assim, com o campo consolidado, torna-se possível relacionar como outras áreas de estudo, compartilhando os benefícios em relação aos conhecimentos produzidos.

Outro fator fundamental que a TRS possibilita no campo educacional é construir sua funcionalidade, uma vez que o ambiente escolar sempre sofreu e sofre com as intervenções de grupos sociais com posicionamentos diferenciados, sejam eles de cunho político, administrativo ou hierárquico (GILLY, 2001). Dessa forma, “[...] a área

educacional aparece como um campo privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais [...]” (GILLY, 2001, p. 322).

Ao relacionarmos a TRS e a escola, compreendemos que as representações são contraditórias, pois se articulam ao redor de esquemas dominantes. Essa articulação faz com que a TRS tenha que se adaptar com a realidade nas quais os sujeitos estão inseridos (GILLY, 2001).

Essa adaptação é percebida tanto diacronicamente quanto sincronicamente, seja pela contradição do discurso ou pela justificativa das práticas em torno de significados dominantes (GILLY, 2001) pois, estas se dão de acordo com o nível das análises muitas vezes sutis que o professor faz da sua comunicação pedagógica por meio das relações de pertencimento do grupo social no qual a escola está inserida frente aos comportamentos apresentados (GILLY; RANZI; SILVA, 2002).

No âmbito educacional a TRS não tem a função de refletir a realidade da escolar, mas sim, possibilitar uma construção que visa legitimá-la, mobilizando para tanto posicionamentos ideológicos quanto científicos por meio das ciências humanas e sociais (GILLY, 2001).

Dessa forma, a TRS pode interferir na eficiência do processo educativo, já que esta teoria possibilita investigar o funcionamento dos sistemas de referências na classificação de pessoas ou grupos na interpretação da realidade cotidiana, uma vez que se relaciona com a linguagem e também na orientação de práticas sociais (MAZZOTTI, 2008). Portanto, a TRS possibilita a orientação sobre o papel do processo educativo, bem como a forma como esses conjuntos sociais são organizados no sentido de compreender fatos da educação (GILLY; RANZI; SILVA, 2002).

Mazzotti (2008) compreende que a importância da inserção da TRS nas pesquisas em educação se dá pela possibilidade de estudá-la sobre dois aspectos significativos. O primeiro refere-se ao entendimento da TRS enquanto produto. A partir deste entendimento procuramos apreender seu conteúdo por meio de elementos cognitivos, esta apreensão pode se dar por meio dos instrumentos da pesquisa, como o questionário e a entrevista. Estes instrumentos devem ser organizados e hierarquizados a fim de legitimar os elementos em um campo estruturado.

O segundo aspecto constitutivo de significação para a utilização da TRS na educação refere-se ao processo compreendido aqui como o interesse nas relações tanto

no que tange a estrutura e condições sociais do produto, quanto nas justificativas de suas práticas sociais (MAZZOTTI, 2008).

Outro aspecto que consideramos que justifica a TRS adentrar no contexto educacional está diretamente ligado às três particularidades desta teoria, apresentada por Jodelet (2001) especificadas a seguir.

A primeira particularidade foi denominada de vitalidade, por considerar o aumento significativo de pesquisas em diversos contextos de diferentes países. O processo da vitalidade está relacionado diretamente às ciências humanas e em seu momento atual apresenta-se de forma bastante significativa, uma vez que em dois momentos históricos se mostrou bastante aprisionada. O aprisionamento do qual se refere Jodelet (2001) em um momento foi em um contexto psicológico por conta do modelo behaviorista, e em outro momento nas ciências sociais em virtude do modelo marxista.

A segunda particularidade foi denominada de transversalidade e está situada na interface do psicológico e do social, portanto possível de integrar com todas as ciências humanas (JODELET, 2001). Cabe aqui um adendo, especificamente em relação à Educação Física, uma vez que umas das linhas teóricas que a sustenta refere-se ao entendimento de que a mesma não é uma ciência (BRACHT, 2007) e sim uma intervenção pedagógica que se utiliza das ciências “mães” para subsidiar suas ações. Nesse sentido, a transversalidade da TRS está diretamente imbricada no objeto de estudo a formação inicial do professor de Educação Física, na qual seu currículo formador se apodera das mais diversas ciências como forma de justificar a sua inserção na escola.

A terceira particularidade é denominada de complexidade, uma vez que considera o funcionamento cognitivo e psíquico, bem como o funcionamento da sociedade e de seus grupos. Assim, o grau de complexidade está inserido, pois este é complexo enquanto sua definição e quanto ao seu tratamento, e também por implicar sua relação em uma série de conceitos sociológicos e psicológicos (JODELET, 2001).

Acreditamos que ao utilizarmos a TRS para compreender questões relacionadas à formação inicial do professor de Educação Física em seu ambiente educacional, o fazemos com a premissa de que esta teoria dá espaço para essa inserção.

A afirmação supracitada é confirmada por Moscovici (2009) ao estabelecer que as representações sociais se dão em um espaço no qual a forma do saber prático está

ligado tanto a um sujeito quanto a um objeto; a representação sempre representará alguma coisa e de alguém, portanto as características se manifestam tanto no que tange ao sujeito quanto ao objeto; apresenta para com seu objeto uma relação simbólica e de interpretação.

Menin e Shimizu (2005) realizaram um estudo apresentando uma análise dos trabalhos no Brasil sobre a TRS especificamente no campo educativo, no qual foram consultados resumos em anais dos congressos realizados nos anos de 2001, 2002 e 2003, sendo: trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); resumos da 5ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais ocorrida no Canadá em 2000; textos selecionados da revista Ciências Humanas (2002) referentes ao Congresso Internacional de Representações Sociais no Brasil, realizado em Florianópolis em 2001; resumos dos anais da última Conferência Internacional de Representações Sociais realizada em Stirling na Escócia em 2002; e os trabalhos apresentados na III Jornada Internacional e primeira Conferência Brasileira sobre Representações Sociais no Rio de Janeiro em 2003. No total foram 138 trabalhos analisados ancorados pelo seguinte questionamento: Como são os trabalhos de Representações Sociais aplicados à Educação no Brasil?

Dessa forma, Menin e Shimizu (2005) tiveram como principal objetivo nesse estudo saber quais objetos de representação social eram mais pesquisados em estudos voltados para área educacional. E também se esses estudos fazem relações entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos.

Nesse empreendimento Menin e Shimizu (2005) concluíram que a grande maioria dos trabalhos centrou nos saberes escolares bem como nos papéis e funções da escola e suas especificidades no que concernem as dificuldades apresentadas em seu cotidiano.

Compreendemos que a proposta de Menin e Shimizu (2005) nos auxilia em validar a escolha da TRS tanto como recurso teórico quanto metodológico, também nos esclarece a necessidade de saber que os dados empíricos são desvelados pelo núcleo central, sendo na coleta de dados confrontados e relacionados com o saber científico. Contudo, a principal justificativa que nos alimenta no sentido da escolha da inserção da TRS no campo educativo está diretamente imbricada no conceito de que essa teoria refere-se a um saber prático que se relaciona com as experiências de vida das pessoas.

Assim, representar é “re-apresentar algo ou dar presença a algo que está ausente” (MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 95).

Spink (1993) aborda sobre a TRS, afirmando que estas permitem longos alcances teóricos, pois se apresenta em um campo socialmente estruturado, nesse sentido o resultado da ação é acompanhado por marcas do lugar, tempo e espaço nos quais estas representações foram estabelecidas.

Menin e Shimizu (2009) em seus estudos, não retratam somente as fragilidades existentes nas pesquisas no campo educativo, estes estudos também desvelaram que um dos principais objetivos almejados é o avanço na superação de antinomias entre o sujeito-objeto, sujeito-mundo e sujeito-sociedade, bem como concepções-ações, concepções-construções, palavras, condutas e sentidos. Todas estas situações constituem os núcleos da aplicação da TRS.

Dessa forma, pensamos de acordo com Menin e Shimizu (2005) que as pesquisas no campo educativo que tem como subsídio a TRS permitem descortinar relações entre conhecimentos práticos, bem como o desempenho e os papéis da escola e não menos importantes as questões políticas e ideológicas que permeiam o campo educacional.

Vale ressaltarmos, que mesmo com todos esses pressupostos verificados, ainda assim a TRS é pouco utilizada nas pesquisas do campo educacional, assim são necessários grandes avanços, contudo, não é mais possível negar, sua contribuição no que tange ao desvelamento das representações que os professores e futuros professores apresentam sobre sua identidade, seus saberes e os demais campos que compõem a profissão docente.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES COM O CONCEITO DE IDENTIDADE

2.1 AS DIVERSAS FORMAS DE IDENTIDADE

Antes de adentrarmos nas diversas formas de identidade, pontuamos que segundo Jodetet (2001), a expressão identitária foi sublinhada por Durkheim, ao entender que as representações coletivas traduzem a maneira com um grupo pensa em relação aos objetos que os afetam. Assim, evidenciamos que a identidade humana não é adquirida assim que a pessoa nasce, mas é construída e reconstruída ao longo da vida, desde a infância até a morte. A identidade não é construída individualmente, depende de situações que vão desde o julgamento de alguém como das próprias definições da pessoa sobre si mesma (DUBAR, 2009). Nesse sentido, compreendemos a importância de retratá-la nas suas mais diferenciadas formas, uma vez que os indivíduos em seu cotidiano as vivenciarão de modo concomitante, pois em nenhum contexto uma única forma de identidade dará conta de responder as demandas dos grupos sociais.

Para Dubar (2005) a concepção estática de identidade de certa maneira foi rompida pela sociologia do interacionismo simbólico, uma vez que as transformações da sociedade contemporânea estão inseridas no cotidiano e determinam como os sujeitos respondem a estas transformações. Assim, produzimos categorias, pois as categorias que estão configuradas na sociedade não nos servem mais, desta forma, os indivíduos passam a produzi-las e não somente vivenciá-las.

As formas identitárias estabelecidas por Dubar (2009) perpassam pelas formas biográfica, estatutária, relacional e biográfica para si. No entanto, estas nomenclaturas não são vivenciadas de forma estanque, uma vez que em determinados contextos da nossa existência elas se confrontam e dialogam o tempo todo. Portanto, ao retratarmos uma nomenclatura, não raro percebermos que outras estão imbricadas no mesmo contexto social.

A forma biográfica é aquela decorrente do nascimento do indivíduo, em que se traduz no seu nome e na sua inserção familiar. Esse eu nominal é pertencente de um grupo local e conseqüentemente daí se herda uma cultura (DUBAR, 2009).

Ao referenciar a identidade biográfica, Ciampa (2004) explicita que é a forma mais comum de nos apresentarmos é dizendo nosso nome, uma forma que nos designa e nos identifica, “nos identificamos com o nosso nome, que nos identifica num conjunto de outros seres, que indica nossa singularidade” (CIAMPA, 2004, p. 63). Assim, o primeiro grupo social que pertencemos é a família, é quem nos dá o primeiro nome e este faz com que nos diferenciemos deles, enquanto o último nome faz com que nos tornemos iguais. Nesse sentido, a diferença e a igualdade passam a ser a primeira noção de identidade (CIAMPA, 2004).

Em um primeiro momento recorremos a um substantivo para nos nomear, contudo logo percebemos que somente este substantivo não dará conta e acrescentamos outros, como o nome do pai e da mãe, e diante dessa situação define-se um posicionamento social (CIAMPA, 2005).

No entanto, no enfrentamento do cotidiano somente essa identidade não dará conta de fazer com que haja pertencimento social, faz-se necessário ampliarmos, contextualizando outras situações, como exemplo, nossa história, região geográfica na qual originamos, uma vez que o substantivo próprio que nos identificava passa a ser objetivo comum, portanto, a identidade perpassa por situações para além daquelas instituídas em nossa identidade biográfica (CIAMPA, 2005).

Desta forma, quando procuramos nos identificar buscamos o diferente, contudo percebemos que em um contexto de grande desigualdade somos todos iguais. Diante desta constatação nossa identidade nos apresenta como uma reprodução da mesmice, uma vez que nada nos diferencia, determinando assim uma identidade coletiva (CIAMPA, 2005).

Dubar (2009) definiu essa situação como crise de identidade que estão configuradas em torno de questões econômicas, políticas, educacionais em que o indivíduo não se vê pertencente àquele contexto. Assim, estabelece como prioridade a construção de uma identidade pessoal, com possibilidades de fazer com que o indivíduo desenvolva suas subjetividades, e esta por sua vez se transformará concretamente em ações que demonstrem competências e performances nas diversas situações apresentadas em seu cotidiano.

Diante deste contexto, como podemos afirmar que a identidade se transforma? Na compreensão de Ciampa (2005) devemos em um primeiro momento analisar o fato de que a identidade é vista, ou melhor, somos levados a enxergá-la como um dado

estatístico que define o ser. Nessa forma de visão, o indivíduo aparece isolado, a identidade é imutável, pois a mesma apresenta-se dessa forma, como exemplo, nosso nome próprio.

Contudo, se nos identificamos com um nome, isso acontece depois de uma determinada idade, uma vez que ao nascermos apenas somos chamados, e a partir desse momento interiorizamos essa atribuição dada por outros, e esta passa a nos pertencer (CIAMPA, 2005). Assim, “o nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade” (CIAMPA, 2005, p. 136). O cotidiano de nossa existência e com todos os acontecimentos que emanam dela, muitas vezes identificamos que o nosso nome é uma representação de nossa identidade, ou seja, a representamos de outras maneiras para além do nome próprio (CIAMPA, 2005).

Essa representação se dá por meio de proposições substantivas, em que o sujeito passa a ser o que ele faz. Dessa forma, se num primeiro momento somos chamados pelo nome, ao adquirimos consciência passamos a nos chamar a partir de então, também passamos a refletir sobre nossas ações (CIAMPA, 2005).

No entanto, se o indivíduo passa a ser o que ele faz, este fazer tem como princípio uma identidade permeada por relações com outros indivíduos e dessa forma não podemos mais enxergá-los com imediatismos, mas sim como seres que se relacionam (CIAMPA, 2005).

Dessa forma, Ciampa (2005) avalia que o nome nos diferencia dos outros, indicando uma identidade, no entanto, esse nome também pode unir, e assim, “identidade é a articulação dessa diferença e da igualdade” (CIAMPA, 2005, p. 143). Nesse sentido, a identidade se transforma, uma vez que a realidade não é estática, e estando a realidade em constante movimento, o ser humano aprende.

Esse aprendizado ocorre, uma vez que as situações da vida privada e da vida pública são desestabilizadoras da nossa subjetividade, portanto, inseparáveis tanto no que tange as relações sociais quanto das relações interpessoais (DUBAR, 2009). E isso faz com que o indivíduo pense, reflita e analise. Assim, essas análises fazem com que o indivíduo aprenda a ser, a partir desse momento subjetividade e objetividade se unificam, pois “sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização” (CIAMPA, 2005, p. 151).

Diante do explanado, se conclui que a identidade se transforma, assim posto, qual o sentido de análise e reflexão sobre a mesma? Ciampa (2005) acredita que a identidade deve ser considerada objeto de estudo, uma vez que “a metamorfose pode nos aparecer como não metamorfose, como não movimento, como não transformação” (CIAMPA, 2005, p. 153). O autor ao categorizar identidade como não metamorfose, estabelece que quanto mais dados apresentamos para que nossa identidade possa ser reconhecida, mais dificuldades iremos encontrar, portanto, é imprescindível que as ações que realizamos possam também falar por nós. Assim, se há um fazer, consequentemente terá um sujeito que executa a ação.

Diante dessa situação, Ciampa (2005, p. 163) define identidade como “a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo – e constituída por – uma história pessoal”. Dessa forma, somente conseguiremos compreender o processo de identidade se compreendemos também o modo como esta é produzida. Assim, se faz necessário que apresentemos uma identidade de acordo com cada situação ou momentos vivenciados, como resposta ao contexto social no qual estamos inseridos.

Contudo, a partir do momento que respondemos a determinada situação, estamos dando e “não se dando, num contínuo processo de identificação” (CIAMPA, 2005, p. 169), dessa forma, a partir do momento que o indivíduo é identificado, sua identidade não teria mais produção, seria um esgotamento.

A partir dessa situação, nossas ações passam a apresentar a expectativa de que agiremos conforme o que se estabilizou como padrão, reproduzindo dessa forma, o que já está estabelecido como certo. Diante dessa reprodução, a identificação aparece por meio de certos atributos dos quais o indivíduo é dotado, essa identidade é denominada de atemporal, que permite que o sujeito tenha sempre as mesmas manifestações, sempre idêntico, tanto no que concerne à sua permanência, quanto a sua estabilidade. Portanto, “a mesmice de mim é pressuposta como dada permanentemente e não como re-posição de uma identidade que uma vez foi posta” (CIAMPA, 2005, p. 170).

Diante do estabelecido, verificamos que nossa identidade é composta de personagens, e que esses personagens se tornam permanentes, uma vez que, não a identificamos enquanto re-posição de uma identidade que nos foi dada. Contudo, manter-se inalterado não nos é possível, pois a transformação é inevitável, no entanto, podem ser proteladas, mas essa tentativa da não mudança, faz com que o indivíduo se

transforme em uma réplica, essa situação pode ocorrer até mesmo de forma involuntária por meio de acontecimentos de ordem social, no qual não se permite que interesses estabelecidos sejam modificados (CIAMPA, 2005).

Protelar a transformação identitária, muitas vezes se apresenta como o único meio de sobrevivência, pois como estabelece Dubar (2009) a individualização é um processo ambivalente, diante de um contexto social precário em que se apresentam situações de extrema fragilidade no campo cultural, a qual irá fragilizar o campo profissional e pessoal, sendo que o processo de transformação se dá por um caminho longo e doloroso que implica em mudanças da identidade pessoal, exigindo do indivíduo uma reorganização das formas de identidade.

Essa reorganização se dá por meio de uma estrutura social mais ampla que oferece os padrões de identidade, portanto, o posicionamento de uma identidade é resultado de um processo em que dois objetos se relacionam e que um desses objetos refere-se ao padrão que identificará o outro (CIAMPA, 2005).

Desta forma, há uma articulação de igualdades e diferenças, pois cada posicionamento que tomamos torna-se determinante, possibilitando a concretude da nossa existência e permitindo que esta seja a unidade da multiplicidade realizada pelo desenvolvimento destas determinações (CIAMPA, 2005).

Nesse sentido, “em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito” (CIAMPA, 2007, p. 177). Diante deste contexto, o ser humano não está instituído socialmente como portador de um único papel, mas sim como personagens que carrega consigo na totalidade, ao estar diante de um contexto torna-se representante de si mesmo (CIAMPA, 2005).

Isto posto, torna-se impossível estabelecer um elemento que constitui a origem da identidade, uma vez que há o estabelecimento de um emaranhado de representações que perpassa todas as relações, na qual cada identidade reflete outra identidade. Esse emaranhado de representações que baliza as relações sociais somente é possível pelas atividades executadas pelos indivíduos no seu cotidiano, portanto, torna-se legítima a ideia de que as identidades ao mesmo tempo em que é reflexo da estrutura social também reage sobre essa estrutura, possibilitando tanto a conservação quanto a transformação da mesma (CIAMPA, 2005).

Contudo, com o intuito de manter a estrutura social, são criadas normas para a padronização das atividades do indivíduo, fazendo com que haja uma conservação das identidades produzidas. Isto faz com que o processo de identificação pela re-posição de identidades estabelecidas fique paralisado. Vale ressaltar que a identidade não se coloca de forma igual, pois há a necessidade de considerarmos a estrutura social e o momento histórico (CIAMPA, 2005).

Nesse sentido, o indivíduo se representa ao assumir determinados papéis, ou seja, se posicionando, no entanto, ao posicionar-se deixa de lado outras partes não contidas em sua identidade pressuposta e re-posta. Assim, desempenhando seguidamente o mesmo papel estamos representando, “nós mesmos [...] como representação (dramatúrgica) de um papel, assim como estamos representando – re (a) apresentação – quando repomos no presente o que é pressuposto como nossa identidade” (CIAMPA, 2005, p. 185).

Diante destes fatos Ciampa (2005) denominou de identidade – mito a partir do momento em que o indivíduo representa quando comparece como representante de si mesmo; quando desempenha papéis nos quais decorrem de seus posicionamentos; quando há uma reiteração à apresentação do indivíduo. É importante evidenciarmos que a mudança na aparência necessariamente não significa a transformação da identidade.

Portanto, se faz necessário que haja um avanço qualitativo rumo à transformação, isto somente é possível por meio da alterização, que para Ciampa (2005) é o momento em que o indivíduo torna-se outro. Este tornar-se se outro é entendido aqui como o resultado de um acúmulo de mudanças quantitativas, muitas vezes até mesmo imperceptíveis, mas que no decorrer do processo se tornam graduais.

No entanto, devemos atentar para o fato de que converter mudanças quantitativas em qualitativas pode nos levar ao mecanicismo, e este ao conformismo, ao fazer com que acreditemos que basta acumular mudanças que a história agirá por si só, nos tornando sujeitos, ou seja, ocorrendo uma transformação de forma natural e mecânica (CIAMPA, 2005).

Para Ciampa (2005) não existe uma identidade concreta e sim que está em um contínuo concretizar, uma vez que “a identidade é determinada pelas condições históricas, sociais, materiais dadas aí incluídas condições próprias do indivíduo” (CIAMPA, 2005, p. 205). Nesta situação, “de um lado, o homem é ser posto; de outro, é vir – a - ser. É concreto” (CIAMPA, 2005, p. 207).

Ciampa (2005) compreende identidade sob três aspectos fundamentais: o primeiro refere-se à afirmação da materialidade da identidade e que esta somente é possível por meio das relações recíprocas universais; o segundo retrata a identidade afirmada na temporalidade, a qual se afirma nas relações recíprocas universais, porém se dá na infinitude de momentos temporalmente distintos; o terceiro e último aspecto refere-se que ao afirmarmos a concretude da identidade por meio do desejo e trabalho, estamos reconhecendo que a mesma se dá por meio da sua história e socialidade.

A forma estatutária está instituída em sistema hierárquico construído por meio de coações tanto no que tange ao contexto familiar, quanto, escola, grupos profissionais e o Estado. Essa identidade por assumir papéis está constituída segundo o autor por um ego socializado. A denominação estatutária vem da ideia de que na sociedade moderna o ser humano assume papéis múltiplos advindos de estatutos, assim o indivíduo é identificado a partir de seus papéis.

No entanto, para Ciampa (2004) para que possamos compreender a ideia de identidade constituída por meio de grupo do qual fazemos parte cotidianamente faz-se mister a reflexão de como este grupo se constitui objetivamente. Dessa forma, verificamos que a objetividade se estabelece por meio das relações, das suas práticas, do seu agir e do seu pensar. O que o autor sugere é que nós somos as nossas ações e, portanto, a identidade não é um produto, mas sim a forma como este foi produzido. Isto posto, “quem sou eu? é uma representação da identidade. Então, torna-se necessário partir da representação como um produto, para analisar o próprio processo de produção” (CIAMPA, 2004, p. 65).

Essa análise somente se torna possível a partir de uma consciência reflexiva e engajada a qual possibilita o indivíduo participar ativamente de um projeto conjuntamente com seus pares, no qual Dubar (2009) denominou de relacional para si. Esse engajamento se traduz na convicção daquilo que o indivíduo acredita, envolvendo “a unidade do eu, sua capacidade discursiva para argumentar uma identidade reivindicada e unificadora, uma identidade reflexiva” (DUBAR, 2009, p. 73).

Essas formas identitárias irão se apresentar conforme o contexto onde os indivíduos estiverem inseridos, assim, não é possível separar a identidade individual da identidade social, uma vez que “as possibilidades de diferentes configurações de identidades estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social” (CIAMPA, 2004, p. 72). Portanto, é no contexto histórico e social no qual o homem está

inserido é que as determinações aparecerão e juntamente com elas também surgirão alternativas de identidade diante de possibilidades e impossibilidades (CIAMPA, 2004).

Dubar (2005) acredita que seja necessário as representações ativas para se chegar as formas identitárias. As representações ativas têm por função estruturar o discurso do indivíduo sobre suas práticas sociais e também na aquisição do saber, permitindo desta forma afirmar sua identidade.

Dubar (2005) trabalha com a possibilidade de apreensão do indivíduo em relação às representações ativas por meio de sua relação com o cotidiano e com tudo aquilo que está diretamente relacionado a ele; das estratégias elaboradas para agir diante das oportunidades apresentadas; da relação com as ações estabelecidas para a descrição de situações vividas com também das suas obrigações e projetos pessoais.

Portanto, diante das situações vivenciadas pelo indivíduo e seus grupos inseridos em determinados contextos da sociedade, torna-se impossível a identidade pessoal não entrar em crise. Contudo, essa crise não advém somente da falta de recursos econômicos, mas perpassam também pela subjetividade deste indivíduo (DUBAR, 2009). Assim, esse rito de passagem do individual para o coletivo está repleto de situações incertas, no entanto altamente emancipatório, mesmo que em determinados grupos existam relações de dominação em que há sobrepujança do mais velho em relação ao mais novo ou do patrão em relação ao empregado, entre outras (DUBAR, 2009).

Diante deste contexto, entra em cena a forma identitária biográfica de si que tem o papel de questionar as atribuições dadas às diferentes formas de identidade. A biografia de si busca a autenticidade, a qual vem acompanhada de crise, uma vez que apresenta em seu bojo perturbações decorrentes de mudanças exteriores (DUBAR, 2009).

Nesse sentido, o indivíduo ao construir sua identidade pessoal, carrega consigo aspectos plurais e de subjetividade, no entanto isto não significa que estará fora do processo de coletividade do grupo e sim um coletivo mais consciente mesmo que esteja consubstanciado em regra, porém essas regras são resultados de escolhas voluntárias (DUBAR, 2009). Vale ressaltar que atualmente essa emancipação encontra-se com extremas dificuldades em superar as crises estabelecidas pela sociedade contemporânea. Essas crises se estabelecem nos setor econômico, político e educacional e se alastra pela vida pessoal, portanto Dubar (2009) acredita que a crise identitária está longe de ser

resolvida, pois se trata de um processo longo que necessita de “políticas sociais eficazes facilitando ao mesmo tempo a construção social do sujeito que aprendem, mas também agindo coletivamente para produzi-las em emancipação social” (DUBAR, 2009, p. 234)..

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: IDENTIDADES E SABERES

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) parte da identidade docente está estruturada a partir das representações que os educadores fazem da mesma, de si mesmos, dos outros, da sua atividade profissional, sobre sua formação e as condições do exercício desta profissão, somente desta forma os docentes poderão exercer uma participação efetiva, por meio da qual será possível produzir novas identidades profissionais.

Desta forma, evidenciamos que a identidade humana não é adquirida assim que a pessoa nasce, mas é construída e reconstruída ao longo da vida, desde a infância até a morte. A identidade não é construída individualmente, ela é dependente de situações que vão desde o julgamento de alguém como das nossas próprias definições (DUBAR, 2009).

A identidade profissional é construída por meio da profissionalização que está estruturada na profissionalidade, entendido aqui como aspecto interno e do profissionalismo considerado como aspecto externo (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003).

No que tange a profissionalidade Nuñez e Ramalho (2008) acreditam que esta é uma expressão que refere-se a dimensão ética tanto dos valores quanto de normas das relações dos grupos profissionais, portanto se traduz em uma construção social situada na moralidade coletiva.

Em relação ao profissionalismo, o mesmo está referendado na ideia de que são as relações estabelecidas na vivência da profissão, bem como na reivindicação de um *status* social. Nesse sentido, o profissional busca negociar com o intuito de reconhecimento, uma vez que possuem qualidades complexas e específicas que permitem o prestígio de exercer tal profissão (NUÑEZ; RAMALHO, 2008).

Atualmente com a grande evolução científica e tecnológica, é complexo defender a importância da formação de professores, em um mundo em que notoriamente prevalece as informações veiculadas nas mais variadas formas de comunicação. Para Pimenta (1996) se faz necessário repensar essa formação, e principalmente contrapor as correntes que desvalorizam o professor, bem como as concepções que o apontam como sendo mero técnico reprodutor de conhecimentos e monitor de programas pré-estabelecidos.

Para Pimenta (1996) uma das alternativas possíveis é trabalhar com os futuros professores a atitude investigativa, ou seja, refletir e produzir com os alunos a constituição da identidade do professor. Também no entender da autora se faz mister problematizar a realidade do ensino no ambiente escolar.

Outro fator importante a ser considerado é o fato de oportunizar o trabalho coletivo ao futuro professor, fazendo-o conviver com desafios que serão enfrentados no campo específico de trabalho, promovendo o exercício do trabalho interdisciplinar e coletivo na escola.

O processo formativo nos cursos de licenciatura devem ir além de uma formação técnica e burocrática, uma vez o trabalho docente pressupõe contribuir com o processo de formação e inserção dos alunos socialmente. Para tanto, a formação deverá ser pautada no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, oportunizando a construção dos saberes docentes por meio de desafios que encontrarão no cotidiano da prática docente.

Identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Neste sentido, a mesma é construída por meio da significação social da profissão, no entanto esses significados devem ser constantemente revisados e também reafirmados por meio de práticas consagradas. Outro fator primordial se dá pelo confronto teoria e prática, das reflexões e análise em torno da sistematização das práticas, possibilitando assim a construção de novas teorias.

Essa identidade também perpassa pela significação que o professor confere a sua prática pedagógica, da maneira como compreende e situa-se no mundo, suas representações, valores e sua história de vida.

A profissão de professor se faz em um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento e de diálogo tanto no que tange aos projetos individuais quanto dos grupos profissionais. Contudo, também é político e econômico,

uma vez que o professor durante sua prática participa das ações e conseqüentemente das relações de poder que estas estabelecem (NUNEZ; RAMALHO, 2008).

Ao se escolher uma profissão, a pessoa está envolvida em vários fatores externos, como por exemplo, a implicação com a área e com pessoas que fazem parte da mesma. Assim, a construção da identidade docente decorre das experiências vividas pelo sujeito na escola, podendo em algum momento da trajetória profissional colocá-las em ação (BORGES, 2001).

Portanto, para Borges (2001) ser professor é um movimento dialético de construção tanto individual quanto coletiva, vale ressaltar que as condições psicológicas e culturais também estão inseridas neste processo. Nesse movimento também estão envolvidas as ações e posturas do professor referentes aos condicionantes das organizações escolares, portanto o processo de docência se dá por meio de uma construção permanente.

Nesta direção, Pimenta (2003) ressalta que o professor irá se deparar com a imprevisibilidade, os conflitos e incertezas, contudo se faz necessário o enfrentamento, o qual não deverá estar pautado na racionalidade técnica, uma vez que esta não abarca as características da docência, podendo muitas vezes acontecer a resistência em relação às práticas inovadoras que por sua vez possibilitará o processo de transformação.

É consenso entre alguns estudiosos (PIMENTA, 1996; BORGES, 2001; NUÑEZ; RAMALHO; GAUTHIER, 2003; NUÑEZ; RAMALHO, 2008; DUBAR, 2009) que a identidade docente é desenvolvida tanto individual quanto coletivamente, portanto é desenvolvida durante a vida, construída em um processo de relações muitas vezes subjetivo, que exige uma interpretação de si próprio enquanto pessoa inserido em um determinado contexto. Tanto a subjetividade quanto a objetividade estão inseridas no processo de construção da identidade docente, dessa forma criam-se expectativas, as quais são condicionantes para que determinada profissão seja escolhida.

Concordamos com Tardif (2002) quando afirma que não pode haver fragmentação entre os saberes dos professores e as demais dimensões do ensino. O saber do professor não pode ser considerado uma categoria autônoma, destituída de qualquer relação com a realidade social. Portanto, o saber deverá estar constantemente relacionado a vários condicionantes como sua identidade, experiência de vida, história profissional e suas relações no espaço acadêmico.

Desse modo, qual seria o entendimento de saberes? O saber do professor é um saber social, uma vez que é partilhado no ambiente em que está inserido por meio de uma estrutura coletiva, no qual regras, programas e currículos são estabelecidos; é legítimo, pois tem definido onde será realizado, seja na universidade, na escola, no grupo de pesquisas, entre outros (TARDIF, 2002). Dessa forma, não há conhecimento sem o reconhecimento social, pois o professor em seu ambiente de trabalho está sob constante troca de experiências.

Outras confirmações de que o saber do professor é um saber social, refere-se ao fato de que suas práticas são sociais, uma vez que o professor não trabalha somente com objetos, mas com sujeitos com o intuito de muito mais que ensiná-los, transformá-los. Outra condição de que o saber é social refere-se ao conteúdo que o professor ministra, pois são conteúdos históricos que evoluíram e evoluem com tempo.

Assim, o ensino é construído socialmente em determinado contexto de uma sociedade inserida numa determinada cultura (TARDIF, 2002). E por fim, mais um aspecto que confirma que este saber é social, se dá em virtude da incorporação do saber que é modificado, adaptado ao longo da história profissional do professor (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) preconiza que o conceito de saber é ambíguo, dessa forma ao retratar a formação e construção destes saberes corremos o risco de não sabermos interpretá-los. Diante desse risco, cabe a nós partimos para o enfrentamento e este se dá por meio da reflexão sobre a formação inicial e contínua dos professores. Essa reflexão, para Pimenta (1996) se torna imprescindível, uma vez que o professor tem o papel não somente de transmitir conhecimentos, mas também a efetiva participação no processo de construção e formação da cidadania do aluno.

Para Nóvoa (1995) o processo de formação do professor está inserido em duas instâncias, o que ele denomina de “processo duplo de formação”. A primeira instância refere-se a autoafirmação do professor e a segunda na sua formação no espaço institucional onde atua. Finck (2010) corrobora com essa ideia, ao afirmar que o professor é responsável por possibilitar mais que conhecimentos, oportunizando ao aluno o desenvolvimento de uma cidadania efetiva. Para tanto, o professor deverá atentar-se para as capacidades individuais dos alunos, uma vez que os mesmos possuem linguagens próprias, as quais devem ser transformadas por meio dos saberes e conhecimento do professor.

Para Pimenta (1996), um dos saberes relativos a docência é a experiência, pois os alunos ao adentrarem no ensino superior, já tiveram experiências com outros professores na educação básica, assim já trazem suas representações sobre o que consideram bons professores: Quais deles tinham facilidade na transmissão de conteúdo? Quais metodologias de ensino utilizavam com mais domínio?, Enfim, os alunos trazem por meio das suas experiências vivenciadas na educação básica, o significado de ser professor.

Outra experiência, a qual Pimenta (1996) denominou de experiência socialmente acumulada retrata as mudanças históricas da profissão, as atividades vivenciadas em diferentes escolas, as dificuldades enfrentadas pela falta de valorização social e financeira da profissão e as dificuldades específicas do ambiente de trabalho, como turmas indisciplinadas, salas superlotadas, entre outras.

Outro tipo de saber docente, está relacionado com a própria produção do professor em seu ambiente de trabalho, no qual estão cotidianamente refletindo sobre sua prática pedagógica mediada pelas práticas dos seus colegas de profissão (PIMENTA, 1996).

Desta forma, a formação dos professores deve possibilitar muito mais que conhecimentos, deve também contribuir para a emancipação do sujeito, permitindo-lhe criar seus saberes e como realizá-los diante do contexto social que estiver inserido. Isso significa uma formação mais autônoma, com intuito de ampliar a visão crítica de mundo, que possibilita ao docente confrontar teorias com suas práticas pedagógicas e dessa forma repensá-las e ressignificá-las.

Para Pimenta (1996), é fundamental a análise do currículo formador, para que este não se distancie da realidade na qual estará inserido como profissional, a autora evidencia ainda que ao compreendermos o processo de formação, melhor compreenderemos a identidade docente. Nesse sentido, a formação inicial tem como fundamental objetivo capacitar o exercício da docência, que vai muito além de conteúdos e práticas pedagógicas e sim possibilitar o processo de humanização (PIMENTA, 1996).

Diante deste contexto, a formação profissional decorre de um processo contínuo, o qual não acontece de forma fragmentada, mas que decorre de várias situações formativas que trabalham em conjunto. Assim, Nunez e Gauthier (2003) ressaltam que a formação dos professores se inicia antes mesmo da inserção do aluno na formação

inicial, e em seguida a esta etapa o mesmo irá iniciar suas experiências educativas, as quais serão realizadas ao longo de toda a sua carreira docente.

Ao compreendermos a formação do professor, torna-se eficaz fazer as relações com o universo estudado em sua formação com a realidade concreta, na qual como professor estará inserido sem receitas e normas divulgadas como as “redentoras” da humanidade, mas sim dentro de um contexto crítico e reflexivo, em que o professor com a compreensão de conceitos epistemológicos e científicos será capaz de dialogar com os saberes que sua prática pedagógica exige.

Para Tardif (2002) na formação docente é preciso trabalhar com conhecimentos amplos, sem engessá-los no currículo – conhecido também como matriz curricular – o qual irá estabelecer essa formação. Este currículo deve primar pela ética, oportunizando espaço onde o professor poderá relembrar suas experiências enquanto aluno na educação básica, possibilitando dessa forma a vivência, análise e discussão das mesmas.

Sabemos que muitas vezes os currículos são elaborados somente para o cumprimento de normas legais e via de regra, muito do que consta nos mesmos fica em nível de discurso, como planos de ensino e ementas de disciplinas (HONORATO, 2011).

O currículo deve possibilitar que o cotidiano da formação esteja permeado por diversas situações, nesse sentido Tardif (2002) aponta o saber temporal, em que até mesmo a lembrança de bons exemplos de professores que tivemos na educação básica deve ser aproveitada, uma vez que muitos escolhem essa profissão pelo fato de terem tido professores que marcaram sua vida escolar de forma positiva e produtiva.

Nesse sentido, ensinar uma variedade de saberes, não poderá ficar restrito somente no que estabelece o currículo, mas sim sendo ressignificado no cotidiano da formação. Ressaltamos que ressignificar o contexto da formação não significa que esta não deve ser trabalhada, pensada e planejada de forma contextualizada e coletiva. Esse planejamento deve ser compreendido em suas mais diversas dimensões, desde a adaptação ao meio escolar até as normativas que cada instituição estabelece.

Ser e estar professor estabelece uma demanda de trabalho que exige do profissional conhecimento geral e específico, uma vez que este estará inserido em uma gama diversa de situações em diferentes contextos, com pessoas, atitudes e valores também diferenciados.

Para tanto, é preciso que a formação do professor esteja engajada em um processo reflexivo tanto em relação à realidade em que estará inserido, mas principalmente saber quais as condições sociais que influenciaram e influenciam tal realidade. Vale ressaltar que o cotidiano do professor estará mergulhado em um cabedal de incertezas, cercado por injustiças e desigualdades sociais. Acreditamos que sem uma visão ampliada de mundo do professor, os conteúdos serão abordados de forma mecânica, possivelmente reforçando a ideia de desigualdade, não possibilitando que o aluno evolua no processo pedagógico.

O ambiente escolar é um contexto que deve ser constantemente interpretado, reestruturado e ressignificado, isso justamente porque a escola está estabelecida em contextos diversificados nos quais os alunos também apresentam suas diferenças, portanto o professor deve ser autor neste processo dinâmico, em que consiga compreender e atuar com a responsabilidade de efetivar o progresso pedagógico do aluno (FREIRE, 1986).

Diante deste contexto, Nóvoa (1995) salienta a ação reflexiva do professor para que o mesmo consiga participar diretamente na implantação de políticas educativas, uma vez que a docência inicia-se no processo de formação. Contudo, o professor aprofundará seus conhecimentos no seu cotidiano pedagógico, portanto é premente relacionar os saberes apreendidos na formação com os conhecimentos adquiridos e desvelados na coletividade do seu dia a dia na escola.

Corroborando com essa ideia Tardif (2002) acrescenta que o professor produz saberes, ou seja, não possui somente o conhecimento específico, mas também é construtor desses saberes, assim consegue por meio dessa construção modificar e diferenciar seu trabalho. Isso não significa que o professor não deva conhecer profundamente os conteúdos específicos, mas também deve ter uma visão crítica lançando mão de práticas contextualizadas com a realidade na qual está inserido, sendo que a fundamentação teórica de diversos saberes deverá estar subsidiando tal processo.

Tardif (2002) também afirma que o professor é um produtor de conhecimento, que consegue galgar tal êxito a partir do momento que estabelece relações acadêmicas com suas vivências, a partir daí deixa de ser um mero transmissor. Contudo, os saberes docentes são caracterizados como múltiplos, portanto, na sua formação o professor deve ser orientado por saberes advindos do currículo, do exercício profissional e da experiência pessoal.

Outro ponto importante refere-se ao fato de o professor ser reconhecido como pesquisador, em que torna possível a criação de saberes, os métodos para tal aprendizado não é padronizado, mas sim produzido conforme as situações diferenciadas e complexas são apresentadas no cotidiano da profissão (TARDIF, 2002).

Para que a elaboração de novos saberes tenha êxito é preciso que a formação do professor não seja fragmentada, portanto os conhecimentos adquiridos na sua formação e os novos conhecimentos elaborados devem estar relacionados e dialogarem todo o tempo, com o intuito de que o professor não caia no pragmatismo do simples cumprimento do planejamento.

Nesse sentido Tardif (2002) defende a ideia de que as instituições formadoras devem ampliar seu espaço para uma maior vivência de conhecimentos práticos nos currículos, uma vez que algumas teorias não darão conta de solucionar problemas específicos do contexto escolar, enfim, é preciso que as pesquisas sobre formação de professores e saberes de professores estejam caminhando juntas para compor um repertório de conhecimentos importantes para esta formação.

Considerando o contexto de trabalho do professor, este deve ter uma formação de qualidade para o desenvolvimento dos saberes docentes, isto pressupõe políticas adequadas no processo de valorização deste profissional (GATTI, 2010).

Nesse sentido, é fundamental o professor ter ampliada suas dimensões no que tange as teorias, técnicas curriculares e pedagógicas, bem como da dimensão política. Assim, o contexto escolar necessita de um professor com múltiplas especificidades, para tanto a formação deverá ser permeada por um processo que possibilite o aprofundamento dos conhecimentos, principalmente no que tange a interpretação de mundo (GATTI, 2010), uma vez que o exercício da docência, além dos conhecimentos que serão transmitidos para os alunos, também deverão abranger funções pedagógicas, sociais e políticas (PIMENTA, 2000).

Para Pimenta (2000) a partir do momento que o professor tem um aprofundamento na interpretação de mundo, também terá a clareza que a docência é um processo de formação constante e permanente que lhe dará suporte para ressignificar sua prática social.

2.3 O CONCEITO DE *HABITUS* E A IDENTIDADE DOCENTE: APROXIMAÇÕES COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

O significado da palavra *habitus* expressa a noção grega de *hexis*, com o intuito de conceituar características do corpo e da alma. A aquisição dessas características se daria durante o processo de aprendizagem. Vale ressaltar que o termo *hexis* foi utilizado por Aristóteles e designava uma postura positiva ou negativa de disposição em relação a algo (SETTON, 2002).

Bourdieu (1992) apresenta como concepção de *habitus* um sistema de esquemas individuais nos quais se constituem socialmente, tanto no que concernem as disposições estruturadas, quanto às disposições estruturantes. Segundo Bourdieu (1992) para entender o conceito de *habitus* se faz imprescindível o entendimento da sua relação com o conceito de campo. Ao fugirmos dos determinismos das práticas, adentramos no espaço da relação dialética entre sujeito e sociedade. Ressaltamos que essa relação é recíproca entre o *habitus* e a estrutura do campo, uma vez que estão socialmente determinados.

Os campos sociais apresentam-se com alguma autonomia formada pelo espaço social e são disputados pelos indivíduos que nele estão inseridos. Dessa forma, quem possui mais capital, conseqüentemente detém posições de domínio, assim, aqueles que possuem menores condições ocupam posições dominadas. Portanto, cada posição a que o indivíduo pertence constitui em um *habitus* (BOURDIEU, 1992).

Diante deste contexto, compreendemos que *habitus* é um conceito que se traduz como um auxílio no aprendizado de uma forma amálgama nas preferências dos grupos ou do indivíduo, resultando num mesmo caminho social, assim *habitus* e campo é uma forma de ajustamento, portanto o *habitus* é construído continuamente, permite ao indivíduo adquirir novas experiências, portanto não poderá ser considerado como imutável (BOURDIEU, 1992).

As mudanças de *habitus* são ajustamentos que o indivíduo faz, impostos pelas necessidades de mudanças as novas situações e contextos. Essas mudanças podem fazer com que ocorram transformações duráveis no *habitus*, no entanto estas transformações são limitáveis, uma vez que o *habitus* é que irá definir a percepção da situação. Desta forma, o *habitus* rompe com uma prática interpretada de forma determinista e única. (BOURDIEU, 1992).

Os *habitus* individuais se constituem em situações específicas na sociedade. Essas situações são construídas em diferentes espaços como na escola, trabalho, lazer, entre outros. Para Setton (2002) pensar em *habitus* do indivíduo moderno exige atentar para o fato de este ser forjado pela interação de diferentes ambientes, portanto sua configuração não apresenta padrões de condutas fechados. Desta forma, na perspectiva de Setton (2002), há uma abertura de possibilidades em pensar no surgimento de um novo sujeito social, o que possibilita que haja espaço também para pensar na construção da identidade do indivíduo inserido no contexto da modernidade, isso se daria a partir de um *habitus* híbrido, constituído tanto como expressão de um sentido prático, como também de uma memória em ação e construção. Vale ressaltar que esta incorporação não se dá de maneira automática e sim num processo contínuo de ações.

Para Casanova (1995) a noção de *habitus* está relacionada às ações que concernem uma intenção objetiva. Essa objetividade possibilita ultrapassar as intenções conscientes. Assim, o *habitus* representa o capital cultural no formato de incorporação que resultam em recursos de poder, uma vez que a cultura e a economia não se apresentam de forma igualitária na sociedade (BOURDIEU, 1992).

Desse modo, os princípios do *habitus* são constituídos a partir de uma acepção de cultura prática que evolui por meio de uma lógica prática estabelecida pela acumulação do capital cultural e a legitimação social, assim, o *habitus* tem por função unir as práticas sociais, permitindo assim, que os indivíduos tomem melhores atitudes diante do contexto de subjetividade que o cotidiano possa vir a apresentar (BOURDIEU, 2011).

Desta forma, o *habitus* enquanto produto social mostra o caminho das práticas e das aspirações dos indivíduos. Os indivíduos por meio de suas ações reproduzem estruturalmente a matriz de disposições e também as condições objetivas que dariam condições de suportar o *habitus*, portanto o *habitus* possui em suas características caráter de mediação entre condições estruturais objetivas produzidas e incorporadas ao longo do tempo e as representações sociais estruturadas (BOURDIEU, 2011).

Diante do contexto apresentado, o *habitus* científico se traduz por “uma regra, um *modus operandi* científico que funciona em estado prático, segundo as normas da ciência” (BOURDIEU, 2010, p. 23). Trata-se, portanto, de uma forma de jogo em que se executa o que for preciso no momento próprio, sem a necessidade de regras que possibilitem refletir se a conduta que se está tomando é adequada ou não.

Bourdieu (2010) ao se referir ao conceito de *habitus* traz como exemplo a ideia de que se um sociólogo for transmitir um *habitus* científico ele se parecerá mais com um treinador do que com um professor, uma vez que este procede por questões práticas, tendo como semelhança um treinador que trabalha com a imitação do movimento.

Portanto, o *habitus* científico expressa uma regra, que funciona por meio da prática circundada por normas científicas, sem que estas normas estejam na sua origem. Dessa forma, com o jogo estabelecido, a ideia é de que se faça o que tiver quer ser feito no momento próprio, sem a preocupação de tematizar ou contextualizar a regra que será utilizada (BOURDIEU, 2011).

Diante do contexto apresentado, no que tange especificamente a formação do professor, Bourdieu (2004) considera que quando se divide epistemologia e metodologia ocorre também a divisão dos professores considerados de sala de aula e professores pesquisadores, desta forma o concreto não poderá ser estabelecido, uma vez que esta combinação se dá por meio de duas abstrações.

Entretanto, para Bourdieu (1992) o *habitus* foge da representação do tempo e da história, uma vez que são realidades nelas mesmas. Dessa forma, o conceito de *habitus* faz a medição entre o indivíduo e a sociedade. Assim, o *habitus* permite conciliar a realidade exterior e as realidades do indivíduo, caso haja oposição entre elas, pois tem como premissa o diálogo e a troca entre o objetivo e o subjetivo.

No que tange a aproximação da TRS com o conceito de *habitus*, compreendemos que um grupo incorpora elementos que constituem a realidade social e de alguma maneira expõem esses conteúdos interiorizados, por meio dos quais compartilham aspectos culturais comuns. Esses aspectos podem ser examinados por meio do conceito de *habitus*, uma vez que o grupo apresenta aspectos dinâmicos e permanentes em suas ações, contrariando teorias que separam o sujeito da sociedade (ALBUQUERQUE, 2005).

O *habitus* possibilita que as pessoas tenham a necessidade de respeitar normas e valores instituídos na sociedade, os quais permitem que as pessoas estejam adequadas nas construções sociais exigidas como forma de se viver e conviver harmonicamente. Diante desta situação, se origina as práticas corporais, pois o *habitus* viabiliza a concretude de uma relação dialética (ALBUQUERQUE, 2005). Nesse sentido, o conceito de campo também se estabelece, uma vez que o mesmo é definido enquanto

um espaço parcialmente autônomo, parcialmente porque este se dá no estabelecimento de estratégias de ações adequadas àquele contexto (BOURDIEU, 1992).

O *habitus* enquanto produto tem o papel de estabelecer relações com o exterior e o interior, portanto trabalha com as subjetividades do indivíduo, criando dessa forma representações. Nesse sentido, permite, portanto, trocas constantes entre o objetivo e o subjetivo e também possibilita a capacidade de criação de estratégias coletivas e individuais com o intuito de lidar com a vida cotidiana (ALBUQUERQUE, 2005).

Com o *habitus* é possível a realização de tarefas diferenciadas, tal possibilidade se dá a partir das transferências analógicas de esquemas, os quais permitem a resolução de problemas, bem como possibilitam corrigir essas ações a partir dos resultados obtidos (BOURDIEU, 1992).

Para Albuquerque (2005) esses esquemas são resultados das condições materiais de vida e isso é determinado pelas condições sociais dos indivíduos, que se traduzem pela trajetória de vida, portanto essas condições são mutáveis, no entanto dependerá da posição que o indivíduo terá no espaço social no qual está inserido, principalmente em situações hierarquicamente consolidadas. O *habitus* cria representações, pois é resultado de condições objetivas, portanto, estabelece relações com situações concretas do cotidiano com as representações sociais (BOURDIEU, 2001).

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: AVANÇOS PARA ALÉM DO CONTEXTO HISTÓRICO

Retratar a Educação Física historicamente é desvelar e compreender o porquê de várias situações de fragilidades ainda estarem presentes no âmbito educacional. Compreendemos que a fragmentação presente até os dias de hoje nas escolas, em relação ao corpo e o intelecto, é advindo de resquícios da Educação Física higienista configurada no século XIX.

Outra situação de destaque refere-se à Educação Física militarista em que o esporte se torna supremo e o destaque era para a competição e para o rendimento e que os professores eram nada mais que técnicos esportivos. “A formação do profissional estava ligada ao esporte e não a escola, assim eram formados técnicos ao invés de professores” (GHILARDI, 1998, p. 1). Essa situação proporcionou enormemente a exclusão da maioria dos alunos, pois somente os habilidosos tinham o direito de participar das aulas. Ainda assim, atualmente os professores organizam suas equipes e participam de competições esportivas, promovidas pelas Secretarias de Esportes Municipais e Estaduais, e para isso muitos utilizam as aulas de Educação Física.

Denunciamos que a Educação Física em diferentes contextos tem contribuído para a reprodução das estruturas sociais vigentes, fomentando e moldando corpos dóceis, produtivos, alienados. E mesmo assim continuamos a trabalhar com metodologias pautadas no esvaziamento de conteúdo, em que o aluno é destituído do direito ao conhecimento, análise, vivência e reflexão das mais diferentes práticas corporais instituídas no decorrer do processo civilizatório da humanidade.

A década de 1980 foi considerada o marco histórico da Educação Física no que tange a sua evolução para que a mesma se tornasse pedagógica, inclusive com importância no contexto escolar. Um dos termos mais cunhados dessa década foi a palavra “crise”. Medina (1992) acreditava ser o termo mais decisivo, uma vez que este busca mudanças e transformações. No entender de Medina (1992) esta palavra deveria ser utilizada para demonstrar que a situação presente da Educação Física apresentava

distorções, portanto necessitava ser evidenciada. Essa evidência se deu por meio de debates, discussões, publicações sobre os currículos formadores destes profissionais.

Portanto, a década de 1980 ficou fortemente marcada, pois foi o momento da Educação Física reconceitualizar o seu papel social. Nesse sentido, este momento de procura de novos conceitos permitiu uma ampliação sobre as discussões científicas e profissionais da área. Assim, naquele momento Medina (1986) afirma que “a Educação Física precisa entrar em ‘crise’ urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade” (MEDINA, 1986, p. 35).

Identificamos na literatura da década de 1980, a mesma situação que identificamos na literatura da década de 1990 e também nas produzidas a partir do século XXI que é a busca evolutiva da Educação Física, principalmente no âmbito escolar em relação ao esporte. Fensterseifer (1999) indaga porquê e para que estudar esportes, o autor acredita que a evolução da Educação Física se daria a partir do momento que deixasse de ser ou aparentar uma disciplina que estudava e trabalhava somente com os esportes.

Atualmente ainda enfrentamos no ambiente escolar a supremacia do esporte, sendo este o conteúdo mais trabalhado nas aulas de Educação Física, a cada bimestre ou trimestre uma modalidade esportiva é selecionada para ser desenvolvida ou somente uma única modalidade é priorizada para ser trabalhada durante todo o ano letivo. Assim, considerando o que foi denunciado por Castellani Filho (1988), a Educação Física só conseguiu sua legitimidade pelos seus préstimos enquanto instrumento eficiente no desenvolvimento das ideologias do contexto social vigente.

Tal legitimidade se deu porque apresentava clareza nos seus propósitos, no entanto, essa legitimidade nos trouxe um custo alto até os dias atuais, pois ainda somos considerados professores de uma disciplina secundarizada, em que muitas vezes não é necessária nossa participação em momentos decisivos e reflexivos na escola, como por exemplo, em reuniões pedagógicas, na elaboração do projeto político pedagógico, na participação nos conselhos de classe, entre outros. Diante dessa situação, a Educação Física é facilmente manipulada, uma vez que as análises e compreensões dos contextos da sociedade não são pertinentes à área, limitando-a ao que Fensterseifer (1999) chamou de fazer por fazer ou simplesmente de saber fazer.

Para Caparroz (1996) houve sim certo avanço em compreender a área para além da perspectiva biológica, mas também houve um reducionismo, uma vez que a Educação Física foi vinculada de forma mecânica na sociedade.

Desta forma, ao refletirmos sobre a Educação Física na escola, verificamos certa facilidade que apresentam alguns professores e pesquisadores para criticá-la, seja em relação à metodologia de ensino utilizada pelo professor, a falta de estrutura física e materiais para o desenvolvimento das aulas, os baixos salários, entre outros. No entanto, compreendemos que estes problemas não se restringem somente a Educação Física, mas também nas demais disciplinas, principalmente, no contexto da rede pública de ensino.

No entanto, para além de todos os problemas elencados, acreditamos que a formação inicial, mesmo diante dos problemas estruturais e conjunturais apresentados no contexto educacional, deve formar professores capacitados, capazes de por meio de uma metodologia significativa trabalhar com conhecimentos historicamente construídos.

Azevedo (2010) compreende que deve haver um resgate do papel do professor, pelo fato de estarmos inseridos em um ambiente em que as práticas e os saberes têm alta complexidade de entendimento. Desta forma, a reflexão não deve ser somente no âmbito acadêmico, mas também nos mais diversos contextos em que as ações pedagógicas do professor estarão inseridas.

Antes de qualquer esforço no empreendimento de desvelar as Representações Sociais de um grupo de futuros professores, acreditamos ser válido esclarecer as dificuldades que a Educação Física enfrenta, tanto na formação destes professores, quanto na disciplina na educação básica em ser reconhecida como campo epistemológico. A Educação Física se encontra nesse enfrentamento desde a década de 1980 e percebemos que apesar dos grandes avanços teóricos científicos, tais questões permeiam intensos dilemas nesse campo até os dias atuais.

Nessa direção, corroboramos com Rezer (2014) que acredita que as discussões em torno do campo epistemológico da Educação Física, bem como suas consequências na formação profissional estão constituídas dentro de uma conjuntura complexa e que neste processo diferentes forças se relacionam.

Nesse sentido, se faz premente a compreensão no campo da Educação Física, como a mesma está articulada, bem como suas pretensões diante dos desdobramentos da

contemporaneidade, uma vez que está fortemente atrelada a racionalidade do pensamento moderno (REZER, 2014).

Essa denúncia de Rezer (2014) foi anunciada anteriormente por Lovisolo (1996) o qual acredita que a formação em Educação Física apresenta dois sérios problemas: o primeiro estabelece que ao não se ter um objeto de estudo, a formação não apresenta uma identidade, dessa forma torna-se impossível a construção de uma tradição da mesma; o segundo problema enuncia que se a Educação Física não apresenta reconhecimento, logo não é legítima e, portanto, se apresenta frágil no que se refere ao seu reconhecimento social.

No entendimento de Rezer (2014) a Educação Física se desenvolve de forma desigual no que tange ao seu campo de estudo, pois esta procura uma condição de ciência que não dá conta de todos os entrelaçamentos que constituem as dimensões do humano.

Bracht (2007) ao reivindicar um *status* para a Educação Física questiona sobre qual seria o objeto de estudo da mesma. Seria o movimento humano, o esporte ou a atividade física a preconizar este objeto? Para o autor, o objeto de estudo não se faz com um simples recorte da realidade empírica, uma vez que corremos o risco de estabelecermos para o campo uma concepção ingênua de ciência.

Como resposta ao questionamento supracitado, Bracht (2007) acredita que a Educação Física se constitui em uma intervenção pedagógica subsidiada pelas mais diversas ciências, assim seu objeto de estudo dependerá da intenção pedagógica realizada.

Portanto, se na década de 1980 a Educação Física reclamava por uma atuação mais pedagógica, a partir da década de 1990 as discussões foram ampliadas para a procura de uma identidade para o campo epistemológico desta área. Ao nos debruçarmos nesses estudos, percebemos uma grande miscelânea de teorias que são utilizadas com o objetivo de dar a Educação Física uma identidade e uma autonomia capaz de fazer dela uma profissão autêntica e legítima, tanto no que se refere à pesquisa, quanto na formação e atuação profissional no âmbito escolar e fora dele.

Dubar (2009) em seus estudos define que a identidade social na sociedade moderna é o mesmo que pertencimento, esta categoria é assim denominada a partir do momento que mensura aspectos importantes da vida de uma pessoa. Essa definição está

retratada em um contexto da sociedade moderna no qual Durkheim (1977) define como fatos sociais as formas como as pessoas sentem, fazem e julgam.

Diante deste contexto podemos afirmar que até os dias atuais a Educação Física situa-se no embate pela busca de uma identidade, contudo, limitar a definir identidade enquanto somente pertencimento, a coloca em uma categoria rasa de compreensão, uma vez que o pertencer se insere em questões múltiplas (DUBAR, 2009).

Nesse sentido, na busca por uma identidade que legitime a Educação Física, a mesma tem se mostrado situada em torno de um ecletismo teórico no qual se estabeleceu uma divisão em que um determinado grupo utiliza como aporte teórico as ciências humanas e sociais e outro grupo se amparam nas ciências biológicas. Desta forma, no que tange a produção de conhecimento não somos especialistas em Educação Física, mas sim em fisiologia do exercício, em biomecânica, em sociologia do esporte, entre outros (LOVISOLO, 1995).

Diante dessa demarcação de território que vivenciamos atualmente, Lovisolo (1995) nos alerta que a Educação Física se apresenta nos mais variados desdobramentos, formando grupos que o autor denomina de *tribos* da Educação Física. Para Rezer (2014) debater sobre o objeto de estudo da Educação Física, nos possibilita a obtenção de conhecimentos de saberes advindos da biologia, física, filosofia, entre outros, os quais se não solucionam, pelo menos apontam para uma saída na crise da mesma. Contudo, não podemos deixar de apontar a propensão atual em se dar mais créditos nas produções vinculadas às chamadas ciências duras em detrimento as ciências que possibilitam trabalhar com um controle menos rígido em relação à sistematização.

As *tribos* que Lovisolo (1995) aponta está exemplificada em dois grandes eventos para o campo da Educação Física citados nos estudos de Rezer (2014), que são: o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e o Simpósio Internacional de Ciências do Esporte (CELAFISCS). O CONBRACE se apresenta com autonomia, uma vez que seus grupos de trabalho apresentam “diversas Educação Física” na qual as metodologias de configuração e organização dos grupos constituem diferentes comunidades científicas. O CELAFISCS tem como configuração uma comunidade que apresenta o mesmo tipo de linguagem, de singularidade, pressupondo acordos políticos e epistemológicos. Mister ressaltar, que a comunidade que participa de uma evento não participa do outro.

Essa situação nos remete ao conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1992), pois, são sistemas de disposições que ao longo do tempo se tornam intransponíveis, uma vez que estão articuladas de forma a funcionar como estruturas, ou seja, princípios que geram e organizam práticas e representações nas quais seus objetivos podem ser adaptados sem que sejam percebidos de forma consciente em relação às operações controladoras utilizadas para obtê-los. Uma vez que este *habitus* é incorporado, ele irá se reproduzir, pois está profundamente interiorizado, não permitindo a conscientização do indivíduo ou do grupo no sentido de mudança.

Na contramão dessa mudança de *habitus* está a formação do professor, na qual o discurso precisa se claro em relação aquilo que vai ser ensinado e a forma como será ensinado. Assim, o currículo formador é elaborado muitas vezes de forma contraditória, pois discursa e apresenta em sua base a emancipação, mas ao mesmo tempo trabalha com demandas impostas (SANTOS, 2005).

Dessa forma, ao adentrar na sala de aula, o professor corre o risco de ao invés contribuir para a emancipação do aluno, acaba afastando-o desse processo com autoritarismo e modelos de ensino prontos, com o objetivo de cumprir as demandas impostas pelo setor educacional. Assim, “o resultado será uma emancipação ilusória de estudantes que acabará em superstição e na dependência de todo um conjunto de manipulações” (ADORNO, 1970, p. 177).

As principais reflexões concernentes à formação em Educação Física traz em seu bojo a perspectiva de que teoria e prática devem caminhar juntas, uma vez que de nada adianta uma teoria se a mesma não for colocada em prática (HILDEBRAND; TAFFAREL, 2007). Para tanto, se faz necessário um aprofundamento nos conceitos em torno de teorias que abarcam questões diretamente ligadas ao contexto da Educação Física, como movimento corporal, práticas corporais, saúde, esportes e atividades físicas.

Caparroz e Bracht (2007) acreditam que o modelo cientificista nas décadas de 1960 e de 1970 acarretou para a Educação Física uma desvalorização em torno da discussão pedagógica, favorecendo assim a separação da teoria e prática, uma vez que os modelos apresentavam várias situações de como ensinar.

Verificamos que até a década de 1980, o que preponderava na área eram os manuais contendo exercícios de práticas pedagógicas. Estes manuais continham

exemplos de como o professor deveria proceder sem nenhuma preocupação com o contexto social e político da Educação Física (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

A partir da década de 1980 entra em cena no Brasil o pensamento progressista da educação e consequentemente da Educação Física (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2007), que denunciava o tecnicismo na educação. Essa situação no entendimento de Caparroz e Bracht (2007) serviu para massacrar ainda mais a prática, com a compreensão de que esta estava a serviço da reprodução das relações sociais capitalistas.

Essa situação reverberou com a ideia que o ideal era a compreensão macrossocial da Educação Física deixando de lado os estudos e consequentemente as reflexões sobre as práticas dos professores de Educação Física na escola. Assim, “a prática dos professores passa a ser entendida como uma derivação das decisões mais gerais de uma pedagogia sociologizada e politizada” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 25).

Diante deste contexto, a Educação Física na escola perde prestígio, uma vez que as ações pedagógicas vivenciadas na escola não seriam consideradas em detrimento às questões políticas e sociais. Dessa forma, para os que se consideram “práticos” (compreendido aqui como aqueles que atuam na escola) a teoria passou a ser ameaçadora, uma vez que não se conhece seus preceitos e suas análises tanto filosóficas quanto sociológicas (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Essa situação não perdura por muito tempo, já que na década de 1990 mesmo, o pensamento progressista compreende a necessidade de analisar a intervenção pedagógica com o intuito de transformar as ações pedagógicas advinda das escolas, pois da forma como estava este pensamento não ultrapassaria a barreira da denúncia sem provocar qualquer tipo de mudanças (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

No que concerne especificamente a formação do professor de Educação Física na década de 1990, a mesma estava pautada por currículos que a compreendiam de forma crítica – no que tange ao contexto social e político – no entanto, esses currículos não conseguiam estabelecer nenhum vínculo com uma ação pedagógica coerente na escola (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Para os referidos autores ao professor de Educação Física não cabe eleger uma teoria e aplicá-la na prática, mas sim “(re) construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27).

Pensamos que para além das teorias existentes e quais iremos eleger como suporte científico das nossas ações pedagógicas no âmbito escolar, é premente a compreensão de que nossa ação na escola não deve ser pautada em manuais, receituários, parâmetros e diretrizes que se transformam em currículo ideal. Acreditamos que o conhecimento histórico, econômico, social e político são fundamentais no processo reflexivo e pedagógico do professor no contexto escolar, no sentido de buscar uma ação coerente, criativa, crítica e que tenha significados.

Acreditamos que a formação de Educação Física em específico, esteja pautada por um currículo capaz de avançar nas propostas subsidiadas somente em normas e técnicas consideradas únicas e verdadeiras, desconsiderando as mais diversas manifestações corporais peculiares de cada lugar, engessando qualquer possibilidade de autonomia e ressignificação da prática docente.

Pensamos que a formação do professor de Educação Física é um processo em permanente construção, uma vez que seu papel está embasado na transformação intelectual do aluno. Para Gatti (2010) o professor deve ser valorizado enquanto intelectual, a autora compreende como papel transformador aquele nas quais as atividades são pautadas pela ética, tratando as questões pedagógicas mais politicamente e as questões políticas mais pedagogicamente, com o intuito de promover a criticidade em constante diálogo com o conhecimento.

E por fim, Betti (2001) sinaliza que o professor de Educação Física deve conhecer a dimensão e o alcance do seu saber, conhecer também as implicações que estes saberes podem proporcionar, pois dessa forma o diálogo e a construção coletiva possibilitarão um efetivo desenvolvimento pedagógico. Ainda para Betti (1996) esta construção se dá na adequação das ações do professor frente às demandas institucionais e frente às perspectivas da comunidade, para tanto necessita adaptar e inovar conteúdos e estratégias apreendidos durante o processo de formação.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: AMPLIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E CIENTÍFICA

Ajuizamos a formação continuada como um contexto capaz de possibilitar ao professor a ampliação epistemológica e científica, uma vez que este processo permite a reflexão crítica e se faz necessário durante sua carreira profissional. Pois, o professor

enquanto sujeito historicamente inserido em uma sociedade em constante evolução, é premente que tenha autonomia com o intuito de formar e transformar suas ações pedagógicas decorrentes da profissão.

Sendo a escola um espaço profícuo para a diversidade, a formação continuada apresenta em seu bojo o papel de possibilitar a reflexão dos professores sobre o seu papel diante do contexto tão diverso que a sua prática pedagógica apresenta.

Pensamos ser mister rever as configurações da formação continuada em Educação Física, pois não podemos ter um espaço privilegiado tão fragilizado nos aspectos teóricos epistemológicos e também nas relações concretas que estes apresentam com a realidade da escola.

O professor deve atentar para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas e para tanto necessita ter um amplo conhecimento sobre os conteúdos que serão ministrados no decorrer do ano letivo, pois a sociedade está em constante evolução científica e tecnológica (MILEO, 2009).

Para Libâneo (1998) os professores que se preocupam com sua formação continuada podem modificar e ressignificar sua prática pedagógica, pois apresentam uma ação reflexiva diante dos desafios apresentados no cotidiano da profissão. Dessa forma, o professor é capaz de analisar suas ações, modificando-as e transformando-as.

As reflexões referentes à formação continuada bem como a compreensão de sua importância na vida profissional do professor parece ser consensual entre os autores que a estudam. Este consenso se dá por ser comprovado que esta permite uma maior compreensão da realidade escolar de forma reflexiva e ativa. Dessa forma, acreditamos que a formação do professor se dá em um contexto contínuo de buscas constantes, sendo a formação continuada o espaço que irá contribuir para a construção de uma prática pedagógica significativa. Para Nóvoa (1995) esta busca pelo aperfeiçoamento contribuirá para que o professor construa sua identidade docente.

Para tanto, a formação continuada deverá acontecer com apoio de uma prática reflexiva, que para Candau (1996) terá uma maior eficácia se esta for articulada e vivenciada de forma coletiva pelos professores de determinada instituição. Pensamos que desta forma a produção de conhecimento acontecerá bem mais próxima da realidade na qual o grupo de professores atua.

A ideia de trabalho em grupo é compartilhada por Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) que acreditam que o desenvolvimento profissional não se constrói isoladamente,

mas sim na convivência do cotidiano e na predisposição e vontade que o profissional tem em absorver o máximo de conhecimentos, premente ressaltar que este processo de constante aprendizado é para a vida toda.

Nesse sentido, pensamos que por meio da educação o professor tem a possibilidade de construir um espaço de vivência com o objetivo de transformação social, portanto o estudo contínuo nos permite rever, ampliar, questionar, mudar e tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação continuada está associada ao processo de crescimento e melhoria da qualidade de ensino, pois permite ao professor um aprendizado constante na construção de conhecimentos indispensáveis no trato de uma prática mais autônoma e consequentemente emancipatória.

Contudo, no que tange especificamente a Educação Física, Canen (2010) acredita que a formação continuada está alicerçada a cursos de pequena duração em que em sua maioria trata somente de repasse de conhecimento, portanto é necessário que as perspectivas em relação a essa formação sejam ampliadas uma vez que o ambiente escolar é um espaço complexo.

Diante do contexto apresentado é fato a compreensão de que a formação continuada é um dos pressupostos essenciais tanto para a melhoria quanto para a transformação do exercício da docência. No âmbito da Educação Física, na base que as propostas estão alicerçadas, estas estão dando conta dos pressupostos a elas designadas?

No intento de responder esse questionamento, trazemos aqui os estudos de Molina Neto e Amaral (1999); Gunther e Molina (2000); Molina e Molina Neto (2001); Molina Neto et al. (2006). Estes estudos analisaram as propostas de formação continuada na Educação Física da Região Sul do Brasil mais especificamente na cidade de Porto Alegre. Nestes estudos a formação continuada é entendida como a formação pedagógica oferecida aos professores diretamente vinculados à escola por meio das Secretarias de Educação Municipal e Estadual, bem como por cursos oferecidos por outras instituições.

A Educação Física tem longa experiência na organização de projetos relacionados a formação continuada, no estudo de Molina Neto e Amaral (1999) fica evidenciado que a preferência dos professores em relação a formação é por programas de curta duração e por eventos com carga horária reduzida.

Neste mesmo estudo, os autores constataram que a formação continuada do professor de Educação Física ocorria em torno de um tema específico e de caráter procedimental, o tema mais comum para o âmbito educacional envolvia o esporte na escola, os profissionais atuantes nesta formação eram sempre os mesmos, com conteúdos superficiais no que tange aos conceitos, dando ênfase a prática e a repetições de atividades.

Nessa direção, Molina Neto et al. (2006, p. 51) compreendem que este tipo de formação está caracterizada por “verdadeiros ‘supermercados’, aos quais o participante dirige-se para comprar parcelas de conhecimento [...] atendendo apelos da moda ou por razões práticas e pessoais”.

Outra situação constatada por Molina et al. (2006) foi que algumas instituições educativas também apresentam em seu bojo este tipo de formação, no qual os autores denominaram de “mercantilização desmensurada”. Estas instituições por estarem bem estruturadas organizacionalmente têm um campo privilegiado para este tipo de formação, em que a ênfase é dada na técnica instrumental. Para os referidos autores, a maior fragilidade presente nestes cursos refere-se ao fato do trabalho do professor se transformar em rotina desvinculado de qualquer tipo de reflexão.

O professor em seu campo de trabalho se depara com situações que somente os saberes específicos de sua disciplina não darão conta de resolvê-los, até mesmo os saberes advindos das ciências da educação. Nesse sentido, Tardif (2002) acredita que o professor necessita dos saberes emergentes de múltiplas interações de origens diversas. Para este autor ao assumirmos que os professores são sujeitos ativos, também precisamos assumir que sua prática não se restringe somente ao espaço de aplicação, mas sim ao espaço de produção de saberes específicos, originados dessa mesma prática. Diante dessas questões, acreditamos que formações rápidas com princípios pautados no saber técnico não permitem ao professor avançar na resolução dos problemas apresentados no cotidiano de sua prática pedagógica.

Dessa forma, o conhecimento considerado de forma técnica “acaba por levar os docentes ao isolamento, não permitindo a troca de experiências, o que acaba colaborando tanto para o individualismo quanto para a degradação do trabalho (MOLINA, et al., 2006, p. 53).

Assim, pensamos como Souza (2001) que o ato de ensinar exige muito mais que saberes técnicos, mas sim deve assegurar aos alunos um saber crítico e ativo capaz de

possibilitar a construção e desconstrução dos conhecimentos, para que de forma significativa os saberes sejam reconstruídos de forma progressiva.

Outro estudo aqui considerado (GUNTHER; MOLINA NETO, 2000) teve como enfoque compreender o significado das atividades de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre, e também seus possíveis efeitos sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, nos últimos dez anos.

Os autores justificam a proposta do estudo, uma vez que neste contexto na época existia uma proposta de reestruturação curricular, a qual considerava a formação continuada com uma ação concreta para que interesses das camadas populares fossem contemplados. A partir desse contexto Gunther e Molina Neto (2000) acreditam que esta proposta de formação é um campo profícuo para compreender as perspectivas dos professores de Educação Física atuantes nas escolas.

O resultado deste estudo nos revelou que os professores de Educação Física percebem seu trabalho – considerado por eles como atuação prática – desprovido do trabalho intelectual (GUNTHER; MOLINA NETO, 2000).

Compreendemos a importância da unicidade teoria e prática, uma vez que essa relação de interdependência faz com que a teoria se desenvolva e seja executada por meio da prática, a qual busca seus fundamentos existenciais. A teoria necessita da prática porque é por meio dela que se concretiza, se aperfeiçoa e se transforma, aperfeiçoando e transformando também o modo de executar a ação, assim, a troca acontece simultaneamente, que no entendimento de Souza (2001) esse processo não tem início nem final, acontece em progressiva expansão, em uma permuta contínua.

A grande maioria dos professores participantes da pesquisa de Gunther e Molina Neto (2002) compreende a formação continuada enquanto um processo amplo, para além de cursos de aperfeiçoamento profissional, contudo não consideram a separação entre a vida pessoal e a docente, uma vez que acreditam que ao vivenciar práticas corporais ou culturais o professor continua presente, dessa forma não há formação que seja somente profissional.

Para Pimenta (2007) esses saberes advindos da formação inicial e continuada são necessários para a compreensão do ensino enquanto realidade social. Considerar esses saberes para uma formação pessoal contribui para que seja desenvolvida no professor a capacidade de investigar sua própria prática, e a partir dessa investigação ele possa

visualizar a possibilidade de modificar essa mesma prática continuamente. Essa situação possibilita ao professor não somente construir suas ações pedagógicas, mas também sua identidade docente.

Esses professores consideram a escola um espaço privilegiado para a formação contínua, uma vez que o próprio cotidiano da escola dá essa possibilidade de crescimento. Mas também ao participarem de atividades de aperfeiçoamento, o impacto causado por elas, faz com que os professores revejam suas ações, principalmente as de cunho coletivo.

Dessa forma, Schon (2007) acredita que os professores só poderão se apropriar do conhecimento teórico e prático ao longo de sua vida profissional, uma vez que esses conhecimentos se explicitam nas ações que os mesmos desenvolvem e nos conhecimentos que atualizam no seu cotidiano, seja nas relações com os alunos, com seus colegas, e nas experiências vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

Gunther e Molina Neto (2000) constataram no estudo que a participação dos professores nestas formações possibilitou questionamentos e reflexões em relação as suas práticas pedagógicas. No entanto, os autores acreditam que nem sempre essas análises são realizadas de forma direta, pois a “apropriação dos conhecimentos transmitidos ou produzidos no interior destas formações é um processo individual que se funde com as experiências individuais de cada professor [...]” (GUNTHER; MOLINA NETO, 2000, p. 82).

É importante ressaltarmos que mesmo sendo positivo o impacto dessas formações no que tange a revisão das ações pedagógicas, é fato de que essas mudanças estão fortemente imbricadas na visão de mundo, sociedade e homem que os professores trazem arraigados consigo. Assim, Gunther e Molina Neto (2000) alertam para o fato de que alguns professores se apropriam desses conhecimentos e, no entanto, acabam reforçando conceitos cristalizados no processo educativo, inviabilizando qualquer possibilidade de transformação.

Se não houver a transformação desses conceitos, a escola continuará sendo palco de uma ação docente pautada em saber acrítico reiterando principalmente uma visão que perpetua a Educação Física desde seu início no Brasil; de que esta é uma disciplina desvinculada do trabalho intelectual, nos restando um fazer manual fragmentado, a serviço do desgaste de energia dos alunos cansados corporalmente em virtude do formato escolar que ainda exige corpos dóceis e disciplinados.

Nesse sentido, a formação continuada em Educação Física, deve possibilitar a apropriação do saber científico associado a conhecimentos e contextos educacionais mais amplos, avançando assim na luta contra “o descaso da maioria dos teóricos que preconceituosamente percebem-na como elemento menor, secundário do fenômeno educacional” (CASTELLANI FILHO, 2015, p. 19).

Gunther e Molina Neto (2000) verificaram que o impacto desses programas à medida que o tempo vai passando tende a diluir, para tanto é necessário que os mesmos estejam aliados com uma formação continuada mais efetiva e sistemática na escola. Essa formação perpassa por momentos em que o professor necessita do distanciamento de sua prática pedagógica, para que assim possa analisá-la e refletir sobre ela; essa situação permitirá que o professor reelabore suas ações tanto no que tange as suas concepções quanto no que concerne ao seu proceder, uma vez que as transformações somente ocorrerão a partir do momento que o professor tiver uma visão de sua própria prática (PIMENTA, 2007).

Contudo, Gunther e Molina Neto (2000) acreditam que a formação contínua atua na contramão do processo, pois os professores de Educação Física historicamente são forçados a executarem papel de técnico, assim querer que os mesmos ao adentrar numa formação contínua, estejam preparados para refletir quanto as possíveis transformações no contexto escolar é superficializar a discussão. Assim, “a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas” (SACRISTAN, 2006, p. 123).

Os próprios professores do estudo de Gunther e Molina Neto (2000) apontaram que há necessidade de um tempo maior para um estudo mais reflexivo. A reclamação parte do princípio de que esse tempo de diálogo com seus pares não se torna possível com o acúmulo de carga horária. Dessa forma, a formação no formato de cursos, seminários e palestras perde bastante do seu significado quando o professor retorna ao ambiente escolar e este não proporciona nenhum momento para trocas e discussões com seus colegas de trabalho.

Nessa direção, Sacristán e Gómez (1998) esclarecem que quando a ação pedagógica do professor se torna rotina e o conhecimento empregado nesta ação se torna implícito e mecânico, o professor passa a reproduzir automaticamente suas ações e nesse sentido perde a oportunidade de aprender por meio da reflexão na e sobre a ação.

Em outro contexto da formação continuada no formato de programas *stricto sensu*, Lovisolo (1996) retrata que o crescimento dos cursos de graduação, principalmente na década de 1980, fez com que o Brasil incorporasse em suas universidades vários programas de pós-graduação, para o autor a ideia de criar esses programas parte dos pressupostos de dar subsídios às áreas profissionalizantes, nesse sentido a Educação Física também deveria entrar nesse processo, uma vez que a mesma tem a necessidade de ter reconhecimento enquanto área de investigação científica.

Tani (2000) constatou a existência de dez programas de mestrado e cinco de doutorado específicos na área de Educação Física recomendado pela CAPES, esse número mesmo tendo aumentado atualmente é ainda muito pequeno em relação aos inúmeros de cursos de graduação existentes. Mister ressaltar que a necessidade do aumento de programas de pós-graduação específicos da área, não está alicerçada nesta premissa e sim na ideia de incipiência nesta demanda.

Diante deste contexto concluímos que a formação continuada em Educação Física na atualidade precisa de avanços, reformulações e consolidação, pois de acordo com Tani (2000) são cinco as dimensões para fortalecer os programas já estabelecidos e para a diminuição da incipiência na área e consequentemente da demanda reprimida, são elas: base epistemológica, corpo docente, corpo discente, perfil docente e desequilíbrio regional.

Em relação à base epistemológica o autor acredita que existe uma heterogeneidade muito grande, esta situação faz com que sejam colocadas dúvidas em relação à identidade da área, dessa forma faz com que “a coerência entre a área básica, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa e os projetos vinculados dentro de cada programa seja prejudicada” (TANI, 2000, p. 82).

Com a criação desses programas, no que tange à Educação Física a preocupação e a procura de respostas desenvolveram-se em torno sobre qual seria seu objeto teórico. Para Lovisolo (1996) essas questões envolvem tanto questões pessoais quanto globais no que concerne ao conjunto da área profissional, e nesse sentido não tem como deixarmos de lado dois aspectos que se referem à questão da hegemonia e da identidade. E nesse sentido, Tani (2000, p. 61) considera que “sem objeto ou ciência própria não existimos, não somos, não temos unidade e, sobretudo, não estaremos num pé de igualdade com as ciências existentes, seremos, portanto, menores ou inferiores [...]”.

Nessa mesma esteira de pensamento, Almeida, Bracht e Vaz (2012) definiram a base epistemológica da Educação Física em um verdadeiro mosaico, termo cunhado por Fensterseifer (2006) ao denunciar essa mesma situação. Almeida, Bracht e Vaz (2012) constataram essa situação ao analisar duas classificações epistemológicas para a Educação Física. A primeira pautada na divisão de ciência da área em empírico-analítica, fenomenológica - hermenêutica e crítico - dialética; e a segunda denominada de moderno e pós-moderno. Para os referidos autores esse tipo de classificação produz mal-entendidos ao debate e consequentemente as fragilidades nas avaliações destas perspectivas impede o avanço na área.

Na tentativa de superar as dificuldades epistemológicas concernentes à área de Educação Física foram agrupados denominações, tais como: ciência do esporte, cinesiologia, ciência do movimento humano, entre outros. Essas áreas disciplinares possuem sua própria tradição e tem o entendimento de que tem como campo o fenômeno das ações motoras das atividades corporais e esportivas, assim cada uma tem autonomia para apresentar seu fenômeno de pesquisa segundo seu ponto de vista (LOVISOLO, 1996).

Como exemplo da afirmação supracitada, Lovisolo (1996, p. 62) esclarece: “Por mais que a fisiologia e sociologia estudem o esporte, supostamente o mesmo fenômeno empírico, as perguntas que se fazem são tão diferentes como os conceitos que utilizam para formular e responder as suas questões específicas”. Na mesma linha de pensamento de Almeida, Bracht e Vaz (2007), Lovisolo (1996) já afirmava que justapor as denominadas ciências para Educação Física (ciência do esporte, cinesiologia e ciência do movimento humano), não faz com que a área avance, somente estabelece uma situação de praticidade nas universidades, uma vez que permite agrupar disciplinas diferentes preocupadas com as atividades corporais e os esportes tanto como campo de intervenção como de desenvolvimento dessas disciplinas. Para Lovisolo (1996), agindo dessa forma, a área se sente livre do peso de não apresentar identidade ou ser legítima no campo da pesquisa.

A segunda dimensão retratada por Tani (2000) refere-se ao corpo docente e as dificuldades encontradas no que tange a qualificação desse grupo reiterando que “se a dez anos o título de doutor era condição suficiente para alguém participar de uma pós-graduação, com oferecimento de disciplinas e orientação, hoje isso se constitui apenas uma condição necessária (TANI, 2000, p. 83).

Portanto, a exigência do corpo docente concerne em uma qualificação de produção intelectual significativa e regular e que tenha coerência com a linha de programa em que atua. Este professor também deverá ser envolvido historicamente com a área com o intuito de não permitir improvisações de recursos humanos nestes programas (TANI, 2000). Pensamos que para o crescimento e amadurecimento da área de Educação Física se faz necessário em um aumento de recursos humanos tanto nos aspectos qualitativos como quantitativos.

Em relação ao corpo docente Tani (2000) estabelece que se os critérios de credenciamento do corpo docente tem se tornado a cada dia mais rigoroso, também se faz necessário estimular a produção científica dos alunos, pois há necessidades de formar doutores que produzem cientificamente, uma vez que o autor pressupõe que estes mesmos futuros doutores é que integrarão futuramente o corpo docente dos programas de pós-graduação.

Essa fala do autor está reiterada em outro estudo no ano de 1999 sobre a atividade de pesquisa na escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, no qual se constatou que muitas vezes a duração de um programa de mestrado ou doutorado, não permite ao pesquisador se aprofundar em temas mais amplos, ficando somente nos estudos do seu objeto de pesquisa. Assim, a produção acadêmica do aluno deve ter continuidade depois de concluir a pós-graduação, bem como deve participar em grupos de pesquisa e na formação de grupos de estudos, tais ações contribuirão para que ocorram avanços na área e um aprofundamento em conhecimentos mais abrangentes.

No que concerne o perfil docente, Tani (2000) acredita que na Educação Física a formação para a docência no ensino superior foi privilegiada nas fases iniciais do desenvolvimento da pós-graduação, em virtude da alta demanda para titular os professores que já atuavam no ensino superior. No entendimento do autor, essa fase inicial da pós-graduação em Educação Física, formou um professor com o perfil de atuar com qualidade na formação do professor, caso a demanda de serviço oferecesse tempo este desenvolveria pesquisa, ou seja, o professor pesquisador ficou secundarizado.

No entendimento de Tani (2000, p. 87) esse processo deveria ser o inverso, “o ‘pesquisador que ensina’ é aquele que faz do desenvolvimento da pesquisa sua meta principal e procura utilizar os conhecimentos produzidos para promover um ensino de qualidade”.

Para Piccolo (2007) as instituições formadoras não podem se estruturar apenas no aspecto das exigências do sistema educacional, mas também na formação intelectual, tanto dos alunos quanto dos professores. Dessa forma, a compreensão que se tem de universidade é aquela que apresenta um espaço profícuo para a produção de conhecimento, nesse sentido não se concebe a mesma desvinculada da pesquisa.

O estudo de Behrens (2011) desvelou quatro grupos que representam os professores que atuam na universidade. No primeiro grupo está centrado o professor que atua em variadas áreas de conhecimento e tem dedicação exclusiva na universidade; no segundo grupo está àquele que atua em uma área específica no mercado de trabalho e também atua na docência por algumas horas semanais; no terceiro grupo se encontra o professor atuante no ensino básico e também no ensino superior; e no quarto e último grupo se encontra o professor que atua somente nas licenciaturas com dedicação exclusiva nesta formação.

Em relação ao desequilíbrio regional, Tani (2000) aponta que o estudo de Gamboa, Chaves e Albuquerque (2007) indica que os programas de mestrado e doutorado se concentram nas regiões sul e sudeste. Dessa forma, a implantação de programas de pós-graduação para diluir este desequilíbrio perpassa pela otimização de recursos humanos, a ideia de Tani (2000) está diretamente imbricada em programas interinstitucionais no qual é possível deslocar doutores de outras instituições para atuar nesses programas.

O estudo de Gamboa, Chaves e Albuquerque (2007) fez um retrato por meio de uma pesquisa matricial sobre a situação da formação de professores de Educação Física nas pesquisas especificamente realizadas na região do nordeste. A problemática suscitada retratou sobre quais as características das dissertações e teses dos pesquisadores que atuam na área de Educação Física nos estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe. Foram selecionadas 70 pesquisas desses estados, nos quais foi identificado um alto índice de pesquisas defendidas em programas de pós-graduação em educação, uma vez que o estado não oferece esta formação específica na área de Educação Física.

Este contexto é descrito aqui neste estudo com o intuito de esclarecer o quanto a área de Educação Física necessita de avanços no que tange a formação continuada. No entanto, isto não significa que os programas de mestrado e doutorado em educação não

deem conta de desvelar a situação atual da formação do professor de Educação Física, quanto as suas ações pedagógicas no âmbito escolar.

Contudo, para Gamboa, Chaves e Albuquerque (2007) o estudo serviu para denunciar o desequilíbrio latente que há na região do nordeste em relação aos programas de pesquisas em Educação Física, destacado aqui como um problema político. Este estudo contribuiu também para mostrar as condições do desenvolvimento da pesquisa na área de Educação Física e suas relações com outros campos de conhecimento e também sobre sua identidade epistemológica.

Diante dessa situação Gamboa, Chaves e Albuquerque (2007) concluem que é necessário estabelecer políticas de apropriação de recursos financeiros com o intuito de tornar possível “os recursos humanos, instalados na região com muito esforço das instituições e dos pesquisadores, que devido à falta de programas de pós-graduação devem migrar para outras regiões e outras áreas” (GAMBOA; CHAVES; ALBUQUERQUE, 2007, p. 463).

Alguns conceitos sobre formação continuada foram aqui apresentados com o intuito de justificar sua importância na área de Educação Física, pois esta teve um grande avanço com as discussões e debates na década de 1980. Kokubun (2003) esclarece que ocorreram várias transformações na área desde a primeira implantação de cursos de pós-graduação no Brasil, e também houve um grande crescimento da oferta e da demanda para estes cursos, contudo enfrentamos grandes desafios no que concerne ao padrão de qualidade.

Portanto, percebemos que grandes mudanças ocorreram em relação à formação continuada do professor de forma geral e do professor de Educação Física, de forma específica. Atualmente tem sido exigido, um perfil docente mais qualificado, significativo e regular, coerente com a área de concentração do programa de pós-graduação, se em décadas anteriores somente o título de doutor bastava (TANI, 2000), atualmente se faz imprescindível apresentar uma trajetória consistente no que tange aos pressupostos científicos e epistemológicos da área.

CAPÍTULO 4

A METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico que percorremos para a realização da pesquisa sobre a formação inicial do professor de Educação Física a partir dos pressupostos teóricos metodológicos da Teoria das Representações Sociais (TRS). A presente pesquisa é quali-quantitativa e caracteriza-se como um estudo de caso, transversal, descritivo.

Com base na abordagem de Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa se preocupa com o comum da maioria das situações, estabelecendo regras e princípios com o intuito de refletir a uniformidade do fenômeno estudado.

Para Lüdke e André (1986) este tipo de pesquisa não apresenta em seus pressupostos a separação do pesquisador e do objeto de pesquisa, pois o mesmo não se desarma de seus princípios ao desvelar os dados coletados, ao contrário, uma vez que são por meio das indagações que este faz dos dados, que o conhecimento sobre o fenômeno estudado vai se construindo.

De encontro a esta ideia, Gil (1998) acredita que a abordagem qualitativa possibilita prever a mensuração das variáveis com o intuito de verificar e explicar sua existência como também sua relação sobre sua variável. Outro fator importante, é que ela acontece por meio de um longo trabalho de campo, possibilitando desta forma uma descrição mais rica quanto aos detalhes da pesquisa. Nesta perspectiva é possível unir pensamento e ação de pessoas ou de grupos em que o material coletado permite construir ideias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta mesma linha de raciocínio Thomas, Nelson e Silverman (2007) têm como ponto forte da abordagem qualitativa a ênfase dada ao seu conteúdo interpretativo, e não tanto aos procedimentos no que tange aos aspectos descritivos. Portanto, a abordagem qualitativa se apresenta como um conjunto de propriedades que constituem um objeto, no instante que este objeto nos é apresentado, o diferenciamos por meio de um conjunto de propriedades. Deste modo trata-se de uma expressão genérica, em que o objeto de investigação pode ser específico, contudo pode ser caracterizados com traços comuns

(TRIVIÑOS, 1987). Assim, a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo a compreensão dos significados, uma vez que trabalha com a percepção de mundo das pessoas, e esta dar-se-á no campo da subjetividade, em que variáveis não são manipuladas por meio de experimentos.

Em resumo, a escolha por uma abordagem qualitativa da pesquisa é justificada pelas suas características pertinentes ao campo educativo que permite que: o pesquisador seja o principal instrumento durante a coleta dos dados; os materiais obtidos pela coleta dos dados sejam ricos nas suas descrições; o enfoque está muito mais no processo que no produto; o significado que os sujeitos imprimem a determinadas coisas é muito valorizado pelo pesquisador; as hipóteses não necessitam serem evidenciadas antecipadamente, elas são consolidadas no processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em consonância com a pesquisa qualitativa, o delineamento se deu por um estudo de caso, uma vez que este estudo permite explorar, compreender e descrever em diferentes circunstâncias os contextos complexos encontrados no decorrer da pesquisa (GIL, 2009). Para referido autor, o estudo de caso é uma forma de delineamento, em que se insere um modelo para a produção de conhecimento em um campo específico ao mesmo tempo que este modelo é flexível também é rigoroso, uma vez que estabelece princípios e regras a serem observados no decorrer da pesquisa, bem como na análise dos dados, portanto o estudo de caso não pode ser traduzido como sendo apenas um modelo e técnica de coletar dados.

Gil (2009) estabelece como sendo seis as principais características do estudo de caso: 1) É um delineamento, o que pressupõe não ser simplesmente uma estratégia ou técnica para coletar dados; 2) A unidade é estudada como um todo, portanto é possível a preservação do caráter único da pesquisa; 3) Considera os condicionantes históricos, no entanto o fenômeno investigado é contemporâneo; 4) Não restringe o número de variáveis, pois não separa o fenômeno estudado do contexto no qual está inserido; 5) É um estudo profundo, para tanto não reduz os itens a serem utilizados nas coletas, como exemplo questionários abertos entrevistas semiestruturadas; 6) Exigem vários procedimentos na coleta com o intuito de garantir a qualidade das informações.

Lüdke e André (1986) apresentam mais duas características fundamentais além das elencadas por Gil (2009) sendo: 1) Os estudos de caso possibilitam a representação de pontos de vistas diferentes, por vezes conflitantes de uma determinada situação

social, uma vez que a realidade pode ser identificadas de formas diferentes; 2) A linguagem utilizada para relatar os estudos de caso é de forma acessível e suas formas são variadas, para que o leitor tenha uma proximidade com suas experiências pessoais, para tanto, a descrição é feita de forma clara e direta.

Também optamos na pesquisa por uma abordagem quantitativa que refere-se a um método nos quais os dados são quantificáveis, com amostras grandes consideradas representativas do objeto de estudo pesquisado. Este tipo de pesquisa apresenta centralidade no objetivo, com a tentativa de apresentar os resultados em estado bruto, por meio de instrumentos padronizados (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Nesse sentido, a pesquisa quantitativa é caracterizada por apresentar a quantificação tanto na coleta como no tratamento dos dados, por meio de estatísticas. Também apresenta como diferencial a garantia de precisão aos trabalhos, permitindo dessa forma possibilidades mínimas que o resultado final seja apresentado com distorções. Vale ressaltar ainda nesse método, que o mesmo aplica-se a estudos descritivos, uma vez que procuram descobrir e classificar a relação entre as variáveis. (RICHARDSON, 1989).

Diante do supracitado, a pesquisa quantitativa, desvela os dados expressando-os de forma numérica, com isso permite a dinamização, a melhor compreensão e são mais objetivas no processo de apresentação das variáveis, também pode ser apresentada pela análise do conteúdo, mensurando os dados a partir de uma base textual (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O delineamento escolhido para esta abordagem foi o estudo transversal que possibilita testar vários grupos ao mesmo tempo ou um único grupo de faixas etárias diferenciadas, bem como a coleta dos dados ser realizada em menor tempo (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

4.2 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), tendo como sujeitos participantes cento e cinco (105) acadêmicos do curso, sendo: quarenta (40) acadêmicos do 1º ano; vinte e seis (26) acadêmicos do 2º ano; vinte e cinco (25) acadêmicos do 3º ano; e quatorze (14) acadêmicos do 4º ano.

A justificativa para escolha destes sujeitos se deu em virtude da consolidação deste Curso² na sociedade de Ponta Grossa e região, uma vez que o mesmo está em funcionamento desde 1974, há quarenta e três (43) anos, com a justificativa de atender a demanda existente na época. Vale ressaltarmos que o município de Ponta Grossa tinha, na época, uma significativa participação esportiva no cenário nacional.

O reconhecimento dos cursos aconteceu por meio do Decreto nº 82.413 de 16 de outubro de 1978, publicado no Diário Oficial da União, nº 16.716 de 17 de outubro do mesmo ano. Vale evidenciarmos que no início a UEPG não possuía instalações apropriadas para o funcionamento do curso, assim eram utilizadas outras dependências alugadas ou cedidas de outras instituições.

Atualmente, o quadro é bem distinto, as instalações físicas estão localizadas no Campus de Uvaranas - tais como piscina, pista de atletismo, ginásio de esportes, pavilhão didático, campo de futebol, biblioteca, salas de aula e laboratórios devidamente aparelhados. O curso funciona no período noturno e tem quatro (4) turmas, sendo do 1º, 2º, 3º e 4º anos.³

4.3 O INSTRUMENTO DA PESQUISA

A opção em relação ao instrumento da pesquisa foi pelo questionário com questões abertas e a Associação Livre de Palavras (ALP). Este instrumento é utilizado por permitir ao pesquisador coletar informações sobre um determinado tema, possibilitando compreender as lacunas inseridas no mesmo para posterior análise (MARCONI; LAKATOS, 2001).

² A proposta de criação do Curso recebeu aprovação por unanimidade, após a tramitação junto aos Conselhos Superiores da Universidade, cabendo então ao Reitor Professor Álvaro Augusto da Cunha Rocha determinar o funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física Masculino e o Curso de Licenciatura em Educação Física Feminino, a partir do ano de 1974. O reconhecimento dos cursos aconteceu com o Decreto n. 82.413 de 16 de outubro de 1978, publicado no Diário Oficial da União, n. 16.716 de 17 de outubro do mesmo ano. Inicialmente os cursos foram instalados no Departamento de Biologia do Setor de Ciências Biológicas e da Saúde, posteriormente foram transferidos para o Departamento de Educação do Setor de Letras e Ciências Humanas. Apenas em 1987, com a criação do Departamento de Educação Física, o curso retornou para o Setor de Ciências Biológicas e da Saúde, ficando locado no departamento específico. Inicialmente os cursos foram instalados no Departamento de Biologia do Setor de Ciências Biológicas e da Saúde, posteriormente foram transferidos para o Departamento de Educação do Setor de Letras e Ciências Humanas. Apenas em 1987, com a criação do Departamento de Educação Física, o curso retornou para o Setor de Ciências Biológicas e da Saúde, ficando locado no departamento específico.

³ Disponível em: <http://pitangui.uepg.br/departamentos/dedufis/historico.php>. Acesso em 02/03/17.

Utilizamos a ALP entendida como uma técnica desenvolvida pelo teste de associação livre de palavras por Jung na prática clínica e que tinha por objetivo realizar diagnósticos psicológicos sobre a estrutura da personalidade do sujeito (SILVA, 2011). Atualmente este teste sofreu várias reestruturações, e traz em seu bojo o objetivo de realizar uma investigação aberta, estruturada por meio da evocação de respostas apresentadas a partir de um ou mais estímulos previamente definidos de acordo com o objeto a ser pesquisado (SILVA, 2011).

O questionário aberto é um instrumento de coleta que possibilita a riqueza de informações, pois é possível interrogar um número grande de sujeitos em um curto espaço de tempo. Contudo, ao elaborarmos as questões devemos estar atentos para com os objetivos da investigação, bem como é preciso termos conhecimento sobre os sujeitos, sendo que as questões devem estar claras e concisas para que não ocorram erros interpretativos (MARCONI; LAKATOS, 2001). As questões abertas são significativas para a coleta, uma vez que permite ao sujeito da pesquisa a liberdade de expressão e expansão das ideias (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

O questionário foi elaborado com oito (8) questões, das quais seis (6) foram por meio da Associação Livre de Palavras (ALP) e duas (2) por meio de questionamento aberto. Optamos por intermediar o instrumento com questões que envolvem a ALP e em seguida a esta questão, faz-se um questionamento aberto sobre a justificativa da escolha da principal evocação realizada na questão anterior. As associações são elencadas de acordo com o grau de importância e em ordem de importância, ou seja, da mais importante para a menos importante.

O questionário inicia com o questionamento sobre o que significa Ser professor em um contexto geral, na sequência estão enumeradas as questões relacionadas a formação específica da Licenciatura em Educação Física.

4.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em um primeiro momento a pesquisa foi submetida à Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) a qual foi aprovada pelo Parecer nº 1.499.218. Na sequência foi enviada uma carta de apresentação da pesquisa ao Coordenador do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEPG/PR, apresentando os objetivos da pesquisa e suas

especificidades, solicitando também a permissão para a coleta de dados junto aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Finalizamos os procedimentos éticos da pesquisa com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os sujeitos participantes da pesquisa, os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEPG/PR, No TCLE apontamos os objetivos da pesquisa e os esclarecimentos quanto ao sigilo em relação à identificação dos sujeitos.

Antes da aplicação do questionário, optamos por realizar um estudo piloto por acreditarmos que este se traduz em uma versão do instrumento da pesquisa, que possibilita por meio do seu resultado alterar ou melhorar a elaboração do mesmo. Dessa forma, o objetivo maior da aplicação do estudo piloto foi testar o questionário quanto à clareza das perguntas para reformulá-las antes de sua aplicação para os sujeitos que fazem parte da pesquisa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Outro fator importante referente à escolha do estudo piloto está no fato deste possibilitar avaliar a viabilidade das perguntas e também no levantamento de algumas hipóteses, uma vez que os participantes selecionados para realizar o teste também são acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física. Embora esses acadêmicos façam parte de uma realidade diferente dos sujeitos participantes da pesquisa, pois estudam em uma Instituição privada de ensino, os mesmos tem o mesmo propósito, ou seja, atuar na escola com a disciplina de Educação Física. Assim sendo, o estudo piloto permite dar um maior refinamento para o instrumento, pois permite a visualização de falhas consideradas mínimas na coleta dos dados.

Nesse sentido, por meio do estudo piloto, verificamos o estabelecido por Yin (2005) que considera essa ação como valiosa, uma vez que valida o instrumento antecipadamente, tanto no aspecto do conteúdo quanto nos procedimentos. Assim, por meio dessa ação prévia da coleta dos dados em um grupo próximo aquele que participará da pesquisa, faz com o pesquisador tenha uma maior familiaridade com o instrumento, verificando se da forma como o instrumento foi elaborado conseguirá atingir os objetivos propostos na pesquisa.

O estudo piloto foi aplicado no dia 24 de fevereiro de 2016, para setenta e um (71) acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física de uma Instituição privada de ensino. Diante desta prévia, foi analisado que a última questão de número sete (7) do questionário, em que se perguntava por meio de uma questão fechada se o

acadêmico pretendia exercer a profissão logo após o término do curso, a mesma se mostrou frágil em relação aos objetivos elencados na pesquisa. Desta forma, a referida questão foi alterada e ficou da seguinte forma: Quais suas perspectivas em relação à sua profissão?

Os principais resultados do estudo piloto evidenciaram que os acadêmicos acreditam que Ser professor é ser responsável, dedicado, comprometido e eficaz. Em relação a Ser professor de Educação Física, o estudo piloto desvelou que além de ser responsável, dedicado e comprometido, o professor deve ser amigo, feliz, companheiro e amoroso.

Quando questionados sobre o porquê de escolher o Curso de Licenciatura em Educação Física, as respostas tiveram a centralidade em gostar de ensinar, ser a disciplina preferida na educação básica e ter o professor de Educação Física da educação básica como um bom exemplo de professor.

Em relação as perspectivas profissionais depois de formados, dos setenta e um (71) acadêmicos participantes do estudos piloto, trinta e dois (32) pretendem realizar a complementação dos estudos cursando Bacharelado em Educação Física, quinze (15) pretendem fazer uma pós-graduação, treze (13) gostariam de atuar na escola imediatamente e onze (11) gostariam de passar em um concurso público.

O questionário foi aplicado para cento e cinco (105) acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEPG/PR, sendo: quarenta (40) acadêmicos do 1º ano; vinte e seis (26) acadêmicos do 2º ano; vinte e cinco (25) acadêmicos do 3º ano; quatorze (14) acadêmicos do 4º ano.

4.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.5.1 Abordagem estrutural: Teoria do Núcleo Central e Teoria do Núcleo Periférico

Para a análise e discussão dos dados, utilizamos os pressupostos metodológicos preconizados pela TRS, por meio da abordagem estrutural (ABRIC, 2001), pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e pelo conceito de *habitus* segundo os estudos de Bourdieu (1983; 1992).

Em relação à abordagem estrutural utilizamos a Teoria do Núcleo Central que está configurada na ideia de que o homem identifica e organiza as informações de forma

dinâmica e evolutiva, as quais se disponibilizam em torno de um núcleo central e de núcleos periféricos. Desta forma, o núcleo central se constitui de um ou mais elementos que permitem a representação ter seu significado (ABRIC, 2001). O referido autor afirma que o núcleo central está configurado por um subconjunto da representação, composto por alguns elementos que se estivessem ausentes desestruturaria a representação.

Os núcleos periféricos são compreendidos por meio da realidade imediata, conforme o contexto inserido se adapta, instituindo novos elementos, possibilita que a história de vida da pessoa seja inserida a qualquer momento, compreende a representação com um roteiro que possibilita a leitura da realidade de forma separada e reinterpreta as mudanças de dados concretos a partir do momento que abriga o núcleo central (ABRIC, 2001).

O núcleo central e os núcleos periféricos apresentam processos sociocognitivos que atuam nas representações, denominados por Moscovici (2009) de objetivação e ancoragem. A objetivação tem como definição transformar em algo concreto uma opinião, uma ideia e até mesmo um conceito. Essa situação é balizada a partir do processo social e passa a fazer parte do núcleo central, uma vez que é constantemente evocada. Essa evocação faz com que esse processo seja disseminado, passando a ser a realidade de um grupo ou de um indivíduo (ABRIC, 2001). A objetivação proporciona a mudança do que é relacional do saber científico, assim para Doise (2001) não se pode minimizar a importância de divulgar os efeitos da objetivação.

A ancoragem consiste em incorporar o estranho e deixá-lo mais familiar (DOISE, 2001). Moscovici (2009) acredita que as coisas que não podemos classificar são consideradas estranhas, e uma vez que são estranhas nos torna uma ameaça. Portanto, se torna fundamental essa classificação, pois por meio dela estamos não só colocando um fato, mas também estamos avaliando e colocando rótulos. E com este ato desvelamos a teoria da sociedade e da natureza humana (MOSCOVICI, 2009).

Em resumo a Teoria do Núcleo Central possibilita a previsão de que um questionamento de um elemento do núcleo possa criar uma separação da representação de um grupo, no entanto um elemento de fora do núcleo não poderá criar a mesma situação (FLAMENT, 2001).

4.5.2 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é conceituada por meio de técnicas que permite analisar as comunicações, para tanto faz utilização de procedimentos sistemáticos que possibilita a descrição do conteúdo das mensagens. No entanto, para Minayo (2001) a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) é muito mais que um conjunto de técnicas, uma vez que é possível por meio dela analisar o comportamento humano com base na verificação de hipóteses e o desvelamento dos conteúdos manifestos.

Gil (2009) salienta que mesmo na sua essência em estudar técnicas de comunicação humana, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) pode ser utilizada para outros propósitos tais como: no auxílio para identificar outras características dos comunicadores; possibilidade de identificação do status das pessoas ou dos grupos; desvelar crenças, valores e também interesses dos grupos; identificação do foco de interesses das pessoas e dos grupos; descrição das atitudes perante os meios de comunicação.

Nesta pesquisa, compreendemos a importância da organização da técnica estabelecida por Bardin (1977) em três fases denominadas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A fase da pré-análise está centrada na organização do material, objetivando a sistematização dos mesmos. Esta sistematização prevê leituras específicas do tema, escolhas dos documentos lidos que será aprofundado e analisado, formulação dos objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores (BARDIN, 19977).

A segunda etapa envolve a exploração do material, que nesse momento torna possível a definição de categorias e a definição das unidades de registro e das unidades de contextos do documento. Vale ressaltar que é por meio da exploração do material que será possível um aprofundamento maior nas interpretações, assim se o material for pouco explorado corremos o risco das interpretações e análises serem incipientes (BARDIN, 1977).

A última etapa refere-se ao tratamento dos resultados, no qual se estabelece a condensação e o destaque das informações para as análises e interpretações (BARDIN, 1977).

4.5.3 Conceito de *Habitus*

O conceito de *habitus* trata-se de uma disposição geral e transponível e, portanto se aplica sistemática e universalmente. Essa aplicação transpõe os limites da necessidade das condições de aprendizagem. Dessa forma, as práticas são sistematizadas, pois apresentam esquemas idênticos bem como são sistematizadas por serem distintas (BOURDIEU, 2011).

Dessa forma, o *habitus* está estabelecido no princípio hierárquico social, que apresenta características intrínsecas de uma aposição social em um estilo de vida homogêneo (BOURDIEU, 1992). Nesse sentido, o *habitus* se apresenta como uma estruturante e estruturada o que faz com que a historicidade funcione de forma marginalizada. Nesse sentido, o *habitus* comporta em sua expressão, um sistema de disposições abrangendo as práticas sociais pelas quais a ordem social se materializa, evidenciando-a e significando-a mediante sua evidência.

A partir das escolhas teóricas para análise e discussão dos dados, utilizamos de variadas técnicas como forma de organizar e interpretar os dados. Num primeiro momento, foram contabilizadas as palavras evocadas pelos acadêmicos por meio da ALP. Utilizamos da ALP, uma vez que está técnica nos possibilitou obtermos informações que estabeleceu o núcleo central e o núcleo periférico das representações. Para Abric (2001) a ALP se apresenta como um instrumento que possibilita a estruturação das respostas apresentadas por meio de uma característica indutora em uma situação na qual os sujeitos da pesquisa farão evocações imediatas, permitindo a identificação do universo semântico relacionado ao estímulo indutor.

Após a contabilização das palavras, estas foram agrupadas em campos semânticos, que permitiu que agrupássemos um conjunto de palavras com os mesmos significados ou conceitos de acordo com o contexto abordado pelos acadêmicos.

Por meio desses campos semânticos elaboramos categorias e subcategorias. As categorias consistem em classificar os elementos que compõem um conjunto, sendo em um primeiro momento as diferenciações encontradas e em seguida o reagrupamento segundo critérios previamente definidos. Dessa forma, as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos gerais para em seguida reagrupá-los em razão de características comuns apresentadas (BARDIN, 1997).

Dessa forma, a análise categorial, desmembra os discursos, transformando-os em um conjunto de categorias, uma vez que estas categorias selecionadas de forma cuidadosas irão gerar várias indicações e subcategorias para o processo de inferência, permitindo resultados válidos, uma vez que o processo de interpretação foi produtivo (BARDIN, 1977).

A partir das categorias organizadas, foram elaborados gráficos e organogramas com o intuito de uma melhor visualização dos agrupamentos e também por serem ferramentas que facilitam a interpretação dos dados de forma clara e objetiva (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

As categorias também nos permitiu identificar a zona muda e os esquemas estranhos. A zona muda é considerada uma técnica que trata das representações que não foram citadas, por não serem consideradas comuns (MENIN, 2006). Menin (2006) esclarece que essas representações não são citadas ou quando evocadas são raras, porque podem ser conflitantes com o grupo, até mesmo no que tange a ética ou a moral.

Desta forma, a zona muda pode compor elementos do núcleo central que são esquecidos pelos sujeitos pelo fato de ser algo que acreditam não poder ser dito. Portanto, até mesmo elementos centrais podem ficar escondidos dando a ideia de que são elementos periféricos (ABRIC, 2001).

Abric (2001) esclarece que o núcleo central que estão na zona muda são considerados normativos, uma vez que tem o sentido de avaliações e valores para o grupo nos quais estes consideram como não sendo legítimos para representá-los. Contudo, isto não significa que o núcleo central não esteja estabelecido e sim que o mesmo pode ser modulado, uma vez que alguns elementos podem ser mais facilmente expressos do que outros (ABRIC, 2001).

Em relação aos esquemas estranhos, primeiramente consideramos o conceito de esquemas como sendo os elementos periféricos identificados por meio das palavras evocadas que para Flament (2001) tem a função de descrever sequencialmente as ações de uma determinada situação, assim, os esquemas são elementos periféricos das Representações Sociais, organizados pelo núcleo central.

Nesse sentido, os esquemas periféricos asseguram o funcionamento da representação, capaz de decodificar uma situação, ora indicando especificamente algo considerado normal, ora o que não é. Os esquemas normais têm como objetivo permitir

a utilização de forma econômica da representação, uma vez que não é preciso analisar a situação a todo momento (FLAMENT, 2001).

No entanto, mesmo que consideremos o papel normal dos esquemas periféricos, as situações nem sempre o são, diante deste fato a periferia serve como uma barreira de proteção entre a realidade que está sendo questionada e o núcleo central no qual aparece com representações cristalizadas difíceis de serem mudadas (FLAMENT, 2001).

Diante deste fato, quando as práticas estão explicitamente em contradição, são revelados os esquemas estranhos, uma vez que a modificação da representação é brutal, pois esta se rompe como passado. Os esquemas estranhos se apresentam sob a forma de quatro campos imbricados, os quais Flament (2001) denominou da seguinte forma: evocação do normal, designação do elemento estranho, afirmação de uma contradição entre esses dois termos e proposição de uma racionalização que permite suportar – nem que seja somente por algum tempo – a contradição.

Justificamos a escolha destes pressupostos teóricos e metodológicos, bem como das técnicas de organização e tratamento dos dados nas considerações feitas por Abric (2001) ao afirmarmos que pesquisar sobre as representações sociais implica em adotarmos novas orientações metodológicas, pois as mesmas nos levarão a centração tanto no que se refere aos fatores cognitivos quanto aos fatores simbólicos. E também pelos argumentos de Jodelet (2001) ao enfatizar que as TRS nos permite realizar articulações interdisciplinares e desvelar importantes campos de aplicação prática enriquecendo e impulsionando novos conhecimentos.

CAPÍTULO 5

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS REPRESENTAÇÕES DOS ACADÊMICOS

Na realização da coleta dos dados, permanecemos junto aos acadêmicos das quatro (4) turmas participantes da pesquisa, de forma que pudéssemos conhecê-los e traçar um perfil geral dos grupos. Os sujeitos envolvidos totalizaram cento e cinco (105) acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Destes, quarenta (40) são do 1º ano do referido curso, vinte e cinco (25) do 2º ano, vinte e seis (26) do 3º ano e quatorze (14) do 4º ano. Os acadêmicos de maneira geral são bastante jovens, quando questionados sobre a idade, a média traçada ficou em torno de vinte e quatro (24) anos.

A turma do 1º ano foi a mais numerosa, com quarenta acadêmicos em sala. A coleta dos dados foi realizada após o intervalo. O professor da turma estabeleceu que explicaríamos a pesquisa, em seguida entregaríamos os questionários e enquanto os acadêmicos respondiam, a turma apresentaria um trabalho como forma de avaliação. O motivo do professor não ceder as aulas foi a alteração do calendário letivo em virtude da greve e também pela turma ser numerosa, dessa forma, se cedesse as aulas, a turma não teria prazo hábil para apresentar os trabalhos.

Diante dessa situação, a conversa informal que tivemos com os acadêmicos da turma foi na hora do intervalo. Eles estavam apreensivos com o trabalho a ser apresentado, tanto que alguns permaneceram em sala durante o intervalo para poder estudar a apresentação.

Ao adentrarmos na sala do 1º ano, explicamos do que tratava a pesquisa e combinamos que se tivessem dúvidas que especificassem as mesmas no questionário, mas que não deixassem de responder nenhuma questão. Dessa forma, não tivemos a oportunidade de esclarecer algumas situações e também de entendermos algumas respostas, como foi o caso das outras turmas em que ao nos depararmos com alguma palavra que deixasse dúvida esclarecíamos sobre seu significado.

Nas outras turmas, durante a aplicação do questionário, foi possível conversarmos com os acadêmicos sobre as questões, o que possibilitou percebermos situações que eles não transcreveram. Entre elas, quando verificamos alguns acadêmicos

evocando a palavra “desenvolvimento”, questionamos qual seria seu significado. A resposta foi que se tratava de desenvolvimento motor, uma disciplina que consideravam ser de extrema importância para a formação e que acreditavam que trabalhariam muito esse conteúdo na escola.

Na turma do 2º ano havia vinte e seis (26) acadêmicos, os quais estavam muito eufóricos durante a permanência da pesquisadora em sala, uma vez que ao responderem a pesquisa ficaram impossibilitados de apresentar o trabalho para o professor que estava em sala. Enquanto eles respondiam o questionário, a conversa girou em torno de como eles gostavam das aulas de Educação Física na escola e que isso foi o que mais os impulsionou para fazer o curso. Também argumentaram que era fácil ter a resposta para a pesquisa porque ser professor de Educação Física é gostar, é ter amor pelo que se faz, sem contar que é o professor mais “legal” da escola.

Na turma do 3º ano havia vinte e cinco (25) acadêmicos e durante o tempo que a pesquisadora permaneceu com eles, os mesmos estavam apresentando um trabalho sobre a temática formação do professor de Educação Física. A turma estava debatendo sobre o Estágio Supervisionado e as dificuldades enfrentadas pelos mesmos ao realizá-lo. A principal situação retratada referia-se a quantidade de alunos que se recusam a participar das atividades nas aulas de Educação Física. A pesquisadora perguntou como eles procediam neste caso. A resposta foi que não exigiam que os alunos participassem, mesmo porque eles acreditam que seja um hábito essa não participação, alegaram, portanto que não seriam eles que durante o Estágio Supervisionado mudariam essa realidade.

Da turma do 4º ano havia quatorze (14) acadêmicos, que ao serem questionados sobre a quantidade, explicaram que no decorrer do curso há muitas desistências, uma vez que a maioria ao adentrar na universidade acredita ser um curso fácil, que se aproxima das aulas de Educação Física na escola, no entanto acabam percebendo que se trata de um curso complexo e diversificado no que tange ao currículo.

Essa turma estava com aula sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e ao explicar do que se tratava a pesquisa, houve muitos questionamentos sobre as técnicas utilizadas para se fazer uma pesquisa. Reclamaram que a sobrecarga das disciplinas, a realização do Estágio Supervisionado e ainda ter que trabalhar durante o dia (o curso é noturno), são aspectos que dificultam muito o aprofundamento neste trabalho final.

Diante destes perfis e da leitura geral das respostas de cada questão, optamos por analisar os dados de acordo com cada questionamento separando os grupos de sujeitos de acordo com o ano de frequência no curso.

Para a análise dos dados as respostas dos sujeitos foram distribuídas de acordo com os questionamentos realizados. Num primeiro momento foi realizada a leitura geral das respostas de cada questão do questionário, em seguida os termos foram agrupados em campos semânticos (numerados) de acordo com a aproximação dos significados e de suas similaridades, posteriormente foram apresentados na forma de gráficos, foram elaboradas também as categorias (derivadas das proposições apresentadas aos acadêmicos) e posteriormente as subcategorias (derivadas das categorias correspondentes aos campos semânticos). Os gráficos e organogramas foram elaborados por permitirem uma melhor visualização da distribuição dos grupos de palavras e apresentar quantitativamente as categorias e subcategorias. A partir dessa estratégia foram estabelecidos os critérios de análise dos dados.

Para as questões um (1), três (3) e cinco (5) foi solicitado para os acadêmicos que evocassem dez (10) primeiras palavras que os representassem sobre as proposições “Ser professor é”, “Ser professor de Educação Física é” e “Educação Física é”.

Na evocação sobre “Ser professor é”, foi solicitado aos acadêmicos que escrevessem dez (10) palavras que representassem tal questão, sendo por ordem de importância da maior para a menor. As palavras foram agrupadas em quatro (4) campos semânticos, concomitantemente temos a categoria 1 “Ser Professor”, e quatro (4) subcategorias, os termos foram denominados e organizados da seguinte forma:

a) Campo semântico 1.1 – subcategoria 1.1 “Identidade Pessoal”: foram agrupadas as palavras que sugerem uma qualidade pessoal que o professor deve ter. As palavras mais citadas foram: energia, paixão, concentração, disposição, vontade, paciência, força, bondoso, correto, dinâmico, responsável, comprometido, atento, experiente, solidário, justo, iniciativa, alegre e dedicação.

b) Campo semântico 1.2 – subcategoria 1.2 “Identidade Docente”: foram agrupadas palavras que sugerem uma ação que o professor deve ter ou fazer, tanto em sala de aula como também fora dela, tais como: competência, conhecimento, ensinar, qualidade de vida, cultura e objetivos.

c) Campo semântico 1.3 – subcategoria 1.3 “Enfrentamento”: foram agrupadas palavras de conotação negativa em relação a profissão e as dificuldades enfrentadas pelo

professor no cotidiano de sua profissão, tais como greve, discriminação e salário baixo. O termo “Enfrentamento” foi considerado como subcategoria por representar uma conversa informal realizada na cantina da universidade, entre a pesquisadora e um grupo de acadêmicos do 4º ano, em relação ao contexto atual do ensino público do Estado do Paraná. A conversa se estabeleceu em torno da greve dos professores e da necessidade destes partirem para o “enfrentamento” em busca de maior qualidade de condições para o ensino público.

d) Campo semântico 1.4 – subcategoria 1.4 “Outras”: aqui foram agrupadas as palavras que não se encaixaram nas denominações das outras três subcategorias, foram também incluídas àquelas que apareceram somente uma vez, ou ainda por serem palavras inusitadas que não estabeleciam relações com o contexto das proposições estabelecidas, tais como: afagar, suor, ligado, café e aplaudir.

A subcategoria “Outras” foi considerada por representar os “esquemas estranhos” que consideram elementos contraditórios em relação àqueles considerados normais (FLAMENT, 2001). Mesmo a pesquisa não sendo longitudinal, acreditamos que por meio de práticas arraigadas na Educação Física - no decorrer do seu processo histórico – foi possível analisarmos os elementos estranhos inseridos no discurso dos sujeitos.

Na questão três (3) “Ser professor de Educação Física é” solicitamos aos acadêmicos que escrevessem dez (10) palavras que representassem tal questão, sendo por ordem de importância da maior para a menor”. As palavras foram agrupadas em quatro (4) campos semânticos, nominados igual aos da questão um (1), sendo acrescentado o termo “Educação Física”, concomitantemente temos a categoria 3 “Ser professor de Educação Física”, e quatro (4) subcategorias, ficando os mesmos assim denominados:

a) Campo semântico 3.1 – subcategoria 3.1 “Identidade Pessoal–Educação Física”: foram agrupadas as palavras que sugerem uma qualidade pessoal que o professor de Educação Física deve ter. As palavras mais citadas foram: paciência, criativo, amor, comprometimento, responsável, exemplo, alegre, criativo e confiante.

b) Campo semântico 3.2 – subcategoria 3.2 “Identidade Docente–Educação Física”: foram agrupadas palavras que sugerem uma ação que o professor de Educação Física deve ter ou fazer, tanto em sala de aula como também fora dela, tais como: saúde, educar, esporte, jogos, conhecimento e ensinar.

c) Campo semântico 3.3 - subcategoria 3.3 “Enfrentamento–Educação Física”: foram agrupadas palavras de conotação negativa em relação a profissão e as dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física no cotidiano de sua profissão, as palavras mais citadas foram: desvalorizado, salário baixo, discriminado, injustiçado, cansado, desgastante, pobre e greve.

d) Campo semântico 3.4 - subcategoria 3.4 “Outras–Educação Física”: aqui foram agrupadas as palavras que não se encaixaram nas denominações das outras três subcategorias, foram também incluídas àquelas que apareceram somente uma vez, ou ainda por serem palavras inusitadas que não estabeleciam relações com o contexto das proposições estabelecidas, as palavras mais citadas foram: suor, ligado, auditor (sic), aplaudir, Jep’s, quebrador de ideias (sic), futuro, vida e desenvolvedor (sic).

Na questão cinco (5) “Educação Física é”: foram agrupadas as palavras que remetessem ao entendimento do que é a Educação Física, as palavras foram incorporadas em três (3) campos semânticos, concomitantemente temos a categoria 5 “Entendimento de Educação Física”, e três (3) subcategorias, sendo denominadas da seguinte forma:

a) Campo semântico 5.1 – subcategoria 5.1 “Educação Física é conteúdo”: aqui foram reunidas as palavras referentes aos conteúdos específicos da disciplina de Educação Física, bem como em relação as ações pedagógicas do professor nas aulas, sendo: esporte, saúde, corpo e movimento.

b) Campo semântico 5.2 – subcategoria 5.2 “Educação Física é diversão”: foram agrupadas as palavras que dão a conotação de sentido para as aulas de Educação Física, as quais, muitas vezes, ficam destituídas do comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem, as palavras apontadas foram: desgaste de energia, momento de diversão, prazer, alegria, brincar e diversão.

c) Campo semântico 5.3 – subcategoria 5.3 “Educação Física é atitude”: aqui foram agrupadas palavras com sentido de que o professor de Educação Física deve ter algum tipo de atitude no cotidiano de sua profissão, sendo: responsável, compreensão, superação, vontade, acertos, viver, ajudar, incluir, superar, prevenir, vida, atitude, incentivar, liderança, motivar e dedicação. As palavras aqui agrupadas ora se apresentam como valores sociais, ora como atitudes psicológicas.

Para Doise (2001) os valores sociais são considerados objetivos próprios de como um grupo vive tanto coletivamente quanto socialmente; as atitudes psicológicas

são disposições que o grupo apresenta para agir, sendo estas objetivas e também observáveis.

Para as questões dois (2), quatro (4) e seis (6) solicitamos que os acadêmicos justificassem o seguinte: “Qual das palavras respondidas acima você considerou a mais importante? Por quê?”. Em seguida selecionamos as cinco palavras mais citadas, as quais representam o núcleo central e os núcleos periféricos.

Nas questões sete (7) e oito (8) perguntamos de forma aberta, respectivamente: “Por que você escolheu o Curso de Licenciatura em Educação Física?” e “Quais suas perspectivas em relação a sua profissão depois de concluir o curso de graduação?”. A partir das respostas dessas questões foram elaboradas categorias e subcategorias de acordo com as proximidades das respostas.

Assim sendo, da questão sete (7) emergiram a categoria 7 “Opção pela Licenciatura em Educação Física”, e quatro (4) subcategorias: 7.1 - Esporte fator motivador para fazer o curso; 7.2 - Educação enquanto área de interesse; 7.3 - Mudanças nas aulas de Educação Física por meio de ações pedagógicas; 7.4 - Única opção de curso de graduação no período noturno.

Das cento e cinco (105) respostas obtidas da questão sete (7), quinze (15) foram descartadas por apresentarem respostas genéricas ou fora do contexto do questionamento, sendo uma (1) resposta do acadêmico do 4º ano, uma (1) do 3º ano, cinco (5) do 2º ano e oito (8) do 1º ano.

Da questão oito (8), “Quais suas perspectivas em relação a sua profissão depois de concluir o curso de graduação?”, emergiram a categoria 8 “Perspectivas na profissão”, e três (3) subcategorias, sendo: 8.1 - Ter emprego/estabilidade financeira/fazer um concurso público; 8.2 - Exercer a profissão com competência/ser valorizado; 8.3 - Complementar estudos (Educação Física Bacharelado, Pós-Graduação).

Em relação as respostas obtidas da questão oito (8) foram descartadas quatro (4) respostas, sendo que em duas (2) os sujeitos relataram que fazem o curso para elevar de nível na profissão em que atuam e, portanto não tem a pretensão de exercer a profissão, as outras duas (2) não estavam contextualizadas com o que foi perguntado. Destes respondentes dois (2) eram do 4º ano, um (1) do 3º ano e um (1) do 1º ano.

No quadro 1 temos uma síntese de como os dados foram organizados.

Quadro 1: Síntese da organização dos dados

QUESTÕES	CAMPOS SEMÂNTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Ser professor é...	Identidade Pessoal; Identidade Docente; Enfrentamento; Outras.	Ser professor	Identidade Pessoal; Identidade Docente; Enfrentamento; Outras.
Ser professor de Educação Física é...	Identidade Pessoal-Educação Física; Identidade Docente-Educação Física; Enfrentamento-Educação Física; Outras-Educação Física.	Ser professor de Educação Física	Identidade Pessoal-Educação Física; Identidade Docente-Educação Física; Enfrentamento-Educação Física; Outras-Educação Física.
Educação Física é...	Educação Física é conteúdo; Educação Física é diversão; Educação Física é atitude.	Entendimento da Educação Física	Educação Física é conteúdo; Educação Física é diversão; Educação Física é atitude.
Por que você escolheu o Curso de Licenciatura em Educação Física?		Opção pela em Educação Física	Esporte fator motivador para fazer o curso; Educação enquanto área de interesse; Mudanças nas aulas de Educação Física por meio de ações pedagógicas; Única opção de curso de graduação no período noturno.
Quais suas perspectivas em relação a sua profissão depois de concluir o curso de graduação?		Perspectivas na profissão	Ter emprego/estabilidade financeira/fazer um concurso público; Exercer a profissão com competência/ser valorizado; Complementar estudos (Educação Física Bacharelado, Pós-Graduação).

Autor (es): Madrid e Honorato (2017).

Diante dessa estrutura as análises dos dados foram realizadas de forma qualitativa, por nos possibilitar considerar tanto o aspecto objetivo quanto o subjetivo da

realidade pesquisada, uma vez que esta abordagem tem sua ênfase na preocupação com o aprofundamento da compreensão de um grupo específico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986); analisamos também os dados de forma quantitativa, por meio dos gráficos e organogramas, pois estes contribuem de forma objetiva na leitura dos dados (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007).

Nesta pesquisa utilizamos a TRS por nos permitir trabalhar com técnicas em que verificamos, desvelamos e identificamos o que está cristalizado em um determinado grupo, bem como seu processo de mudança (MOSCOVICI, 2001). Assim, podemos buscar o que está posto e também nos permite trabalhar de acordo com o próprio olhar (MOSCOVICI, 2001).

As técnicas utilizadas nesta pesquisa foram: a) Teoria do núcleo central: o núcleo central aparece em um primeiro momento com um papel genérico, contudo possui a característica de determinar o significado de uma representação (MAZZOTTI, 2008); b) Zona muda: em que se analisa o que não é comum ou até mesmo o que não foi citado (ABRIC, 2001; FLAMENT, 2001; MENIN, 2006); c) Esquemas estranhos: as coisas que não podemos classificar são consideradas estranhas, e uma vez que são estranhas nos torna uma ameaça (MOSCOVICI, 2009). Por meio do processo da ancoragem podemos incorporar o estranho e deixá-lo mais familiar (DOISE, 2001).

Como forma de corroborar com as técnicas acima citadas, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que permite analisar várias representações e significados de diferentes sujeitos, aqui retratados por quatro (4) grupos inseridos no mesmo contexto, no entanto em momentos e com preocupações diferentes, como por exemplo: os acadêmicos do 4º ano vivenciando a angústia traduzida pela necessidade de produzir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); os acadêmicos do 1º ano se encontravam sob a tensão estabelecida pela apresentação de um trabalho em grupo que resultaria na avaliação da disciplina e consequentemente o professor lhes atribuiria uma nota.

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), enquanto técnica de comunicação, nos possibilitou o entendimento de que os fatos desvelados não se esgotaram ali, mas sim nos permitiram trabalhar com um contexto social mais amplo. Assim, a referida técnica nos possibilitou compreendermos o que está traduzido de forma subjetiva tanto nas respostas abertas quanto nas palavras evocadas. A análise foi realizada a luz da TRS (MOSCOVICI, 2001; 2009) subsidiada pelos estudos de

Bourdieu (1983; 1992; 1996; 2002; 2011; 2015) com o conceito de *habitus* e suas relações com a educação e com o esporte.

Conforme estabelece os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, os sujeitos participantes foram nominados com o termo acadêmico, um número ordinal acrescido do número do ano do curso, ficando no seguinte formato: acadêmico 1/4º ano, acadêmico 1/3ºano, acadêmico 1/2ºano, acadêmico 1/1ºano e assim sucessivamente. Quando destacamos as respostas dos acadêmicos, estas foram transcritas na íntegra, preservando a forma gramatical como foram escritas e também foram suprimidas partes das respostas quando eram repetitivas. Não foram transcritas todas as respostas e sim um agrupamento delas, suficiente para reforçar e comprovar a elaboração da categoria e da análise realizada. A opção por não transcrever todas as respostas se deu em virtude de similaridade das mesmas, pois ficariam repetitivas. Como forma de melhor identificação das repostas dos acadêmicos optamos por negritá-las.

Em seguida damos sequência as análises dos dados de acordo com cada uma das categorias elaboradas.

5.1 SER PROFESSOR

Esta categoria foi elaborada a partir das respostas dos quarenta (40) acadêmicos do 1º ano da questão 1 e 3 respectivamente: Ser professor é; “Qual das palavras citadas acima você considera a mais importante? Por quê?”. Na evocação realizada surgiram cento e sessenta e nove (169) palavras diferentes, as quais foram classificadas nas subcategorias organizadas em grupos, sendo: “Identidade Pessoal” 33,25%; “Identidade Docente” 49,5%; “Enfrentamento” 5,25%; “Outras” 12%.

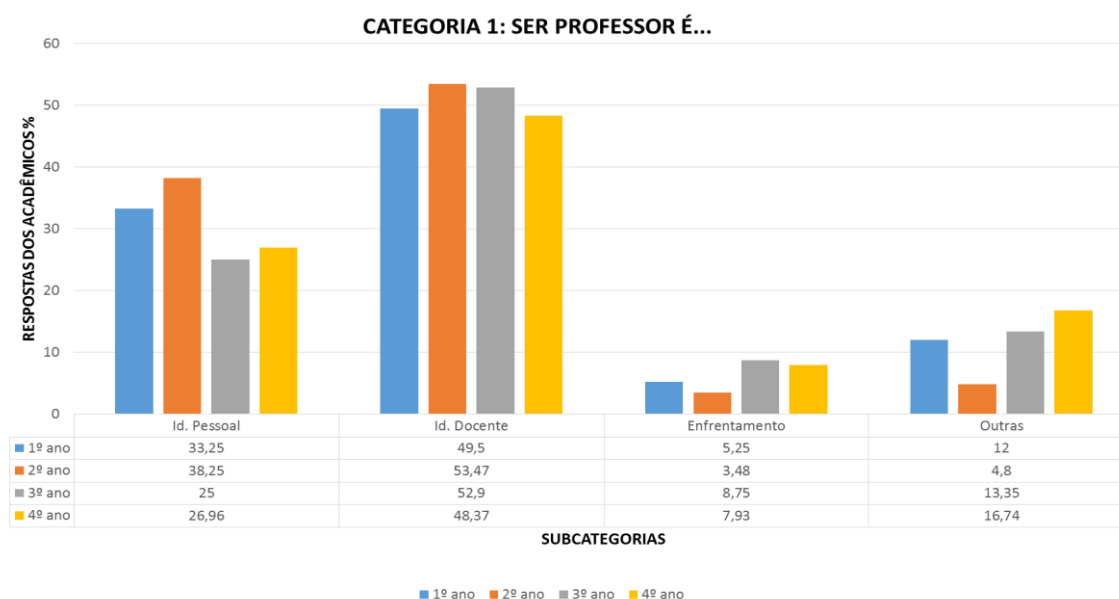
A turma do 2º ano evocou cento e dezessete (117) palavras diferentes, as quais foram classificadas nas subcategorias organizadas em grupos, sendo: “Identidade Pessoal” 38,25%; “Identidade Docente” 53,47%; “Enfrentamento” 3,48%; “Outras” 4,8%.

A turma do 3º ano evocou cento e dez (110) palavras diferentes, sendo as mesmas classificadas nas subcategorias organizadas em grupos: “Identidade Pessoal” 25%; “Identidade Docente” 52,9%; “Enfrentamento” 8,75%; “Outros” 13,35%.

Na turma do 4º ano evocou sessenta e seis (66) palavras diferentes, sendo as mesmas classificadas nas subcategorias organizadas em grupos: “Identidade Pessoal” 26,96%; “Identidade Docente” 48,37%; “Enfrentamento” 7,93%; “Outras” 16,74%.

Podemos visualizar os dados mencionados no gráfico 1.

Gráfico 1: Categoria 1-Ser Professor é...



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Na categoria 1 Ser professor, verificamos que em todas as turmas o percentual maior de palavras foram agrupadas na subcategoria “Identidade Docente” (Gráfico 1). Dessa forma compreendemos que a profissão de professor está cristalizada socialmente por mais que sejam os entraves em relação a sua formação. Ao fazermos a proposição para que os acadêmicos evocassem o que seria “Ser professor”, o campo semântico que conotou sentido de situações que o professor adquire em sua formação e também de ações pedagógicas do seu cotidiano profissional, nos remete a ideia de que é uma profissão consolidada e que é resignificada por meio das demandas apresentadas no dia a dia da profissão.

Em se tratando de “Identidade Docente”, compreendemos como sendo mutável, pois se apresenta como um processo de construção histórica do sujeito. Portanto, a profissão do professor se constrói por meio do contexto no qual está inserido, bem como de momentos históricos. Essa construção se dá a partir da necessidade de obtermos

respostas diante de situações cotidianas da profissão e também de demandas impostas pela sociedade (TARDIF, 2002).

Diante destas situações a profissão se legaliza ou deixa de existir, dando lugar às novas profissões, ou também diante das demandas impostas algumas profissões se transformam. Neste contexto, insere-se a profissão de professor com caráter eminente de prática social, uma vez que o posicionamento crítico diante da realidade faz com que a mesma estabeleça estratégias no intuito de transformar a realidade (PIMENTA, 1999).

A subcategoria “Identidade Pessoal” também apresenta dados numericamente expressivos. Verificamos que os acadêmicos elencaram palavras que traduzem qualidades essenciais para um bom professor. Para Pimenta (1999) os acadêmicos ao adentrarem no curso de licenciatura trazem consigo alguns saberes experienciais advindos dos professores que tiveram durante a educação básica. As experiências adquiridas permitem que os acadêmicos classifiquem os professores, como verificamos nas evocações (bom, legal, responsável, comprometido, paciente), possibilita também elencarmos quais poderão contribuir para sua formação.

A subcategoria “Outras” apresenta dados representativos numéricos em terceira posição, e mesmo com percentual bem inferior as duas primeiras subcategorias, estes não deixam de ser extremamente significativos se comparados ao percentual da quarta subcategoria “Enfrentamento”. Em um primeiro momento acreditávamos que esta subcategoria seria numericamente muito inferior por incluir palavras que não se enquadram nas demais, as quais analisamos e conceituamos como esquemas estranhos (ABRIC, 2001; FLAMENT, 2001).

A proposição acima parte do pressuposto de que o contexto social no qual os dados foram coletados era pertinente as posições críticas em relação ao momento vivenciado pelos professores das Universidades Públicas e Redes Públicas de Ensino do Estado do Paraná. A coleta de dados foi realizada em seguida do retorno dos professores de uma greve, em que o diálogo sobre enfrentamento, lutas, perdas de direitos adquiridos e situações de confronto estavam, ou pelo menos pressupomos que estavam, no centro do debate.

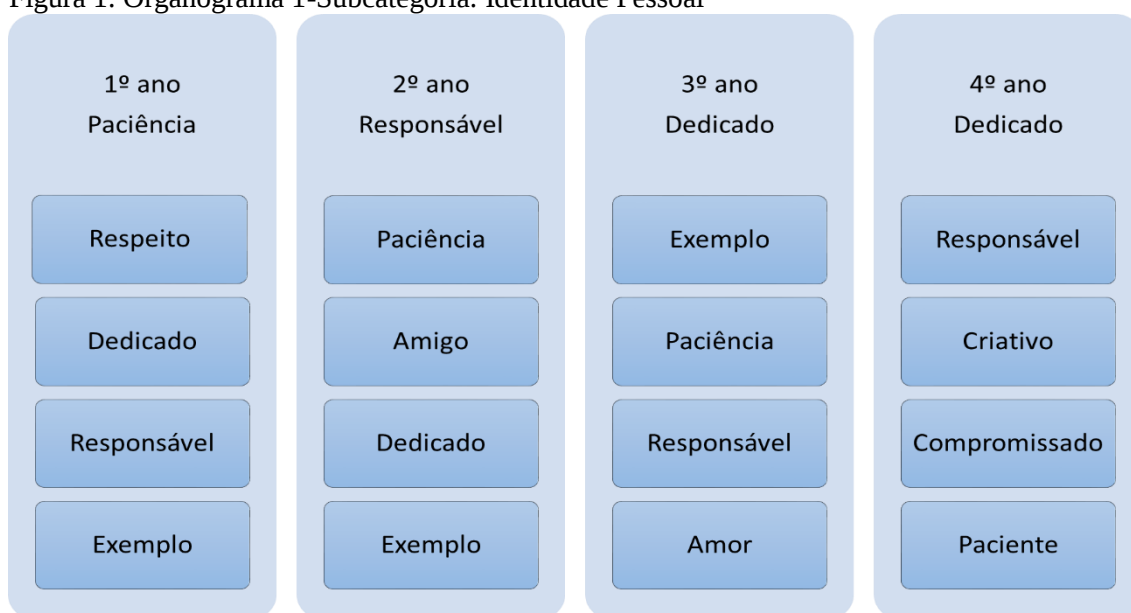
Logo após a tabulação dos dados, a análise realizada em relação ao baixo percentual na subcategoria “Enfrentamento”, refere-se ao entendimento de que este também está entre os esquemas estranhos do grupo e que, portanto, podem ser discutidos e analisados como sendo situações que geram desconforto para os mesmos,

necessitando de ações pedagógicas no cotidiano da formação inicial que avancem para além dos conteúdos específicos e de metodologias para sua aplicação.

Isto posto, urge a necessidade de que a formação do professor não seja fragmentada, portanto, deve estar pautada na construção de saberes pedagógicos, a partir da necessidade do real, o que Pimenta (1999) conceituou como prática social. A prática social deve partir de uma leitura crítica da realidade e a partir desse diagnóstico fazer relações com os conhecimentos e conteúdos específicos da área.

Ao perguntarmos para os acadêmicos, entre as palavras evocadas qual era considerada a mais importante (em destaque abaixo do ano do curso) e o porquê, as que foram mais citadas na subcategoria “Identidade Pessoal” são: **1º ano: paciência, respeito, dedicado, responsável, exemplo; 2º ano: responsável, paciência, amigo, dedicado, exemplo; 3º ano: dedicado, exemplo, paciência, responsável, amor; 4º ano: dedicado, responsável, criativo, compromissado, paciente.** Podemos visualizar as palavras que os acadêmicos evocaram no organograma 1.

Figura 1: Organograma 1-Subcategoria: Identidade Pessoal



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Ao denominarmos esta subcategoria de “Identidade Pessoal” a referência se deu na classificação dos saberes docentes (TARDIF, 2002), que estabelece como saberes pessoais dos professores, a família, o ambiente onde vive, a educação que teve dos pais, sendo, portanto, fontes sociais de aquisição. Outra fonte social na qual o professor adquire esses saberes é a forma como se integra ao trabalho, a qual pode se dar de

maneira responsável, dedicada, compromissada, paciente, entre outras, conforme as palavras evocadas nesta pesquisa.

Podemos verificar por meio do organograma 1 que as palavras mais citadas neste agrupamento foram dedicado, paciência e responsável. Ao denominar esta subcategoria de “Identidade Pessoal”, a referência se deu na classificação dos saberes docentes realizada por Tardif (2002), que estabelece como saberes pessoais dos professores, a família, o ambiente onde se vive, a educação recebida dos pais/família, sendo, portanto, fontes sociais de aquisição. Outra fonte social na qual o professor adquire esses saberes é a forma como ele se integra ao trabalho. Essa integração pode se dar de forma responsável, dedicada, compromissada, paciente, entre outras, conforme as palavras evocadas nesta pesquisa.

Desvelamos que a palavra “dedicação” foi escolhida pelos acadêmicos por acreditarem que a partir do momento que o professor se dedica a profissão, ele terá progresso com os alunos, terá prazer e satisfação em atuar na docência. Os acadêmicos acreditam que o professor que não seja dedicado não tem condições de transmitir conhecimentos, uma vez que em suas mãos estarão crianças e adolescente que necessitam de um futuro melhor. Segundo os acadêmicos, o professor dedicado tem condições de transformar a visão de mundo dos alunos e consequentemente as condições de vida dos mesmos poderá ser modificada. **“Dedicação, porque o professor que não se dedica não pode ser considerado professor, pois em suas mãos estão pessoas que podem transformar o futuro e se o professor não o preparar a educação toma um rumo indesejado [...] (ACADÊMICO 12/4º ANO)”**.

Os acadêmicos ressaltaram ainda que o professor que exerce seu trabalho com dedicação é porque este tem real significado em sua vida, dessa forma fica mais fácil transmitir conhecimentos, uma vez que acredita no que faz. Portanto, segundo os acadêmicos, o professor pode ter muitos objetivos a atingir no decorrer da sua profissão, no entanto se não houver dedicação, o ensino não será eficiente. **“A partir do momento que você se dedica a algo e por ter uma significância em sua vida. É assim quando você faz o que gosta, quando você é realizado as coisas fluem [...] (ACADÊMICO 6/3º ANO)”**.

Outro fator lembrado pelos acadêmicos foi o contexto atual da educação, no qual se encontram inúmeras dificuldades, nesse sentido se não houver dedicação, as aulas não terão significados que venham contribuir para a formação dos alunos, como

podemos desvelar nas seguintes respostas: “[...] **mesmo um indivíduo cercado de objetivos não é capaz de ser eficiente se não houver dedicação profissional. (ACADÊMICO 5/3º ANO)**”. **“Dedicação acima de tudo para um trabalho bem feito e assim acaba sendo prazeroso (ACADÊMICO 4/4º ANO)”**.

A palavra paciência foi citada inúmeras vezes para sinalizar a postura do professor com a turma e com alunos em específico no que tange as situações de indisciplina. Os acadêmicos acreditam que o professor deve ter paciência, pois no cotidiano escolar irão se deparar com muitos alunos e com vários tipos de personalidade. **“É necessário ter paciência para saber lidar com aquele aluno irritante (ACADÊMICO 34/1º ANO)”**. **“Para saber lidar com as diversas personalidades dos alunos (ACADÊMICO 40/1º ANO)”**.

Outra situação evidenciada para a palavra “paciência” é no momento da explicação de conteúdo. **“O conteúdo deve ser explicado de forma tranquila, pausada e com muita paciência para que todos alunos consigam compreendê-lo. Paciência, pois sem essa virtude o professor não conseguirá aplicar uma aula de modo adequado ou de modo que esses ensinamentos fixe seus alunos. (ACADÊMICO 11/3º ANO)”**. **“Sem paciência o professor não consegue explicar direito (ACADÊMICO 22/1º ANO)”**.

A palavra “responsável” foi considerada como um requisito básico, já que o professor é o responsável pela formação do aluno e também pelo conhecimento que o mesmo irá adquirir. **“Ser responsável, pois você está colaborando para a formação de um cidadão e deve colaborar de forma positiva e responsável [...] (ACADÊMICO 14/2º ANO)”**. **“Porque nas mãos do professor é colocado parte do futuro das novas gerações [...] (ACADÊMICO 13/2º ANO)”**.

Segundo os acadêmicos a responsabilidade do professor é grande, porque dele depende a transformação social do aluno bem como do seu processo de conscientização. Acreditam também, que o professor é formador de opinião, apresenta função social de grande relevância, se não agir com responsabilidade, poderá refletir em ações negativas por parte dos alunos, ou seja, o professor é um exemplo a ser seguido, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. **“[...] a profissão requer um grau de responsabilidade muito grande devido a função social a qual exerce na vida não apenas de si mesmo como indivíduo e sim como agente conscientizador e formador de opinião (ACADÊMICO 10/4º ANO)”**.

Estas “falas” dos acadêmicos nos desvelaram que as palavras evocadas não apresentam somente a conotação de uma característica pessoal do professor, mas também resultam na ação pedagógica proveniente dos saberes experienciais (TARDIF, 2002) que são resultantes do exercício cotidiano da profissão. Esses saberes são produzidos por meio de experiências relacionadas as situações específicas apresentadas no contexto da escola (TARDIF, 2002).

Ao desvelarmos as representações que os acadêmicos atribuem ao que é “Ser professor” também fica constatado que o núcleo central está fortemente determinado por valores constituintes de um grupo, que para Mazzotti (2002) estão vinculados a ideia de que as representações sociais estão mediadas por ações concretas, portanto estão solidificadas dentro de um grupo e diante desse fato são extremamente resistentes as mudanças.

Assim, ser professor é ser um cidadão responsável, compromissado, dedicado e exemplar, uma vez que possuem saberes que são produzidos nas suas ações pedagógicas cotidianas, uma vez que é o principal sujeito na mediação da cultura e dos conhecimentos abordados para os alunos.

Nesse sentido, o professor detém uma carga muito alta de responsabilidade, uma vez que dele depende o processo educativo (TARDIF, 2002). Portanto, quando os acadêmicos justificam que a evocação que consideram mais importante está na responsabilidade, compreendemos que esse encargo foi construído historicamente por meio dos próprios saberes edificados pelos professores no decorrer não somente da aprendizagem dos alunos, mas também nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

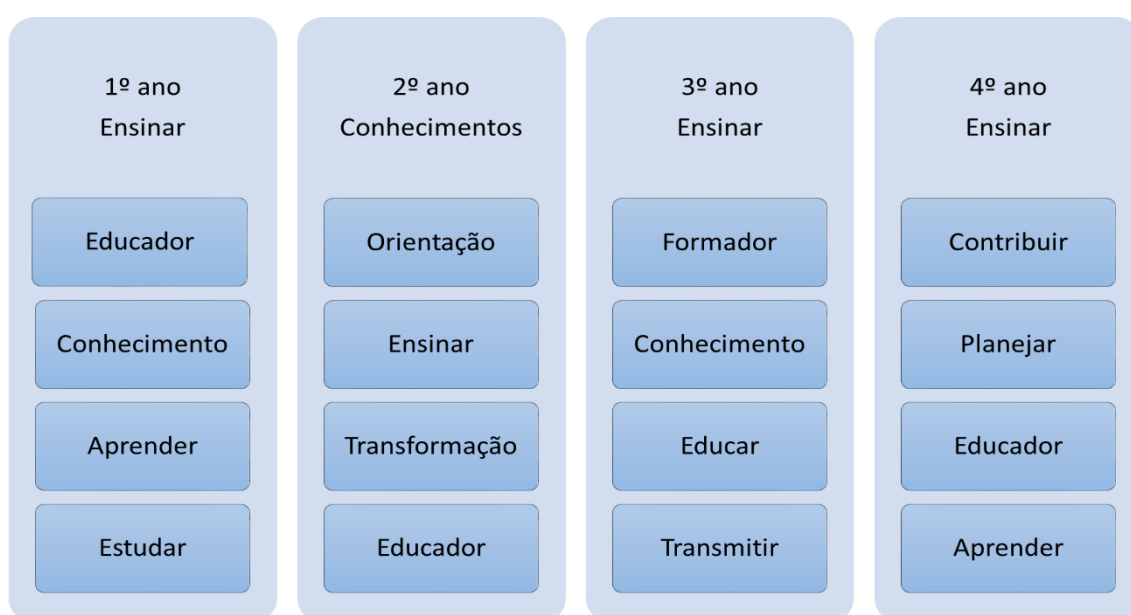
Dessa forma, identificamos ao que se refere Bourdieu (2011) sobre as disposições do *habitus*, no qual encontramos todas as condições de realização das experiências, bem como o lugar que ocupa na estrutura, ou seja, as condições opostas nas estruturas impõem-se como princípios que estruturam as práticas e as percepções das mesmas. Dessa forma, as pessoas se apropriam tanto material quanto simbolicamente de algo, são suas escolhas e preferências.

Diante das representações que os acadêmicos atribuíram ao que é “Ser professor”, devendo o mesmo ser responsável, dedicado, e ainda ser um exemplo e ter paciência, acreditamos que tais julgamentos são provenientes não somente da aparência física, mas também do corpo social e como este é tratado. Essas taxionomias socialmente constituídas são aplicadas como adjetivos qualitativos e de valor às

peessoas. O contrário também se revela verdadeiro quando o juízo de valor aplicado está fora do que a sociedade considera como correto (BOURDIEU, 2015).

Na subcategoria “Identidade Docente” (organograma 2), obtivemos as seguintes palavras evocadas: **1º ano: ensinar, educador, conhecimento, aprender, estudar; 2º ano: conhecimentos, orientação, ensinar, transformação, educador; 3ª ano: ensinar, formador, conhecimento, educar, transmitir. 4º ano: ensinar, contribuir, planejar, educador, aprender.**

Figura 2: Organograma 2-Subcategoria: Identidade docente



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Esta subcategoria “Identidade Docente” é formada por um conjunto de saberes, que são permeados pelas ciências e trabalhados durante a formação do professor (TARDIF, 2002). Todas as palavras conotam a ideia de saberes classificados por Tardif (2002) como sendo saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares.

A palavra “ensinar” foi citada como sendo a mais importante, por significar uma capacidade do professor, pois o mesmo tem a obrigação de transmitir conhecimentos adquiridos ao longo da história. **“Ensinar, pois é responsabilidade do professor passar conhecimento, adquiridos pela sociedade ao longo da história (ACADÊMICO 7/3º ANO)”**.

Os acadêmicos também acreditam que a escola é o um dos únicos espaços que os alunos têm para adquirirem conhecimentos, nesse sentido ensinar faz parte do

processo de ensino e aprendizagem, segundo eles os alunos chegam até os bancos escolares sem conhecimento nenhum. **“Escolhi a palavra ensinar, pois a escola, o professor e muitas vezes o meio de conhecimento principal dos alunos, sendo o ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem, pois a criança ainda é uma tábula rasa, o que o professor transmite a criança aprenderá e armazenará para si (ACADÊMICO 23/3º ANO)”**.

O acadêmico 23/3º ano considera o professor como mediador fundamental para o aluno adquirir conhecimentos e não concebe os saberes que a criança traz, os quais são adquiridos no meio social onde vive. Pensamos que mesmo sendo esses saberes impregnados do senso comum, devem ser considerados pelo professor no desenvolvimento dos conhecimentos escolares, contextualizando e relacionando-os aos saberes dos alunos.

Assim, consideramos o posicionamento de Pimenta (1999) quando afirma que os professores têm o papel de mediar as informações, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da reflexão e do posicionamento crítico. Para a referida autora, a educação é um processo de humanização, que apresenta como finalidade tornar os indivíduos participantes efetivos na sociedade. Essa finalidade somente será concretizada se o processo de ensino for sistematizado e intencional, eis o papel da escola.

Outro fator citado foi que o professor não deve ensinar somente os conteúdos, mas também valores, comportamento e outras situações vivenciadas pelos grupos sociais em seu cotidiano. **“Ensinar, visto que o ensinamento do dia-a-dia, de educação, de comportamento, muitas vezes partem do professor para o aluno. O aluno vê no professor o exemplo a ser seguido, principalmente quem possui falta de afetividade em casa. Não somente ensinar o conteúdo e sim esse lado social (ACADÊMICO 24/3º ANO)”**. Essa “fala” manifestada pelo acadêmico 24/3º ano é a mesma evocada por outros dois acadêmicos para a palavra “educar”. **“Educar, pois o professor, além de ensinar seus conteúdos, ele também educa com relação ao comportamento, ao respeito, pois dizem que a educação vem de casa, verdade, porém um professor ajuda nisso também (ACADÊMICO 26/2º ano)**. **“Educar, pois educar vai além de transmitir conhecimento, ensina uma postura a ser seguida na escola, em casa, na sociedade. Vários valores passado pelo professor, serão levados e lembrados até a vida adulta (ACADÊMICO 3/3º ano)**.

Outra palavra evocada com o mesmo sentido foi “formar ou formador”. **“O professor tem muitas vezes a missão de formar o aluno. Formar como pessoa, como cidadão. Muitas vezes o professor que assume a função dos pais (ACADÊMICO 8/2º ano)”**.

Os acadêmicos ressaltaram também que para o professor conseguir ensinar, este precisa estar atualizado, portanto necessita de constante aperfeiçoamento, assim, o professor poderá contribuir e melhorar o futuro das crianças e dos adolescentes. **“Ensinar é fundamental porque remete a transferência de conhecimento e para tal acontecer é necessário dedicação e sempre se atualizar e aperfeiçoar (ACADÊMICO 30/1º ANO)”**.

Importante ressaltarmos que o professor não transfere conhecimentos, a docência exige além de conhecimentos científicos, conhecimentos didáticos e metodológicos, a fim de o professor estabelecer estratégias e procedimentos para a efetivação do processo de ensino visando a aprendizagem de todos os alunos, numa perspectiva social e transformadora.

Nesse sentido a docência não é exercida de forma solitária, se desenvolve por meio de interações com os alunos e outros professores. Dessa forma, a docência é realizada de forma concreta em que o elemento determinante é o ser humano, portanto, “onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão” (TARDIF, 2002, p. 50).

Os acadêmicos compreendem que diante das dificuldades encontradas, o professor terá grande desgaste físico e mental, no entanto, isso será recompensado a partir do momento que perceber o desenvolvimento dos seus alunos. **“Ensinar, pois é ensinando que se pode contribuir, construir, melhorar, aprender, conhecer e melhorar o futuro de muitas crianças, mesmo que se tenha muito desgaste, no fim de tudo o professor é gratificado (ACADÊMICO 9/4º ANO)”**.

Na atualidade, em que novos desafios são propostos, compete ao professor proceder didaticamente de forma crítica, ser capaz de realizar uma leitura crítica de mundo e também da prática social onde está inserido, no intuito de ensinar a partir da realidade encontrada. Nesse sentido, Pimenta (1999) ressalta que além dos aspectos epistemológicos específicos da área de conhecimento, é mister que a didática seja inovada constantemente em seus aspectos pedagógicos.

Gatti (2013) compreende que ao se falar em didática, a atual sociedade com suas novas configurações necessita de professores com práticas educativas efetivas, conscientes tanto em conhecimento quanto em instrumentos. A escola é um espaço de comunicação e para tanto se fazem necessárias formas didáticas eficientes no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esse ambiente está repleto de diferenças no que concerne à idade, personalidade e desenvolvimento do processo cognitivo.

As palavras “aprender” e “estudar” desvelaram que o professor deve estar em processo de constante formação, não só pela aquisição de conhecimentos, mas também pelo fato de que quanto mais aprendemos, mais deveríamos ter a humildade de reconhecermos que um constante aprendizado é necessário e fundamental. **“O professor deve estar disposto a aprender todos os dias (ACADÊMICO 1/1º ano)”**. **“O professor que aprende vai estar disposto a ensinar todos os dias, pois tem a humildade para fazê-lo (ACADÊMICO 9/3º ano)”**.

Outra situação constatada para que o professor esteja sempre estudando, é o fato de que além de obter conhecimentos em sua área ele também encontrará respostas para as curiosidades dos alunos, mesmo que estas não estejam relacionadas com sua área específica. **“O professor precisa ser um eterno estudante, deve sempre buscar conhecimento seja na sua área ou simplesmente para responder uma dúvida do aluno [...] (ACADÊMICO 20/2º ano)”**. Ressaltamos que essa representação designada ao professor, de que ele é capaz de ter todas as respostas para os mais diferentes assuntos, lhe impõe o papel mais de informar do que de estabelecer relações e reflexões críticas sobre os conteúdos da sua área de conhecimento.

A palavra “conhecimento” foi evocada como sendo obrigação do professor, uma vez que a partir do conhecimento é possível transformar a realidade do aluno **“E função do professor, independente da disciplina transmitir conhecimento e fazer com que seus alunos aprendam (ACADÊMICO 7/4º ano). [...] pois o professor é a pessoa responsável por transferir conhecimento dos aluno e visão de mundo” (ACADÊMICO 9/2º ano)**.

Verificamos mais uma vez na “fala” do acadêmico 7/4º ano a palavra “transmitir” e “transferir” como sendo termos definidores do papel do professor, no entanto, compreendemos que as representações dos acadêmicos se emergem na centralidade do conhecimento, como sendo o fator imprescindível no cotidiano profissional do professor.

A palavra conhecimento é filosoficamente conceituada como sendo a relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, bem como o produto final adquirido por meio desta relação juntamente com o saber acumulado pelo homem no decorrer da história. Desta forma, o sujeito ao se colocar criticamente diante do mundo torna-se um ser cultural, uma vez que ao interagir com o outro ampliam-se os conceitos, costumes, crenças e valores capazes de dar significado ao cotidiano de nossa existência (ARANHA, 1996).

Para a referida autora, o conhecimento pode ser dimensionado pela intuição que é expressa pela sensibilidade, pelo psicológico, pela capacidade de invenção, nos proporcionando conhecimento imediato. Outra dimensão do conhecimento é traduzido de forma discursiva, no qual se faz uso do raciocínio utilizando palavras, símbolos, imagens, entre outros. A partir daí o sujeito é capaz de organizar, elaborar e articular situações e proposições.

Portanto, conhecimento não é apenas informação, ao trabalhar com as mesmas o professor deve além de classificá-las e analisá-las, precisa também contextualizá-las. Feito isso, o próximo passo é fazer relações de forma pertinente e reflexiva com o cotidiano dos alunos. Vivemos em um país em que nem todos tem o mesmo acesso às informações, nesse sentido cabe por meio do ensino e aprendizagem trabalhar com essas informações no intuito de se construir a inteligência (PIMENTA, 1999). A autora alerta para o fato de que a inteligência pode ser cega e assim comprometer o poder do conhecimento, pois quem o detém na verdade não são os que os produzem e sim aqueles que o controlam. Assim, não basta produzir conhecimentos, mas sim possibilitar condições para esta produção.

Uma das condições está centrada na maneira como organizamos as ações pedagógicas no cotidiano da escola. Essas ações foram evocadas pelos acadêmicos com a palavra “transmitir”, a qual quando justificada foi compreendida como a didática que o professor utiliza, pois mesmo tendo conhecimento, muitas vezes o docente não consegue trabalhar o conteúdo de forma que todos os alunos aprendam. **“Transmitir conhecimento porque o professor precisa saber trabalhar com o aluno de uma forma mais básica (ACADÊMICO 7/2º ano)”. É através da transmissão do seu conhecimento que o professor amplia o horizonte do aluno, mas tem que saber o jeito de transmitir [...] (ACADÊMICO 24/2º ano).**

Desvelamos aqui a representação de que o professor tem o poder de transmitir conhecimento, e não o professor sendo responsável por disponibilizar várias ações metodológicas e pedagógicas para que os alunos apreendam. As palavras até aqui citadas como ensinar, aprender, estudar, conhecer, planejar e transmitir fazem parte dos saberes da formação profissional e saberes curriculares do professor. Estes saberes podem se apresentar tanto na formação inicial quanto na formação continuada, os quais também estão relacionados às metodologias e técnicas de ensino legitimadas no decorrer da história da profissão docente (TARDIF, 2002).

As ações pedagógicas que os acadêmicos evocam com a palavra “transmitir” e “planejar” referem-se a saberes curriculares, em que os conteúdos e seus objetivos devem ser estruturados para serem transferidos para os alunos (TARDIF, 2002). Esses saberes curriculares são apresentados ao professor não somente na formação inicial, mas por meio de cursos, capacitações e formações pedagógicas representadas pelos acadêmicos pelas palavras “estudar” e “aprender”.

Em relação a prática educativa acreditamos que “são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas” (MAZZOTTI, 2013, p. 54). No entanto, verificamos que este movimento de que nos fala a autora sofre uma ruptura nos currículos formadores, uma vez que estes muitas vezes conservam a dicotomia entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico.

Na subcategoria “Enfrentamento” (organograma 3) as palavras consideradas mais importantes foram: **1º ano: greve, luta, injustiçado, sofrimento, desvalorizado; 2º ano: Luta, salários, greve, desvalorizado, cansativo; 3º ano: luta, greve, desvalorizado, pobre, estresse; 4º ano: exigido, difícil, estressante, sofredor, pobre.**

Figura 3: Organograma 3-Subcategoria: Enfrentamento



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Devido aos acontecimentos recentes (2016), em que os professores retornavam de uma greve e também pelas conversas com alguns acadêmicos durante a coleta dos dados, constatamos que esse momento foi bastante evidenciado. A princípio a suposição era de que esta subcategoria apresentaria um percentual maior. No entanto, Moscovici (2009) argumenta que uma pessoa ao responder um questionário, escolhe uma categoria de respostas, dessa forma, esta pessoa irá transmitir mensagens particulares no sentido de acreditar nas situações que possam evoluir, portanto nas respostas estarão imbricadas necessidades de satisfação tanto intelectual quanto pessoal.

Constatamos ainda que durante o agrupamento das palavras em campos semânticos, na representação da subcategoria “Ser professor”, é amor, dom e vocação ainda se fazem muito presentes entre os acadêmicos. Diante dessas representações compreendemos que a ideia de ser professor para o grupo supera todas as dificuldades encontradas, sejam estas de ordem estrutural, econômica ou intelectual, pois **“quando se ama o que faz, se faz por prazer, motiva os alunos e dá o melhor de si. Ter dom é a coisa mais importante que um professor deve ter” (ACADÊMICO 19/1º ANO). “vocação, pois ser professor não é apenas entrar em sala de aula, até porque a pessoa não está professor, ela é professor [...]” (ACADÊMICO 13/4º ANO).**

Para Gatti (2013) é de extrema importância que superemos a formação na concepção missionária ou como ofício, bem como do papel ambíguo enquanto agente social. “Prática pedagógica, por ser pedagógica é ação política, de cidadania,

comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos” (GATTI, 2013, p. 55).

Nesse sentido, ressaltamos que o mundo social moderno é um tipo de tipologia social, essa descrição apresenta-se como um espaço multidimensional, em que as dimensões individuais estão impregnadas de estratégias tanto no que tange ao capital quanto ao poder. Para Bourdieu (1983) o capital está dimensionado em econômico, cultural e social, e conforme essas dimensões se distribuem, se consolida a estratificação social na qual se insere as esferas materiais e simbólicas.

Portanto, no que se refere a luta de classes, esta não está vinculada somente a luta econômica, mas também a simbólica, uma vez que lutar não está relacionado somente aos bens materiais, mas também no que é correto, justo, legítimo e na distinção de classes. Assim, não existe espaço social que não tenha relações de poder, os diferentes campos sociais só funcionam a partir do momento em que não houver agentes que invistam nas mais variadas situações e que os recursos destinados contribuam tanto para conservação como para a manutenção das estruturas (BOURDIEU, 2003).

Na subcategoria “Outras” (organograma 4) os acadêmicos evocaram as seguintes palavras: **1º ano: cabeça, caminho, legal, dar o máximo, imparcial, suor; 2º ano: legal, símbolo, psicólogo, futuro, caminho; 3º ano: futuro, sonho, tempo, psicológico, café; 4º ano: símbolo, transpiração, complexo, sonhar; legal.** Como exemplos citamos as seguintes falas: **“Sonho, desde pequeno já tive vontade de ser professor” (ACADÊMICO 15/3º ANO).** **“Caminho, pois além de lecionar o professor tem grande importância em ajudar o aluno a escolher um bom caminho” (ACADÊMICO 23/1º ANO).** **“Futuro, porque causa que o professor ajuda a transformar o mundo, prepara as crianças para mudar o presente” (ACADÊMICO 12/2ª ANO).**

Figura 4: Organograma 4-Subcategoria: Outras



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Diante das falas dos acadêmicos evidenciamos que ao se referirem a palavra “sonho” esta representação teve o sentido de desejo pessoal, de uma realização trazida desde a infância, retratadas nas pesquisas de identidade pessoal e saberes experienciais (TARDIFF, 2002; PIMENTA, 1999; NÓVOA, 1995), pois muitas dessas disposições estão referenciadas em professores que marcaram nossa vida escolar.

As palavras “caminho” e “futuro” conotam o sentido de transformação e na ideia de que “Ser professor” é acreditar que por meio de suas ações pedagógicas possam de alguma forma modificar positivamente a vida do aluno. Gatti (2013) acrescenta que o professor em seu cotidiano deve ter a confiança de que seu aluno é capaz de aprender, para tanto é preciso ter conhecimento de como agir, bem como ter aprofundamento da cultura e saber valorizá-la.

5.2 SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao realizarmos a proposição “Ser professor de Educação Física é”, o 1º ano por ser um grupo maior, evocou cento e sessenta e nove (169) palavras diferentes para a proposição, as quais foram classificadas nas subcategorias, sendo: “Identidade Pessoal-Educação Física” 41,45%; “Identidade Docente-Educação Física” 46,55%; “Enfrentamento-Educação Física” 1,5%; “Outros-Educação Física” 10,5%.

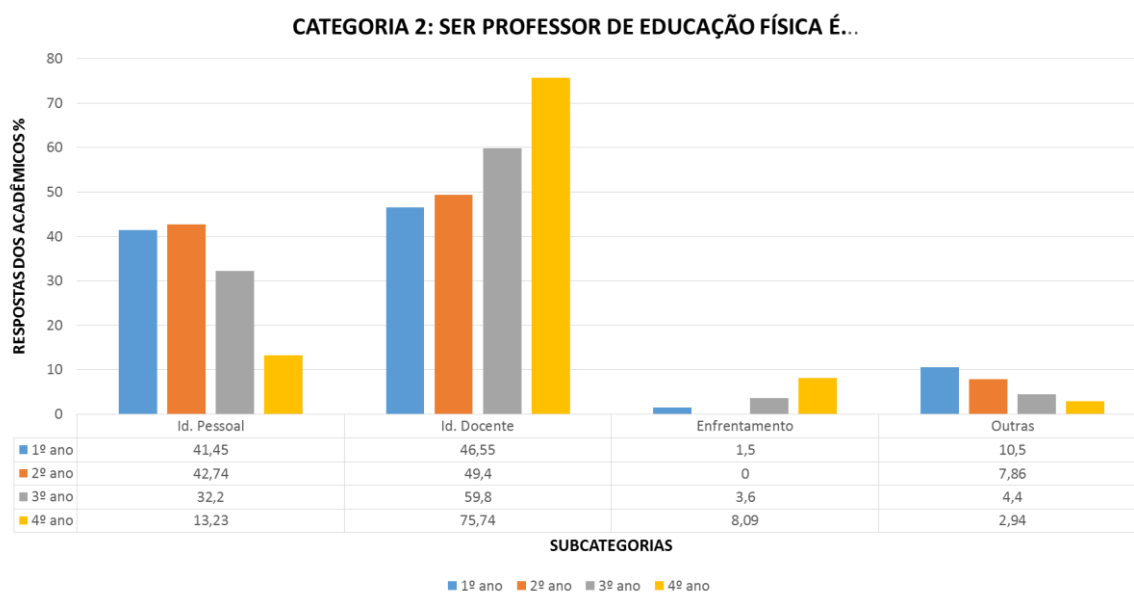
A turma do 2º ano evocou um total de cento e quarenta e uma (141) palavras diferentes, sendo distribuídas nas subcategorias da seguinte forma: “Identidade Pessoal-Educação Física” 42,74%; “Identidade Docente-Educação Física” 49,4%; “Enfrentamento-Educação Física” não houve nenhuma palavra que pudesse ser inserida, portanto, 0%; “Outras-Educação Física” 7,86%.

O 3º ano evocou cento vinte e quatro (124) palavras diferentes, sendo agrupadas nas subcategorias assim: “Identidade Pessoal-Educação Física” 32,2%; “Identidade Docente-Educação Física” 59,8%; “Enfrentamento-Educação Física” 3,6%; “Outras-Educação Física 4,4%”.

O 4º ano evocou oitenta e quatro (84) palavras, sendo assim distribuídas nas subcategorias: “Identidade Pessoal-Educação Física” 13,23%; “Identidade Docente-Educação Física” 75,74%; “Enfrentamento-Educação Física” 8,09%; “Outras-Educação Física” 2,94%. Vale ressaltarmos que neste grupo de acadêmicos o maior percentual foi em relação as palavras que conotam uma ação ou um conhecimento que o professor de Educação Física deve ter, também apresentou maior percentual para as palavras que caracterizavam o enfrentamento que se deve ter no cotidiano da profissão e um menor percentual de palavras consideradas fora do contexto do agrupamento.

Podemos visualizar os dados mencionados no gráfico 2.

Gráfico 2: Categoria 2-Ser professor de Educação Física é...



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

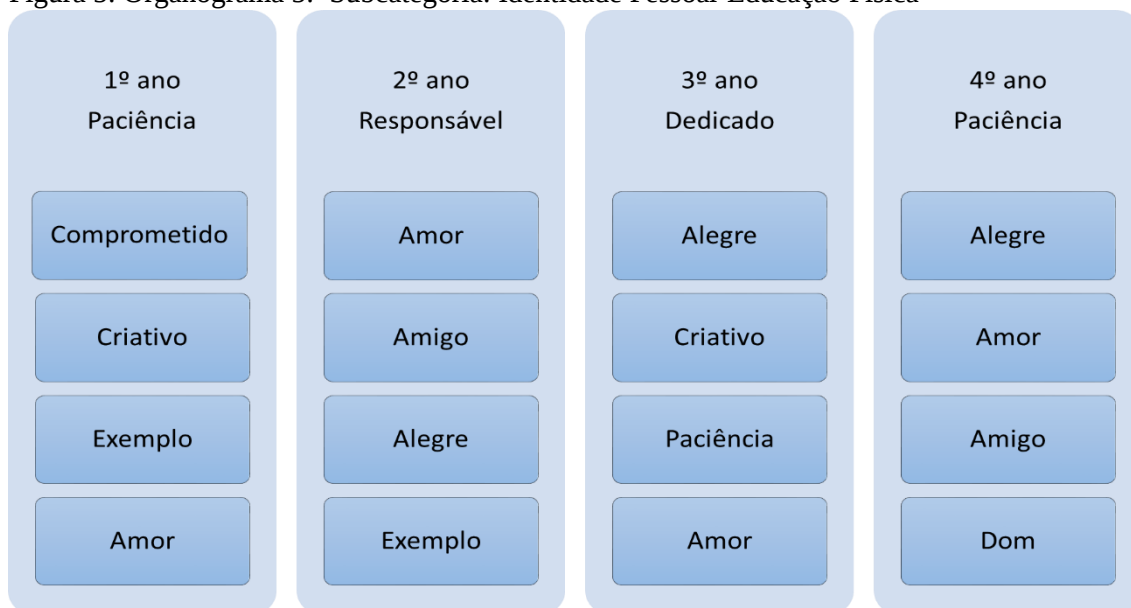
Ressaltamos que foram totalizadas nas quatro (4) turmas quatrocentas e sessenta e duas (462) palavras evocadas, a partir da proposição “Ser professor é”. Para a proposição “Ser professor de Educação Física é” foram evocadas um total de quinhentas e dezoito (518) palavras. Esse aumento se deu em virtude de que para além de todas as palavras que representam “Ser professor”, as mesmas também foram citadas como importantes para o professor de Educação Física, no entanto, houve o acréscimo de novas palavras específicas da área, como saúde, esporte, lazer, brincar, jogos, dança, ginástica, entre outras. Constatamos também que não houve diferenças de palavras na subcategoria “Identidade Pessoal-Educação Física” em relação a questão “Ser professor é”. As palavras diferentes foram evocadas na subcategoria “Identidade Docente-Educação Física” em que apareceram vários termos comumente utilizados na área, como, físico, correr, competição, movimento, alongar, entre outros.

Outra constatação foi que a subcategoria denominada “Enfrentamento-Educação Física” apresentou um percentual menor em relação a subcategoria “Enfrentamento” da pergunta “Ser professor é”. As palavras como desvalorizado, lutar, cansado, foram substituídas por alegre, divertido, energia, motivado, prazer, entre outras, as quais são comumente representadas pelos acadêmicos ao fazerem referência ao professor de Educação Física no ambiente escolar.

A palavra “luta” foi utilizada com duas grafias, “lutar” verbo indicando a necessidade do professor de Educação Física ir à luta em busca de novos conhecimentos e também lutar pelo direito de ser valorizado, a outra forma utilizada foi “lutas” indicando uma disciplina no Curso de Licenciatura em Educação Física e um conteúdo nas aulas de Educação Física na escola. A palavra “luta” quando evocada sem estar no plural foi inserida na categoria verbo.

Na subcategoria “Identidade Pessoal-Educação Física” (organograma 5), obtivemos as seguintes palavras evocadas: **1º ano: paciência, comprometido, criativo, exemplo, amor; 2º ano: responsável, amor, amigo, alegre, exemplo; 3º ano: dedicado, alegre, criativo, paciência, amor; 4º ano: paciência, alegre, amor, amigo, dom.**

Figura 5: Organograma 5: Subcategoria: Identidade Pessoal-Educação Física



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Os acadêmicos acreditam que na formação é necessário encontrar espaços de interação entre os aspectos pessoal e profissional, para que o futuro professor consiga apropriar-se da sua formação dando-lhe real sentido. **“Professor é o amigo que observa e compreende” (ACADÊMICO 15/2º ANO).** **“[...] quando se tem dedicação alguma coisa dará certo, porque terá mais gosto, mais tempo, mais dedicação a tarefa [...]” (ACADÊMICO 17/2º ANO).** **“Criativo, saber criar atividades que todos queiram fazer, saber adaptar os esportes” (ACADÊMICO 37/1º ANO).** **“Um professor com criatividade consegue milagres nas estruturas públicas de hoje [...]” (ACADÊMICO 35/1º ANO).**

Pensamos que com a preocupação de ressignificar as aulas de Educação Física como uma disciplina importante no espaço escolar, devemos ter o cuidado para que a mesma não perca características próprias das suas ações pedagógicas que são permeadas por atividades alegres, descontraídas e prazerosas. Oportunizar durante as aulas situações que prevaleçam a cooperação, o coletivo, a solidariedade, não significa que o conhecimento ensinado será fragilizado, mas sim que o conteúdo será abordado por meio de uma metodologia contextualizada, em que os alunos tenham participação efetiva, sem a exclusão dos mesmos das atividades.

Para Nóvoa (1995) não é somente por meio do conhecimento de técnicas que se constrói a formação, mas também por meio da construção e reconstrução das ações

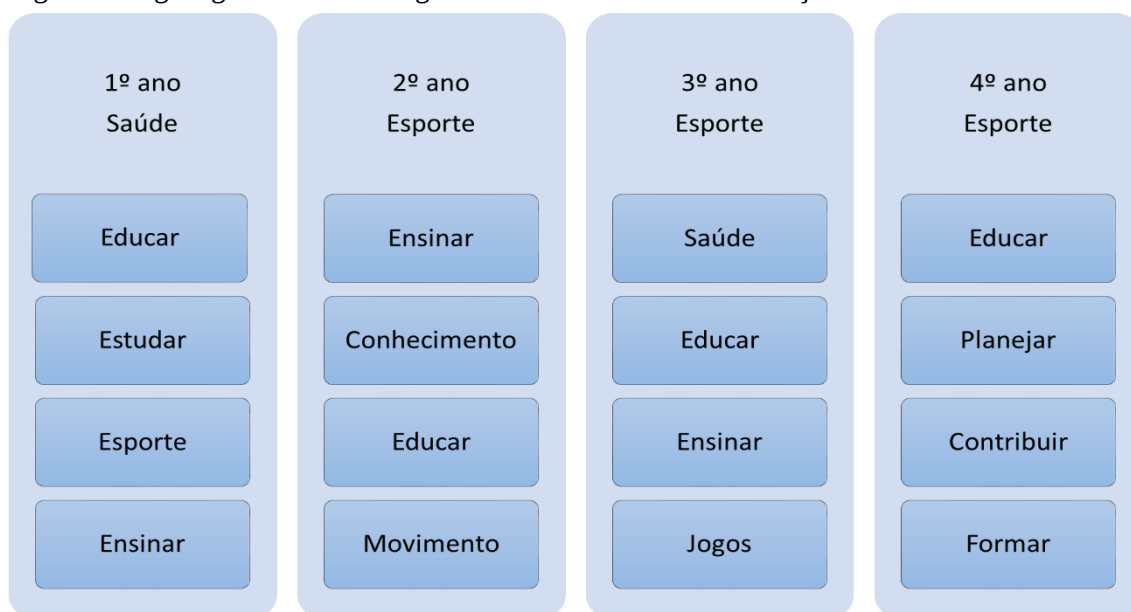
pedagógicas permeadas pela reflexão crítica, no entanto, as mesmas são permanentes e estão diretamente relacionadas à identidade pessoal do professor. O autor ressalta que a formação do professor comumente desvaloriza os saberes experienciais e as práticas educativas dos mesmos, uma vez que a ciência legitima a razão instrumental, assim não havendo o diálogo entre essas duas dimensões, não poderá haver também uma prática reflexiva (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, é preciso avançar nas diversidades de currículos, estabelecendo relações entre o saber científico e o pedagógico, considerando que a formação docente deverá abranger a experimentação de novas ações pedagógicas juntamente com a reflexão crítica de como aplicá-la (NÓVOA, 1995).

Verificamos que as palavras evocadas nesta subcategoria não apresentou muitas diferenças em relação a categoria “Ser professor”. Para os acadêmicos o professor de Educação Física também deve ser responsável, dedicado e bom exemplo. A situação retratada se relaciona com o conceito de *habitus* que determina o posicionamento na estrutura de classes, dessa forma se torna essencial na construção das identidades sociais. Vale ressaltar que o *habitus* torna-se um conceito fundamental na compreensão das escolhas das pessoas e de seus grupos (BOURDIEU, 2011).

As palavras consideradas mais importantes na subcategoria “Identidade Docente – Educação Física (organograma 6) foram: **1º ano: saúde, educar, estudar, esporte, ensinar; 2º ano: esporte, ensinar, conhecimento, educar, movimento; 3º ano: esporte, saúde, educar, ensinar, jogos; 4º ano: esporte, educar, planejar, contribuir, formar.**

Figura 6: Organograma 6: Subcategoria-Identidade Docente-Educação Física



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

As palavras mais citadas foram saúde, esporte e movimento. Ao serem questionados sobre o porquê dessas palavras, os acadêmicos argumentaram que o professor de Educação Física deve ter conhecimento nessas áreas, para poder transmitir aos seus alunos na escola. As palavras diferentes como educar, planejar e contribuir quando justificadas se referiram a: planejar as aulas para um bom ensino do esporte; contribuir para que os alunos se conscientizem da importância de ter saúde; educar os alunos para que no futuro eles pratiquem atividades físicas e esportivas. Até mesmo a palavra movimento teve a conotação de atividade física, tanto na melhoria da saúde, como também da performance esportiva. **“Movimento, pois importa com a saúde dos alunos e transforma o movimento primordial para a vida esportiva” (ACADÊMICO 10/2º ANO).**

O campo esportivo é a compreensão de como o esporte está inserido na sociedade, portanto, o esporte não pode ser analisado somente pela ótica das práticas esportivas, mas sim pelo espaço que estas práticas ocupam e seus mais distintos valores, considerando o contexto social no qual se está inserido (BOURDIEU, 1992).

“O movimento por meio das atividades físicas, através das aulas, você aprimora seu físico, melhora sua saúde e traz benefícios para a sociedade” (ACADÊMICO 7/1º ANO). **“Movimento, sem dúvida, o professor de educação física é aquele que se espera um maior incentivo as práticas educativas, dando**

ênfase a isso por causa do mundo atual sedentário que vivemos” (ACADÊMICO 24/3º ANO).

Ao analisarmos as evocações e respostas dos acadêmicos verificamos que a Educação Física na escola está representada pelo esporte e a saúde e que estas duas dimensões se relacionam, pois verificamos que os acadêmicos tem a representação do esporte enquanto uma atividade física que promove a saúde. Bourdieu (2008) considera a escola como um espaço que legitima a reprodução de uma cultura sobre a outra, os professores inseridos neste cenário em sua maioria não possuem a compreensão de que por meio das ações pedagógicas reproduzem e legitimam as desigualdades sociais.

Um acadêmico citou a palavra improvisar como sendo a mais importante. Comumente nas aulas de Educação Física, o professor se vê diante de dificuldades em relação ao espaço físico e materiais didáticos pedagógicos. Assim, ao planejar as aulas, essa situação pode ocorrer, sendo necessário o improviso de atividades e de materiais. **“O professor de educação física dá aula num lugar aberto, com os alunos soltos, com mais turmas juntas, tem hora que a quantidade de bolas não dá, aí entra o improviso, senão não consegue dar aula” (ACADÊMICO 11/4º ANO).**

A fala do acadêmico 11/4º ano é referenciada por Tardif (2002) como fazendo parte dos saberes experienciais, pois os professores no cotidiano de suas ações pedagógicas vivenciam situações diferenciadas que necessitam não somente de habilidades e conhecimentos com também de improvisação.

É notório que a atividade docente na atualidade passa por certo sucateamento, bem como pela desvalorização profissional, tanto social quanto financeira, pelas dificuldades enfrentadas em sala de aula, como falta de materiais didáticos, turmas superlotadas, indisciplina, entre outras. Pimenta (1999) acredita que o desafio enfrentado na formação do professor é a construção de sua identidade e para tanto, não basta somente os saberes experienciais.

Jodelet (2001) acredita ser necessário que estejamos informados sobre o mundo a nossa volta, pois dessa forma nos ajustaremos a ele com nosso comportamento e temos a possibilidade de dominá-lo tanto física quanto intelectualmente e, a partir daí resolvermos os problemas que nos são apresentados, pois vivemos em um mundo dinâmico no qual não somos automatizados, mas sim partilhamos ideias e acontecimentos. Dessa forma, temos que administrá-lo muitas vezes por meio do conflito, por isso a importância das representações em nosso cotidiano, uma vez que

estas nos direcionam, permitindo interpretá-las e direcioná-las. Diante dessa situação, o indivíduo tem interesse pelo conhecimento científico, uma vez que seu cotidiano está impregnado pela presença de novos objetos e situações em que se faz necessário a tomada de posicionamento perante essa nova situação (MOSCOVICI, 2009).

Portanto, saber ensinar não é somente fazer uma avaliação na subjetividade estruturada nas competências dos professores, pois dessa forma estaremos atribuindo normas em relação a definição de competências dos mesmos na escola e na sociedade (TARDIF, 2002).

As palavras consideradas mais importantes na subcategoria “Enfrentamento-Educação Física” (organograma 7) foram: **1º ano: desvalorizado, salário baixo, dificuldades, discriminado, injustiçado; 2º ano: não houve; 3º ano: desgastante, desvalorizado, cansativo, greve, injustiçado; 4º ano: desvalorizado, desmotivado, mal visto, pobre, exigido.** Ressaltamos que ao agruparmos as palavras, verificamos que na turma do 2º ano não apareceram palavras que pudéssemos elencar nesta categoria.

Figura 7: Organograma 7: Subcategoria-Enfrentamento-Educação Física



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

As palavras evocadas para a proposição “Ser professor é” a centralidade ficou no sentido da ação do professor perante as situações adversas da profissão (luta, greve, desvalorizado). Na proposição “Ser professor de Educação Física é” a centralidade foi no sentido de juízo de valor atribuído a profissão de Educação Física (discriminado, pobre, desgastante, mal visto)

A palavra “mal visto” citada por um acadêmico faz referência ao fato das aulas de Educação Física serem realizadas em sua grande maioria em um local aberto, em que o professor está constantemente sendo avaliado, outro fator é a legitimidade da Educação Física enquanto disciplina não ser tão importante no contexto da escola, pois as aulas são constituídas de alegria, prazer, descontração e destituídas de conhecimento. **“Mal visto. Porque todo mundo se acha no direito de se meter na aula do professor que está lá fora [...]” (ACADÊMICO 9/4º ANO).**

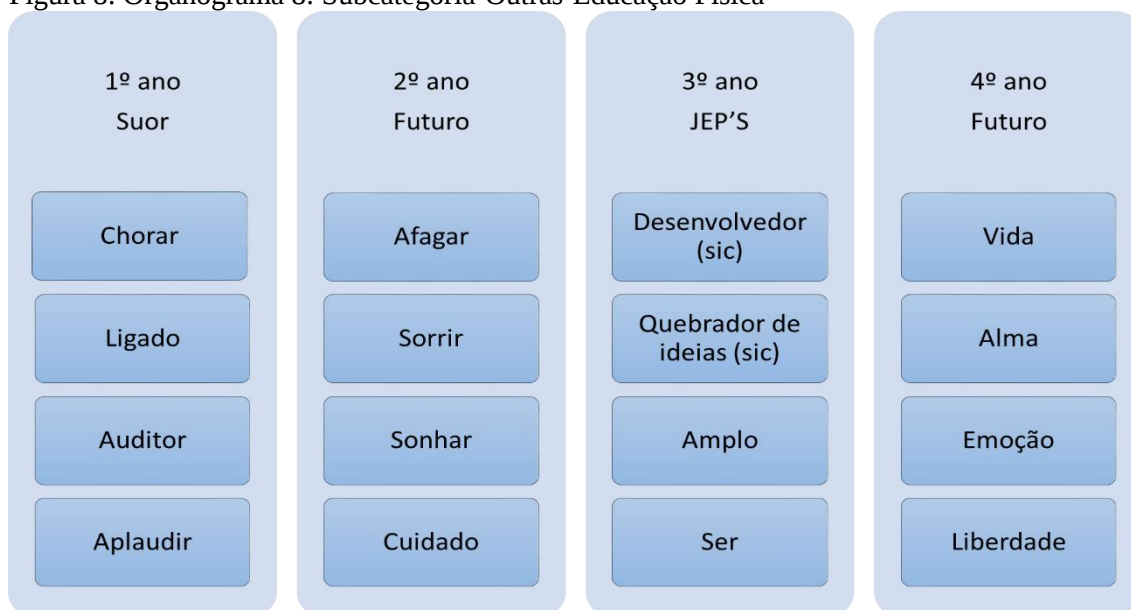
Na atualidade, precisamos compreender que as ações pedagógicas ou práticas educativas devem contribuir para conscientizar os alunos de seus direitos enquanto cidadãos. Direitos estes que perpassam pela apropriação do conhecimento, fator preponderante na determinação das desigualdades sociais, assim, “se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimento e informação” (GATTI, 2013, p. 53).

Acreditamos que a escola classifica por meio de um sistema de adjetivos e apresenta por meio dessa classificação uma função duplamente contraditória, porque permite a classificação social e por meio dela a máscara, servindo de forma simultânea de intermédio e de barreira na entrada e saída do aluno do sistema escolar, uma vez que as mediações e as dificuldades ao entrar na escola se dão exclusivamente pelo contexto social e sua saída pelo sistema escolar instituído (BOURDIEU, 2015).

Portanto, o professor é mal visto, discriminado e desvalorizado, uma vez que não dá conta de intermediar todas as dificuldades encontradas no ambiente escolar, diante da situação de enfrentamento do ensino, se vê na condição de reprodução de um sistema que é visto socialmente como ineficaz, logo ser professor também é não dar conta de todas as funções que o sistema escolar lhe atribui.

Na subcategoria “Outras–Educação Física” as seguintes palavras apareceram como sendo as mais importantes (organograma 8): **1º ano: suor, chorar, ligado, auditor, aplaudir; 2º ano: futuro, afagar, sorrir, sonhar, cuidado; 3º ano: jep’s, desenvolvedor (sic), quebrador de ideias (sic), amplo, ser; 4º ano: futuro, vida, alma, emoção, liberdade.**

Figura 8: Organograma 8: Subcategoria-Outras-Educação Física



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Nessa subcategoria “Outras-Educação Física” consideramos as palavras como esquemas estranhos (FLAMENT, 2001), pois não são comuns ao grupo, no entanto não significa que estes não os representem e sim que em determinado contexto ou situação não são desvelados. Com por exemplo, de acordo com a resposta do acadêmico “Ser professor de Educação Física é vida”, entendemos como a possibilidade que o professor tem de provocar mudanças na vida dos alunos por meio das aulas e dos conhecimentos **“Vida, ser professor de Educação Física é ter oportunidade de fazer mudanças na vida, na saúde de muitas pessoas que se encontram ao seu redor” (ACADÊMICO 9/4º ANO).**

Assim, o que nos chamou a atenção e que consideramos como relevante de discussão e análise foi a evocação de dois acadêmicos com a palavra “Jep’s”. [...] **sempre participei de jogos como o Jep’s, fui jogador de futebol [...] (ACADÊMICO 1/3º ANO). Porque sempre gostei de esporte, jogava no Jep’s e o que mais vai me aproximar de ser um atleta que era o meu sonho (ACADÊMICO 18/3º ANO).**

Jep’s significa Jogos Escolares do Paraná que no ano de 2017 estará na sua 64ª edição. Esses jogos são organizados pelo Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), Secretaria de Estado do Esporte e do Turismo (SEET), Núcleos Regionais de Educação (NREs) e Escritórios Regionais do Esporte e do Turismo (ERETs), com apoio das Prefeituras Municipais e Entidades de Administração do Desporto do Estado. Estão aptos a participar dos Jep’s os

estabelecimentos de ensino, municipal, estadual, particular e federal do Estado do Paraná (REGULAMENTO JEPS, 2017).

Nesse âmbito de competição a racionalidade do esporte faz com que lhe seja assegurada a previsão e o cálculo, o esporte passa a ter regulamentos e regras específicas, bem como um grupo que o dirige. O esporte é burocratizado, uma vez que se constitui de instituições especializadas em consumo esportivo, de suas práticas e na elaboração de normas que regem essas práticas (BOURDIEU, 1983).

Os Jep's estabelecem os seguintes objetivos: Promover o desporto nacional por meio de diversas modalidades e a oportunidade de despertar nos alunos o gosto pela prática esportiva com fins educativos e formativos; Congregar os alunos das várias regiões do estado, propiciando o estímulo recíproco, intercâmbio social, a vivência e reflexo sobre os aspectos positivos do esporte, contribuindo para situar a escola como centro cultural, desportivo e formativo da comunidade; Propiciar a oportunidade para o surgimento de novos talentos esportivos, enfatizando os valores educacionais; Favorecer o desenvolvimento global dos alunos e sua integração na sociedade; Proporcionar atividades que contribuam para o aprimoramento psicomotor dos alunos; Estimular a participação dos alunos com deficiência (ACD) de várias idades; Favorecer aos alunos a aquisição de experiências que venham enriquecer seus conhecimentos e facilitar sua relação com o meio, contribuindo desta forma para o exercício da cidadania (REGULAMENTO OFICIAL JEPS, 2017).

Diante desses objetivos e por meio da experiência na escola com esses jogos, ressaltamos que este evento esportivo é precário enquanto estrutura e excludente enquanto participação no que tange as redes municipais e estaduais de ensino. Essas instituições não oferecem de forma qualitativa os treinamentos em contra turno para os alunos. Dessa forma, as aulas de Educação Física têm como principal objetivo treinar um grupo muito pequeno de alunos para participar desses jogos. Essa participação comumente se dá de forma fragilizada em relação as instituições particulares de ensino, não contemplando um dos principais princípios do esporte que é a sobrepujança. O princípio da sobrepujança pressupõe que qualquer equipe tenha as mesmas condições de vencer e o princípio das comparações objetivas em que a partir da padronização e regras universais, as chances de vitória são iguais para todos (BRACHT, 2005).

Nesse tipo de competição esportiva a exclusão se evidencia, uma vez que o esporte também é caracterizado por tendências, entre elas a do selecionamento em que a

habilidade e a inabilidade são fatores primordiais para se adentrar a grupo ou não; a tendência da especialização em que o repertório de ofertas são reduzidos em relação as modalidades; e a tendência da instrumentalização em que há um grande acréscimo na performance com o intuito de melhorar o rendimento (BRACHT, 2005).

Os Jeps, enquanto evento esportivo é fortemente evidenciado como representação da Educação Física, pois se apresenta na sua 62ª edição em 2017. Tal fato nos remete as considerações de Bourdieu (1983) ao ressaltar que o campo esportivo está estreitamente ligado ao seu processo histórico, suas leis e seu tempo. Assim, não podemos compreender as práticas esportivas sem compreender as relações que estas apresentam com a política e a economia.

Nestes jogos os alunos deverão ser acompanhados por seus “técnicos”. Poderão acompanhar as equipes o Graduado em Educação Física – Licenciatura, Graduado em Educação Física – Bacharelado e o Provisionado em Educação Física (REGULAMENTO DO JEPS, 2017).

Prememente explicar que o provisionado em Educação Física é aquela pessoa que não possui graduação, mas que atuou na área por pelo menos três anos antes da promulgação da Lei nº 9.696/1998 que regulamenta as questões relacionadas ao profissional de Educação Física. Assim, constatamos que atualmente para participar desse evento não há necessidade de ter curso de graduação na área. Portanto, evidenciamos aqui o que Bourdieu (1997) denominou de referencial do esporte, tanto no seu aspecto aparente quanto no seu aspecto oculto.

O referencial aparente é onde se apresenta o esporte enquanto manifestação do real. O maior exemplo desse tipo de manifestação está em um espetáculo como as Olimpíadas onde os atletas se confraternizam sob forte apelo nacionalista, com suas bandeiras e seus hinos. O referencial oculto são as representações desse espetáculo comumente oferecido pela mídia. Para o autor essa situação é duplamente oculta, uma vez que as pessoas não o enxergam em sua totalidade e ninguém percebe que não é visto, portanto cada um que assiste faz a sua representação do é verdade em relação ao espetáculo (BOURDIEU, 1997).

Diante do exposto, desvelamos que a Educação Física, ainda mantém uma relação de exclusividade, primazia e hierarquia no espaço escolar em detrimento das outras práticas corporais e também que se apresenta como principal objetivo na revelação de atletas. Dessa forma as aulas de Educação Física têm como função

juntamente com a escola de divulgar e promover os códigos, sentidos e valores das instituições esportivas (BRACHT, 2005).

Ao compreendermos a escola como um espaço de intervenção, torna-se possível que este espaço também oportunize uma nova configuração para o esporte. Para tanto, as aulas de Educação Física deve ter o entendimento de que mesmo sendo uma disciplina permeada pelas práticas corporais, suas ações pedagógicas estão balizadas pelo conhecimento. Esses conhecimentos são desenvolvidos por meio das mais diferenciadas práticas corporais produzidas no decorrer da história. Portanto, Finck (2010) ressalta que valorizar o esporte de rendimento na escola sem as devidas reflexões críticas, faz com que nos distanciemos de uma educação integral, pois deixamos de trabalhar os princípios básicos do esporte.

Isso não significa que o esporte, suas regras, técnicas e táticas não devem ser contemplados nas aulas de Educação Física, mas sim, tratados como conteúdos permeados por uma visão crítica, com metodologias de ensino inclusivas em que todos participem de uma forma democrática, com ênfase no coletivo e no respeito as diferenças e que as práticas esportivas possam ser compreendidas na sua construção histórica, dessa forma as mesmas podem ser ressignificadas e reconstruídas com o objetivo maior que é a participação de todos.

5.3 ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta categoria, “Entendimento da Educação Física”, as palavras foram distribuídas em três (3) campos semânticos e três (3) subcategorias, ambos denominados de “Educação Física é conteúdo”, “Educação Física é diversão” e “Educação Física é atitude”.

Na subcategoria “Educação Física é conteúdo” foram classificadas as palavras que deram a conotação de conteúdos ministrados pelos professores no curso, tais como: esporte, jogo, danças, lutas, anatomia, saúde, força, músculo, maturação, entre outros. Na subcategoria “Educação Física é diversão” foram classificadas as palavras que deram a conotação das sensações que as aulas de Educação Física provocam, como alegria, prazer, diversão, energia, entre outras. E na subcategoria “Educação Física é atitude” ficaram as palavras que deram a ideia de quais atitudes professor e alunos

devem ter durante as aulas, como liberdade, respeito, carinho, disciplina, atenção, superação, entre outras.

No 1º ano foram evocadas cento e trinta e seis (136) palavras diferentes, sendo assim distribuídas que nas subcategorias: “Educação Física é conteúdo” 45%; “Educação Física é diversão” 19,25%; “Educação Física é atitude” 35,75%.

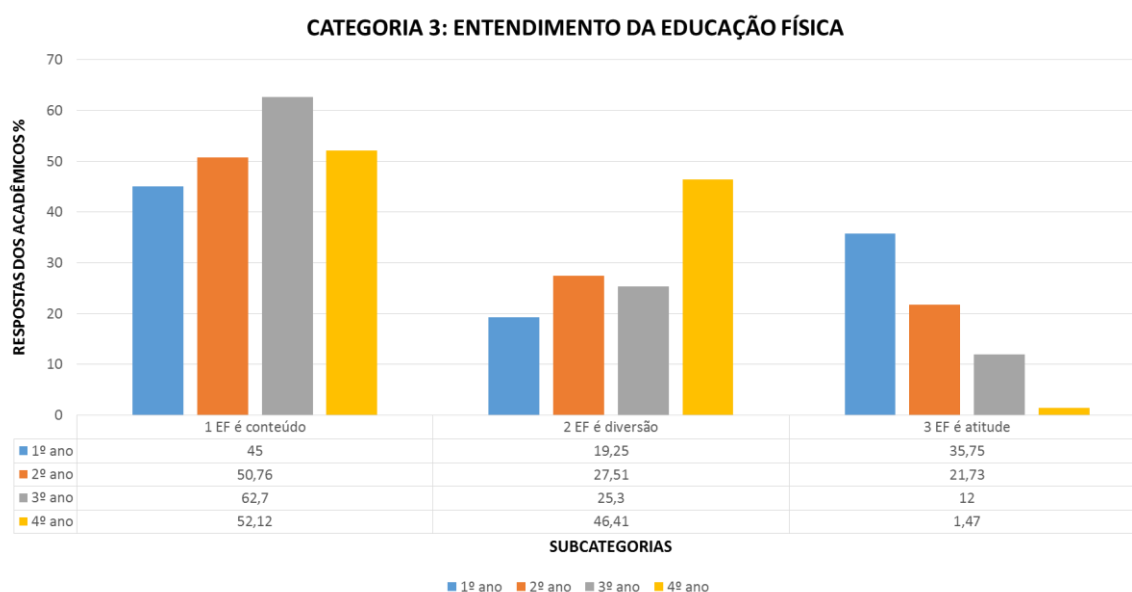
O 2º ano evocou cento e quinze (115) palavras diferentes, sendo distribuídas nas subcategorias da seguinte forma: “Educação Física é conteúdo” 50,76%; “Educação Física é diversão” 27,51%; “Educação Física é atitude” 21,73%.

No 3º ano foram evocadas noventa e uma (91) palavras diferentes, as quais foram classificadas nas subcategorias da seguinte forma: “Educação Física é conteúdo” 62,7%; “Educação Física é diversão” 25,3 %; “Educação Física é atitude” 12%.

O 4º ano evocou cinquenta e oito (58) palavras diferentes sendo distribuídas que nas subcategorias da seguinte forma: “Educação Física é conteúdo” 52,12%; “Educação Física é diversão” 46,41%; “Educação Física é atitude” 1,47%.

Podemos visualizar os dados apontados no gráfico 3.

Gráfico 3: Categoria 3-Entendimento da Educação Física



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Verificamos que em todos os grupos de sujeitos, o maior percentual foi estabelecido na subcategoria “Educação Física é conteúdo”, destes ficando a saúde e o esporte como núcleos centralizadores e outros conteúdos como núcleos periféricos, tais como as danças e as lutas, os quais são poucos trabalhados ou não são trabalhados na

escola, conforme apontam vários estudos (TAFFAREL, 1993, 2007; SOARES, 1995; FENSTERSEIFER, 1999; BRACHT, 2005; 2007; FINCK, 2010; REZER, 2014).

Ressaltamos que no 1º ano a subcategoria “Educação Física é atitude” foi o único grupo que apresentou percentual maior que na subcategoria “Educação Física é diversão”. E o 4º ano foi a turma em que a subcategoria “Educação Física é atitude” foi menor representada. Desvelamos estes números representados pelo 1º ano em virtude dos trabalhos apresentados no dia que realizamos a coleta de dados. Ao adentrarmos na sala de aula para recolhermos os questionários, assistimos as apresentações de dois grupos os quais se referiam as metodologias de ensino utilizadas pelos professores nas escolas.

Os acadêmicos se referem a essas metodologias como fragilizadas enquanto conteúdo em duas situações: a primeira pelo fato de o professor trabalhar somente quatro modalidades esportivas coletivas durante todo o ano letivo na escola (basquetebol, handebol, futsal e voleibol); a segunda se refere ao fato de o professor não apresentar nenhuma ação pedagógica para o ensino desses esportes. **“Que os alunos recebam as atividades propostas de forma diferenciada da qual estão acostumadas que são só 4, futsal, basquete, vôlei e handebol” (ACADÊMICO7/1º ANO).** **“Proporcionar uma educação de qualidade, não sendo apenas um jogar bola [...]” (ACADÊMICO 23/1º ANO).**

Para Finck (2010) o professor de Educação Física ao desenvolver o esporte como principal conteúdo das aulas promove a esportivização da Educação Física escolar.

Nesse sentido, o conteúdo esporte na representação dos acadêmicos traduz a priorização dos professores em relação aos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, tanto no que concerne ao julgamento dos alunos como de colegas de profissão e nas questões específicas da área.

Bourdieu (2015) destaca que podemos admitir que a prática opera-se por meio do conhecimento, no entanto essa operação é mais ou menos complexa de classificação que mesmo não apresentando nada de comum com o registro passivo, faz dessa situação uma construção intelectual pura. Portanto, “o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona por referência as funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação e estruturam a prática” (BOURDIEU, 2015, p. 207).

Os esquemas de percepção, apreciação, adquiridos pela prática e também aplicados em seu estado prático, funcionam como operadores práticos em que as estruturas objetivas se reproduzem também na prática. Assim, a eficiência da taxionomia prática só poderá ser exercida na medida da sua própria estruturação. Nesse sentido, Bourdieu (2015, p. 207) define essas taxionomias como sendo “instrumentos de conhecimento e de comunicação que são condições de estabelecimento do sentido e do consenso sobre o sentido”. Sendo o sistema de ensino o lugar privilegiado de reprodução, essa reprodução também está estabelecida na escola, nas aulas de Educação Física, em que o principal conteúdo é o esporte em sua configuração de alto rendimento.

As palavras consideradas mais importantes na subcategoria “Educação Física é conteúdo” (organograma 9) foram: **1º ano: saúde, esporte, dança, corpo, treino; 2º ano: esporte, saúde, movimento, corpo, técnica; 3º ano: saúde, esporte, movimento, corpo, jogos; 4º ano: esporte, saúde, exercício, movimento, dança.**

Figura 9: Organograma 9: Subcategoria-Educação Física é conteúdo



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Nesta subcategoria, verificamos que a centralidade ficou entre as palavras saúde e esporte como sendo as mais importantes, seguidas de palavras que ora atribuem sentido a um conteúdo específico da área, ora a um conceito, contudo as palavras diferentes citadas quando foram justificadas estavam relacionadas ao esporte e a saúde. **“Físico, pois por meio da atividade física se melhora a saúde” (ACADÊMICO 7/1º**

ANO). “O movimento é importante para a prática correta do esporte e todas as outras atividades” (ACADÊMICO 10/ 2º ANO).

A palavra “corpo” quando citada também revelou um aspecto importante para o esporte. **O corpo é fundamental no preparo do esporte, as aulas de educação física tem como objetivo movimentar o corpo e o professor deve ensinar a forma correta desse movimento” (ACADÊMICO 25/1º ANO).** Até mesmo a palavra saúde (a mais citada) não se desvinculou do esporte. **“Saúde, por que através da educação física e dos esportes, promovemos a saúde” (ACADÊMICO 39/1º ANO).**

Bourdieu (2011) refere-se ao esporte enquanto um campo de luta, uma vez que as práticas esportivas se caracterizam como um espaço de uso legítimo do corpo no esporte. O corpo entra nesse espaço de luta pelas mais variadas situações, como exemplo, o uso que se faz do corpo no esporte amador difere do uso no esporte profissional. **“O profissional de educação física além de trabalhar diretamente com o esporte, necessita de uma total importância saúde, seja com seus alunos de escolas ou com seus alunos de academia em depositar (sic) suas atividades e treinos” (ACADÊMICO 2/3º ANO).**

Em se tratando de prática esportiva Bourdieu (1990) nos alerta que devemos assegurar que não faremos comparações entre o esporte e a posição social de quem o pratica. Para o referido autor não podemos considerar os espaços esportivos como fechados, pois são constituídos como sistemas onde se inserem enquanto práticas e consumos. Dessa forma, mesmo sendo um espaço de força, deve ser considerado também como espaço autônomo.

Bourdieu (2011) diz que as atividades corporais estabelecem diversas expectativas como beleza, saúde, músculos e bem estar psicológico. Assim, a distribuição dessa prática não se dá somente por meio da desigualdade social e financeira, mas também pelas distintas percepções que a prática esportiva é capaz de proporcionar. **“Seja qual for o esporte, aonde ele seja trabalhado é a principal ferramenta da educação física” (ACADÊMICO 15/3º ANO).** Porque sempre pratiquei esportes e gosto de atividades que influenciam o corpo para essa melhora, e comecei a querer poder ensinar as pessoas esses conhecimentos (ACADÊMICO 8/1ºANO).

Em relação ao corpo, o *habitus* estabelece como o mesmo se manifesta nas diversas maneiras, principalmente no que tange a suas formas (aparência) e também a maneira como se cuida desse corpo (BOURDIEU, 2011).

As palavras evocadas para a categoria “Educação Física é diversão” (organograma 10) foram: **1º ano: brincar, prazer, recreação, amor, alegria; 2º ano: brincar, bola, prazer, alegria, diversão; 3º ano: diversão, alegria, brincar, prazer, lazer; 4º ano: brincar, alegria, diversão, lazer, várzea.**

Figura 10: Organograma 10: Subcategoria: Educação Física é diversão



Aurores (a): Madrid e Honorato (2017).

Nesta subcategoria a palavra mais citada foi “brincar”, a qual nos remete mais uma vez as constatações realizadas nas pesquisas específicas da área (BRACHT, 2005; LOVISOLO, 1995) de que a disciplina no contexto escolar ainda é reconhecida como um momento de desgaste de energia, em que os alunos são destituídos das obrigações estabelecidas no campo escolar como sendo de grande importância (trabalhos, pesquisas, relatórios, provas, tarefas, entre outras).

Compreendemos que a Educação Física quando representada pela subcategoria diversão apresenta duas situações contraditórias, pois sendo a mesma uma disciplina em que as aulas são constituídas de alegria e prazer, é considerada como sendo àquela que os alunos mais gostam, contudo sendo destituída de obrigações, passa a ser a disciplina menos importante no que tange a aquisição de conhecimentos. Essa contradição é

confirmada quando desvelamos que a Educação Física tanto pode ser “alegria” como também pode ser “várzea”. O significado de várzea segundo o dicionário representa uma pedaço de terra plano. No futebol este pedaço de terra é designado para o uso dos times amadores, que nos remete a ideia de um jogo disputado por meio do “fair play”⁴ portanto, destituído da rigidez das regras universais. Nesse sentido, a palavra “várzea” evoca mais uma vez a representação de que as aulas de Educação Física são destituídas de conteúdo, metodologia e objetivos.

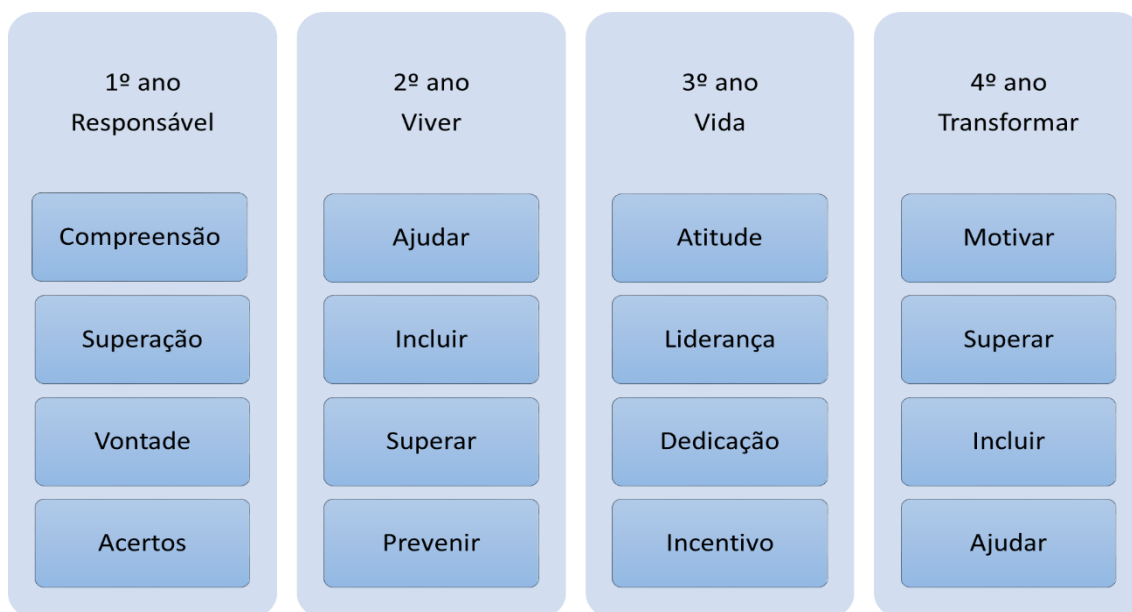
Lovisoló (1995) sugere que está situação se dá uma porque a sociedade convencionou aderir voluntariamente a prática de atividades físicas e esportivas, assim, sendo a Educação Física uma disciplina que trabalha eminentemente com práticas corporais, também não se faz necessária a obrigatoriedade de sua prática.

Atualmente os indivíduos no seu cotidiano se deparam com uma grande quantidade de informações, as quais urgem da necessidade de entendimento e conhecimento. Dessa forma, os indivíduos se aproximam daquilo que já conhecem para fazer as interações e a partir delas tomar posicionamentos. Essas interações possibilitam consenso dando a oportunidade dos indivíduos por meio dessa comunicação criar novas representações (MAZZOTTI, 2008).

As palavras evocadas como sendo as mais importantes na subcategoria “Educação Física é atitude” (organograma 11) foram: **1º ano: responsável, compreensão, superação, vontade, acertos; 2º ano: viver, ajudar, incluir, superar, prevenir; 3º ano: vida, atitude, liderança, dedicação, incentivo; 4º ano: transformar, motivar, superar, incluir e ajudar.**

⁴ O *fair play* é a forma de jogar o jogo dos que não se deixam levar pelo jogo. Desta forma, os jogadores são capazes de se distanciarem deste papel, até mesmo esquecer que é um jogo (BOUDIEU, 1983).

Figura 11: Organograma 11: Subcategoria-Educação Física é atitude



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Desvelamos nesta subcategoria as mesmas palavras evocadas na categoria “Identidade pessoal” para a proposição “Ser professor é”. Verificamos que em relação a referência sobre a necessidade de ser um bom professor, não existe dissociação entre as disciplinas no contexto escolar, ou seja, ser professor é ser responsável, compreender, ajudar, incluir e incentivar, independentemente da disciplina que leciona. Nesse sentido, torna-se preciso desmistificar a ideia de que a subjetividade não faz parte do processo de ensino e aprendizagem e que o professor trabalha somente como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por aqueles que elaboram o currículo ou por aqueles que pesquisam (TARDIF, 2002).

Imprescindível considerar também, a necessidade de avançarmos em ações pedagógicas nas quais o professor não reproduza a cultura dominante, uma vez que o sistema de ensino é lugar de contradição e consequentemente também de reprodução. Essa constatação foi confirmada por Boudieu (2015) numa pesquisa em que analisa a forma de avaliação de um professor francês. Bourdieu (2015) constatou que este professor classificava seus alunos por meio de um fichário, atribuindo-lhes adjetivos. Assim, a medida em que os alunos se aproximavam pertencer a classe burguesa, o juízo de valor atribuído era por meio de qualidades, o mesmo não acontecia quando os alunos se aproximavam das classes populares, para estes os adjetivos atribuídos os desqualificavam desde a higiene quanto a forma de escrita e organização do conteúdo.

Assim, consideramos que o campo das qualidades dos professores que são fortemente reconhecidas se manifestam desde as qualidades mínimas que se espera de alguém que trabalha com jovens, até qualidades consideradas de extrema importância social como ser um bom pai. Dessa forma, é impossível separar as qualidades de homem das qualidades intelectuais, isto se dá pelo costume social em que não se concebe um professor com grande capacidade intelectual se este não for também uma pessoa boa, honesta, íntegra e responsável (BOURDIEU, 2015).

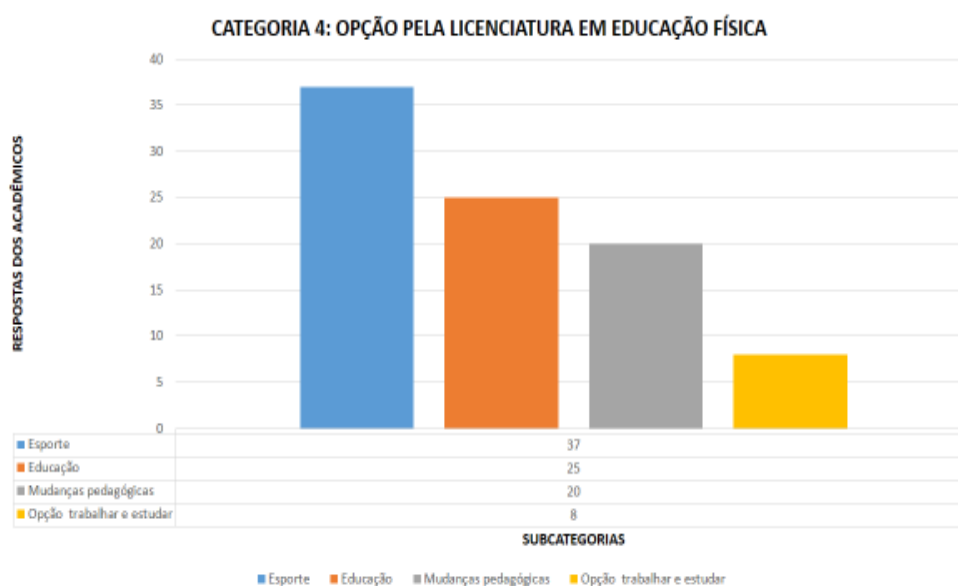
5.4 OPÇÃO PELA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta categoria de análise foi elaborada por meio das cento e cinco (105) respostas dos acadêmicos ao questionamento: “Por que você escolheu o Curso de Educação Física Licenciatura?” As cento e cinco (105) respostas dos acadêmicos apresentam-se da seguinte forma: trinta e sete (37) destacam ser o esporte o fator impulsionador; vinte cinco (25) consideram a educação como área de maior interesse; vinte (20) apontam como maior objetivo de escolha as possibilidades de transformar as aulas de Educação Física por meio das ações pedagógicas diferenciadas em relação as aulas que tiveram na educação básica; e oito (8) acadêmicos responderam que foi a única opção de escolha, uma vez que o curso é ofertado no período noturno, portanto é possível fazer um curso superior e trabalhar ao mesmo tempo.

As subcategorias são quatro (4) sendo assim denominadas: Esporte fator motivador para fazer o curso; Educação enquanto área de interesse; Mudanças nas aulas de Educação Física por meio de ações pedagógicas; Única opção de curso de graduação no período noturno.

Podemos visualizar os dados apontados no gráfico 4.

Gráfico 4: Categoria 4-Opção pela Licenciatura em Educação Física



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

A escolha de ser professor de Educação Física tendo o esporte como fator motivador foi apresentado pelos acadêmicos em diversas situações. Entre elas o fato de alguns terem tido contato com algum esporte durante a educação básica por meio de treinamento ou somente por meio das aulas de Educação Física. Estes acadêmicos afirmaram que continuam gostando muito de esporte, portanto acreditam que a Educação Física é o meio que os farão perdurar este contato para o resto de suas vidas. **“Porque enquanto aluno a disciplina que eu mais me identificava era a educação física, principalmente por causa do esporte” (ACADÊMICO 2/4º ANO).** **“Escolhi a educação física por que sempre fui um amante dos esportes [...]” (ACADÊMICO 1/3º ANO).** **“Porque sempre gostei de esporte desde os 10 anos [...]” (ACADÊMICO 4/2º ANO).** **“Minha vida girou em torno das manifestações da educação física, desde pequeno viciado em esporte [...]” (ACADÊMICO 5/2º ANO).** **“Por amar esportes, por ter na família o pai que é professor de educação física e por ter jogado vôlei a vida inteira” (ACADÊMICO 13/3ª ANO).** **“Porque sempre tive uma vida ligada ao esporte [...]” (ACADÊMICO 11/1º ANO).**

Bourdieu (2011) esclarece que a ciência ao dividir as classes fez também com que se classificassem as práticas produzidas pelos agentes, bem como dos julgamentos realizados por eles em relação as práticas, tanto dos outros quanto deles próprios, nessa

lógica o *habitus* é o que gera as práticas classificáveis de forma objetiva como também é o próprio sistema de classificação dessas práticas.

A escolha por fazer o Curso de Licenciatura em Educação Física, citada pelos acadêmicos, está fortemente balizada pelas vivências esportivas nas aulas de Educação Física. Ao citar o esporte como fonte inspiradora para a escolha da profissão, os acadêmicos apontam aquilo que lhes é familiar. Moscovici (2001) nos esclarece por meio do conceito de ancoragem de que tudo que não apresenta um nome torna-se ameaçador. No entanto, se as escolhas dos indivíduos se dão a partir de algo conhecido, por ele partem de um *habitus*, esta ação é confortável. **“Atleta desde a infância, me encaixei no curso, e entendo que vou ser feliz trabalhando com isso” (ACADÊMICO 15/3º ANO).**

Outra situação destacada pelos acadêmicos refere-se ao fato de poder por meio das aulas de Educação Física ensinar o esporte e proporcionar prazer, conhecimento e valores que este conteúdo pode oferecer, desde que bem direcionado pelo professor. **“Não só por amor o esporte, mas também da alegria de ensinar as crianças um esporte com respeito, companheirismo tanto em quadra como fora dela [...]” (ACADÊMICO 14/3º ANO).** **“Escolhi este curso, pois sempre pratiquei esportes e pretendo seguir nessa área para poder dar aula e passar o que sei e aprendi para meus alunos futuramente” (ACADÊMICO 5/1º ANO).** **“Porque sempre tive afinidade com a atividade física e com diversas modalidades esportivas. Escolhi licenciatura porque gostaria muito de passar aos alunos aquilo que foi passado a mim e se possível fazê-los tornar-se em praticantes assíduos de atividade física” (ACADÊMICO 9/3º ANO).** **“A licenciatura também é uma forma de conscientizar e educar os alunos através do esporte e outras culturas corporais” (ACADÊMICO 8/2º ANO).** **“Escolhi porque tenho grande paixão por esportes, o que me ajudou muito na escolha, quero ser um grande professor no futuro e ensinar aquilo que mais gosto” (ACADÊMICO 6/2º ANO).** **“Esporte é todo um processo de conhecimento específico e a dedicação no processo ensino e aprendizagem” (ACADÊMICO 3/4º ANO).** **Porque gosto de esportes, creio na capacidade de mudar realidades e sempre quis ensinar isso para novas gerações. (ACADÊMICO 16/3º ANO).**

Para Junior e Caparróz (2013) a capacidade que os jovens têm de acreditar que o esporte tem o poder de reduzir a desigualdade está relacionada ao entendimento de que

a Educação Física em sua formação tem como objetivo essa árdua tarefa. Por mais que essa situação já tenha sido muitas vezes desmistificada pelas mais variadas produções intelectuais da área, os acadêmicos ainda trazem consigo esta representação.

Bourdieu (2002) questiona não somente as relações entre as práticas esportivas e suas variáveis, mas também o próprio sentido que estas assumem nestas relações. O autor questiona como as pessoas passam a ter o gosto pelo esporte enquanto prática? Quais as condições históricas e sociais das possibilidades desse fenômeno social que aceitamos como esporte moderno? O autor enfatiza essas questões no sentido de compreender como é possível constituir sistemas de instituições que se relacionam tanto direta quanto indiretamente com as práticas e o consumo do esporte.

Como são ou estão construídas as relações envolvendo aqueles que asseguram os interesses dos que praticam um determinado esporte, daqueles que elaboram normas e regras sobre essas práticas, que comercializam produtos esportivos, que estabelecem os serviços de professores, instrutores, médicos esportivos, entre outros, e também os vendedores de espetáculos esportivos. Como se constitui as especialidades de quem vive de esporte? E como esse campo todo se constitui como concorrente?

Bourdieu (2002) acredita que as instituições esportivas funcionam como um campo e, portanto, para ser possível compreendermos o fenômeno esportivo em determinada sociedade, temos que compreender as determinadas relações sociais e econômicas desta sociedade.

Em se tratando da história do esporte, Bourdieu (2002) considera que a mesma se sustenta com certa autonomia, e que mesmo estabelecendo relações com a economia e a política apresenta seu próprio tempo, suas próprias especificidades cronológicas.

Diante disso, compreendemos que a história social do esporte é também sua fundação, portanto somente essa história pode responder todos os questionamentos suscitados em relação como, quando e onde se iniciaram as relações esportivas. O autor ressalta que essas questões não são as mesmas feitas no meio acadêmico, de querer compreender quando se constituiu o campo esportivo que definiu o esporte enquanto prática esportiva, que estabeleceu suas próprias regras, seus próprios espaços.

A resposta acadêmica segundo Bourdieu (2002) viria da ciência social do esporte, em que caberia compreender como se constituiu o espaço social do jogo, com suas particularidades e regras próprias, que foram evoluindo e se constituindo ao longo da própria história.

A passagem do jogo ao esporte, deu-se nas grandes escolas reservadas à elite da sociedade burguesa, onde os filhos da burguesia e dos aristocratas mudaram as regras dos jogos populares e suas funções. Bourdieu (2002) compara essas mudanças as mesmas sofridas pelas danças populares impostas pela música erudita. Essa transformação se deu no momento em que os exercícios corporais da elite foram separados dos jogos populares.

A escola, portanto, passa a ser lugar das práticas corporais, deixando de lado as funções sociais (festas religiosas). Os exercícios corporais constituem um fim em si mesmo, com regras específicas com calendário específico, se tornando irreduzíveis as necessidades funcionais.

Na escola, o objetivo e função principal era praticar um exercício físico totalmente destituído de qualquer função social. O uso do corpo na escola teria um fim em si mesmo, o qual era adquirido por meio da experiência na escola, em que a elite seria capaz de se distanciar eletivamente tanto da arte quanto do esporte em relação aos interesses materiais.

A subcategoria que desvelou ser a área da educação o fator motivacional dos acadêmicos para fazer o curso, traz como destaque o fato de no ensino médio o curso de formação ter sido o de profissionalizante em docência, nesse caso, temos a fala do acadêmico 20/3º ano que diz que sentiu a necessidade de dar continuidade na área de educação. **“Por já ter tido contato com outras docências através do curso de magistério e ter escolhido o que mais me agradou, que é a incrível profissão de ser professor de educação física” (ACADÊMICO 20/3º ANO).**

A escolha também foi retratada pela importância do papel que o professor exerce na sociedade, ampliando a visão de mundo no que tange as mudanças de conceitos e paradigmas. **“Eu vejo hoje o papel do professor na sociedade como o mais importante [...] o professor é o único que é capaz de mostrar o mundo como ele é [...]” (ACADÊMICO 17/3º ANO).** **“Sempre acreditei na educação, e escolhi essa área de atuação porque sempre gostei [...]” (ACADÊMICO 19/3º ANO).** **“Porque é a área de meu interesse e que mais me identifico. E porque ser professor é o que mais quero” (ACADÊMICO 9/2º ANO).** **“Para transmitir um pouco do que eu sei [...] ser um professor diferenciado que a maior preocupação são os alunos e não o esporte” (ACADÊMICO 3/1º ANO).** **“[...] vejo que ser professor é a forma mais presente em questão de contato com os alunos, para poder transmitir**

conhecimentos e valores [...]” (ACADÊMICO 6/3º ANO). “Através de atividade física e lúdica e com o ensinamento perfeito consiga formar cidadão brasileiro com muito mais crítica e interesse social que venha ocorrer na sua vida” (ACADÊMICO 5/2º ANO).

Identificamos que a escolha se deu também em virtude dos saberes constituídos na educação básica pelos professores que consideraram exemplos de bons profissionais. **“Educação física é uma paixão que vem desde criança, sempre tive ótimos professores e tenho foco na docência [...]” (ACADÊMICO 12/1º ANO). “[...] gosto de dar aulas, explicar as coisas” (ACADÊMICO 15/1º ANO). “Porque eu sempre me identifiquei com a área de ensino, tenho boa didática [...]” (ACADÊMICO 17/1º ANO). “Porque tive excelentes professores e porque sempre me identifiquei com a forma dos professores de educação física passarem se conhecimento” (ACADÊMICO 18/1º ANO).**

Verificamos que os acadêmicos definem suas escolhas por meio do que Tardif (2002) denomina de saberes experienciais; para Pimenta (1999) os acadêmicos ao adentrarem nas universidades trazem consigo essa memória, que para a autora deve ser considerada durante a formação, uma vez que faz parte da identidade docente.

Para Gatti (1996) a identidade permeia a maneira como estamos no mundo e também de uma forma geral, como nos apresentamos no trabalho. A referida autora compreende os professores como sendo seres sociais concretos, que apresentam uma maneira única de como enxergam as coisas e como as interpretam.

Assim, por mais que seja possível constatar na atualidade certo desgaste na imagem do professor, a mesma ainda se assegura na ideia da taxionomia escolar (BOURDIEU, 2015, p. 218) em que sua definição está encerrada em um contexto implícito de excelência, no qual “as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes consagra sua maneira de ser e seu estado”.

Ao desvelarmos a grande importância que é ser professor **“[...] é a profissão mais importante de qualquer um, pois é a base de tudo” (ACADÊMICO 5/4º ANO)** desvelamos também a hierarquia no universo das virtudes professorais (BOURDIEU, 2015, p. 229) “no universo das maneiras de realizar a excelência universitária, corresponde estreitamente à hierarquia das carreiras possíveis [...]”.

Quando os acadêmicos expressam que a escolha em ser professor teve influências das excelentes aulas que tiveram durante a educação básica, a mesma se

aproxima do que Gatti (1996, p. 85) definiu que como sendo a profissão de professor “[...] é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue dos outros”

Evidenciamos também o cunho revolucionário desses jovens, de certa forma fragilizado em termos epistemológicos, no entanto, revolucionária, diante da representação social em torno das aulas de Educação Física, nas quais as práticas corporais se resumem no esporte coletivo, em que as vivências são realizadas sem planejamento pedagógico e metodológico. Mesmo o principal fato da escolha do curso ter sido impulsionado pelas práticas esportivas, ficou evidenciado a necessidade de uma nova forma de se tratar essas práticas.

A subcategoria que apresentou a necessidade de mudanças em relação as aulas de Educação Física na escola, retratou a importância da capacitação dos professores, uma vez que a formação no ensino superior pressupõe a formação em conhecimento, capaz de fazer a diferença no ambiente escolar e a necessidade de tais mudanças no que concerne ao conhecimento científico e metodológico da disciplina. **“Em minha trajetória escolar não tive bons professores, os quais haviam se desmotivados com o passar dos anos, com isso as aulas que me foram oferecidas simplesmente foram as piores [...] o fato de uma bola ser rolada, naquela época era uma maravilha, porém para ser um aprendizado significativo nem passaram perto de chegar ao objetivo” (ACADÊMICO 10/4º ANO).** **“Pela falta de professores capacitados para área, então a minha vontade é fazer a formação fazer diferença” (ACADÊMICO 6/4º ANO).** **“Desde os tempos de colégio, sempre obtive maior interesse pra matéria de educação física. Pelo fato que tive um professor onde não obtinha conhecimento e dedicação em transmitir o conhecimento dele com seus alunos, levantei a pergunta de que se era somente vôlei e futsal a educação física?” (ACADÊMICO 2/3º ANO).** **“Porque essa é minha matéria favorita no colégio e além disso eu tenho orgulho em dizer que infelizmente sou um dos poucos em que realmente teve aula de educação física [...] quero que a realidade mude e que as crianças tenham vontade de fazer aula porque ela foi prazerosa e divertida e não simplesmente pela presença nas aulas” (ACADÊMICO 8/3º ANO).** **“Com o propósito de futuramente poder transmitir os conhecimentos aprendidos [...]” (ACADÊMICO 21/3º ANO).** **“Porque minhas aulas de educação física não eram como eu queria e nem como minha turma necessitava, apesar de sempre gostar,**

senti necessidade de fazer o curso para tentar melhorar esse problema” (ACADÊMICO 4/2º ANO). “Porque acho incrível a ideia de que através do meu conhecimento possa mudar a vida de muitas pessoas” (ACADÊMICO 11/2º ANO). “Porque quero poder ensinar e transmitir todo meu conhecimento as crianças e adolescentes, ensiná-los a ver o quanto é importante o movimento, a cultura, esporte, dança e que tenham direitos iguais, sem distinção ou diferença de gênero, cor, raça ou qualquer outra coisa” (ACADÊMICO 22/2º ANO). “Nunca tive aula de verdade na minha escola, as meninas eram excluídas das aulas e o único esporte praticado era o futsal, jogado só por jogar, quero levar uma realidade diferente aos meus futuros alunos” (ACADADÊMICO 9/1º ANO). “Para mudar a realidade de algumas escolas onde os professores não dão a real importância a educação física bem trabalhada [...]” (ACADÊMICO 23/1º ANO). “[...] o motivo foi ter professores que não deram aulas, apenas jogava uma bola [...]” (ACADÊMICO 29/1º ANO). “Pois, meu professor não foi um bom exemplo e quero ser diferente dele mostrando que existem muitas atividades legais” (ACADÊMICO 32/1º ANO).

Junior e Caparroz (2013) afirmam que no meio acadêmico já se convencionou que o principal objetivo é a formação profissional do professor. Dessa forma, a responsabilidade está centrada no exercício da docência e, portanto contextualizada com os desafios nela inseridos, o professor se vê com a tarefa de ressignificar o conhecimento possibilitando novos formatos metodológicos.

Percebemos que no processo de formação do professor, um dos principais discursos é que o mesmo deve exercer sua criatividade, criando novas formas de trabalho diante dos desafios apresentados na sua ação pedagógica. No que tange especificamente ao ambiente da Educação Física, emerge também a necessidade do professor ter a capacidade de improvisar suas ações no que diz respeito ao espaço físico e materiais pedagógicos.

Não é de hoje as reclamações dos professores de Educação Física no que concerne ao seu ambiente de trabalho, em muitos locais ainda presenciamos quadras abertas, espaços sendo divididos com duas ou mais turmas no mesmo horário, escassez de material pedagógico. Outra situação que não pode deixar de ser ressaltada é que se tornou um *habitus* no ambiente escolar o professor de Educação Física ser o responsável pelas turmas que comumente estão sem aula pela falta de professor de outras disciplinas.

No que tange a escolha dos acadêmicos ter sido realizada por ser o único curso de graduação noturno, os mesmos foram muito objetivos em afirmar a necessidade de trabalhar durante o dia. Dessa forma, compreendemos que muitas vezes as pessoas acabam escolhendo sua profissão em virtude da possibilidade de conciliar o curso com o trabalho, uma vez que a família não tem condições de subsidiar seus estudos. **“Por ser um curso noturno e ter a possibilidade de trabalhar durante o dia. Infelizmente não temos o bacharel de dia que seria minha primeira opção” (ACADÊMICO 14/4º ano).** **“Único ofertado no período noturno” (ACADÊMICO 11/4º ANO).** **“[...] é o que eu tive a possibilidade de fazer por ser um curso noturno” (ACADÊMICO 8/4º ANO).** **“Por gostar da área e ser noturno” (ACADÊMICO 12/3º ANO).** **“Curso noturno” (ACADÊMICO 18/3º ANO).** **“Primeiramente eu gostaria de cursar bacharelado em educação física, mas devido aos horários tive que prestar para licenciatura” (ACADÊMICO 35/1º ANO).** **“Porque é noturno” (ACADÊMICO 13/4º ANO).**

Alguns acadêmicos ressaltaram que se tivesse a opção de fazer o Curso de Bacharelado em Educação Física no período noturno essa teria sido a primeira opção. Apenas um acadêmico evidenciou que mesmo tendo sido sua primeira opção o Curso de Bacharelado em Educação Física, ao estar finalizando o Curso de Licenciatura em Educação Física percebeu que a profissão de professor é gratificante, como podemos verificar na sua afirmativa: **“A escolha do curso ser o de licenciatura é pelo fato de que a UEPG não oferta o curso de bacharelado em educação física noturno, mas estou muito feliz com o curso, fiquei muito surpreso, pois é um curso muito bom, onde contribui com muitas pessoas, e com certeza mais ainda com o professor pelo fato de ser uma profissão mais que gratificante” (ACADÊMICO 9/4º ANO).**

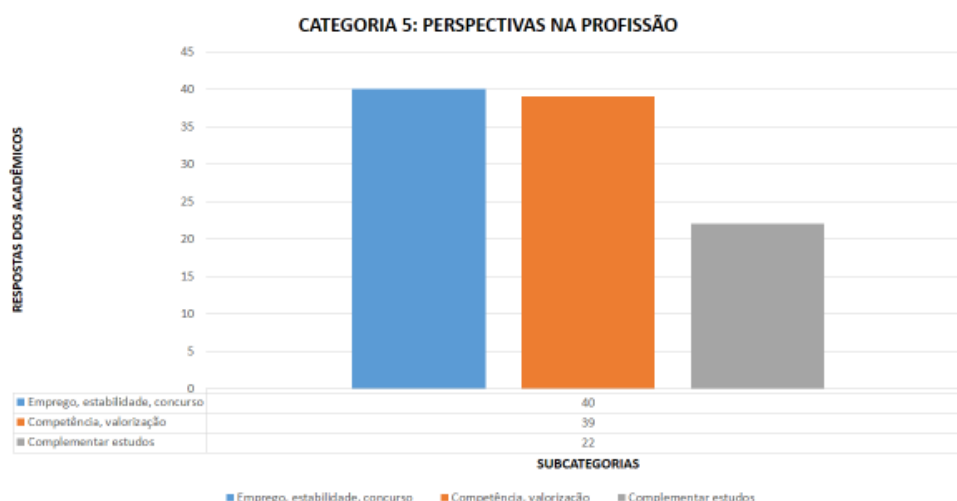
É notório nas respostas elencadas as dificuldades que os jovens brasileiros enfrentam para frequentar o ensino superior, principalmente numa instituição pública. Dentre as respostas fica evidente que o período diurno é dedicado ao trabalho como forma de sobrevivência. Também é importante ressaltarmos, que os jovens que estão no ensino superior, mesmo no período noturno, ainda é uma parcela pequena se comparada à quantidade de jovens que não chegam a concluir a educação básica.

5.5 PERSPECTIVAS NA PROFISSÃO

Esta categoria foi elaborada por meio da aproximação das cento e cinco (105) respostas para o questionamento: “Quais suas perspectivas em relação a sua profissão?” Diante deste questionamento desvelaram-se três subcategorias nas quais foram organizadas as respostas da seguinte forma: ter emprego/estabilidade financeira/fazer um concurso público quarenta (40) respostas; exercer a profissão com competência/ser valorizado trinta e nove (39) respostas; complementar os estudos (Educação Física Bacharelado, Pós-Graduação) vinte e duas (22) respostas.

Podemos visualizar os dados apontados no gráfico 5.

Gráfico 5: Categoria 5-Perspectivas na profissão



Autores (as): Madrid e Honorato (2017).

Quarenta (40) acadêmicos definiram como suas principais expectativas depois de formados é ter um emprego e de preferência estabilidade por meio de concurso público. Destes quarenta (40) acadêmicos, cinco (5) são do 4º ano, onze (11) do 3º ano, oito (8) do 2º ano e dezesseis (16) do 1º ano. **“Concurso público” (ACADÊMICO 15/1º ANO).** **“Prestar concurso público e ser uma ótima profissional [...]” (ACADÊMICA 9/2º ANO).** **“Passar em um concurso público e me encaixar em uma escola [...]” (ACADÊMICO 15/2º ANO).** **“Minha pretensão é passar em um concurso público [...]” (ACADÊMICO 10/2º ANO).** **“[...] sinto uma insegurança de não ter condições financeiras e não conseguir um emprego” (ACADÊMICO 17/2º**

ANO). “Entrar em um colégio bom e bem estruturado com um concurso estável de trabalho” (ACADÊMICO 4/4º ANO). “Passar em um concurso público” (ACADÊMICO 11/4º ANO). “[...] minha perspectiva é que não continue a falta de estrutura no ensino público e a grande disputa pelo funcionalismo público para eu conseguir estabilidade no emprego e financeira” (ACADÊMICO 26/1º ANO). “Achar um bom emprego que pague razoavelmente” (ACADÊMICO 11/3º ANO). “Seguir na área de professor e tentar passar em um concurso [...]” (ACADÊMICO 14/2º ANO). “Fazer concursos municipais e estaduais” (ACADÊMICO 23/2º ANO).

Os acadêmicos demonstraram preocupação em não conseguir trabalhar na área depois de formados. **“Trabalhar na área, pois conheço vários amigos que não trabalham na área” (ACADÊMICO 21/1º ANO). “Atuar na área e assumir um cargo no concurso” (ACADÊMICO 3/4º ANO).**

Outro fator de destaque foi a preferência pela escola pública **“Conseguir um bom emprego na escola pública” (ACADÊMICO 36/ 1º ANO). “Ingressar em uma escola particular ou pública [...]” (ACADÊMICO 24/2º ANO).** Os acadêmicos também sinalizaram a importância de primeiro passar em um concurso público para depois ingressar em uma formação continuada **“Passar em um concurso público primeiro e só depois conseguir o título de pós doutorado” (ACADÊMICO 7/4º ANO). “Atuar nas escolas públicas [...]” (ACADÊMICO 39/1º ANO).**

Atualmente o exercício da docência em escolas públicas especificamente no Estado do Paraná está amparado por dois quadros de contratação de professores. O primeiro é denominado por Quadro Próprio do Magistério (QPM) em que os professores estão estabilizados por meio do concurso público. O segundo quadro é denominado de Processo Seletivo Simplificado (PSS) em que os professores são contratados temporariamente.

Ser professor PSS atualmente significa não ter garantia de emprego, uma vez que as aulas são distribuídas conforme a necessidade de professores. A demanda é suprida com professor PSS nos casos de licença médica, licença prêmio ou aposentadoria de um professor.

Estar na expectativa se terá aulas ou não, faz com que o professor PSS almeje fazer concurso público, uma vez que este é a única garantia de que não ficará desempregado durante o ano letivo. Outra situação que desestabiliza a vida de um

professor PSS é que ele trabalha em diversas escolas, pois as aulas que sobram são poucas, assim para um professor ministrar vinte ou trinta aulas semanais normalmente terá que trabalhar em quatro ou mais escolas diferentes.

Compreendemos que estas situações são desgastantes para os professores, pois estes já enfrentam várias dificuldades no cotidiano da profissão, como falta de infraestrutura, salas de aulas superlotadas, alunos indisciplinados, alunos com defasagem de aprendizagem, entre outros.

Ao analisarmos as respostas dos acadêmicos verificamos que os mesmos compreendem as dificuldades enfrentadas pelos professores e assim, almejam em um primeiro momento “passar em um concurso público” como forma de conseguir estabilidade no emprego bem como estabilidade financeira.

Estar concursado também significa ter uma carreira profissional, portanto uma forma de prestígio. A carreira do magistério possibilita além da estabilidade, formação continuada e qualificação profissional e avaliação de desempenho, dessa forma o professor tem promoções e progressões (tempo de serviço). A pontuação para se avançar na carreira no que tange a formação continuada especificamente no Estado do Paraná, está organizada na forma de promoção por meio da Resolução nº 453/2017 – SEED/PR.

O professor para conseguir avançar na promoção terá que somar oitenta (80) pontos ou mais. O quadro de atividades que somam a pontuação do professor está organizado da seguinte forma (RESOLUÇÃO 453, 2017, SEED) (ANEXO 3): a) Aperfeiçoamentos oferecidos pela SEED; b) Graduação e Pós-Graduação; c) Curso superior; d) Produção de material didático para uso da SEED; e) Produções de material didático; f) Funções técnico pedagógicas para a SEED; g) Funções técnico pedagógica fora da SEED.

Cada atividade realizada dentro da organização citada acima tem uma pontuação específica mínima e máxima. Interessante ressaltarmos que se o professor realizar um Grupo de trabalho em Rede (GTR) ele adquire dez (10) pontos, dessa forma, se o professor realizar em cada ano um GTR ele somará vinte (20) pontos no decorrer de dois anos, a mesma pontuação ofertada para um professor que obter o título de mestre. Ressaltamos ainda que se o professor que fizer o mestrado e tenha tirado licença concedida pelo Estado, este não poderá ser promovido, uma vez que estava de licença, portanto sem atuar na escola.

Diante da situação apresentada, evidenciamos que o processo de formação continuada para os professores da educação básica se apresenta no contexto atual de forma frágil. Essa fragilidade foi desvelada por meio de quatro situações específicas: a primeira refere-se ao fato do professor trabalhar quarenta horas semanais, utilizando, portanto dos finais de semana e também de cursos oferecidos à distância para poder se especializar, ou seja, o professor utiliza de seus horários de descanso para poder estudar, uma vez que não lhe é permitido utilizar das suas quarenta horas semanais para este fim.

A segunda situação verificada é que os professores muitas vezes optam por realizar atividades formativas oferecidas pela SEED mais pela sua facilidade e pontuação, do que atividades formativas contextualizadas com sua área específica oferecida nas universidades. Assim, a formação continuada passa a ter como objetivo principal a soma de pontos e não o conhecimento.

A terceira situação se insere no fato de que dentro do quadro oferecido pela SEED (ANEXO 2) a pontuação oferecida no que tange especificamente a pesquisa não motiva o professor a realizá-la, uma vez que os cursos oferecidos de forma rápida quando somados pontuam igual ou mais do que um mestrado ou doutorado. Nesse sentido, fica nítido a separação entre quem pesquisa e quem atua com a prática pedagógica.

A quarta constatação verificada estabelece que o professor que realiza mestrado ou doutorado se tirar licença para estes estudos, durante o tempo concedido pela SEED (tempo máximo de dois anos) estará impossibilitado de participar da promoção. Dessa forma, durante o período que o professor está de licença, ele está de alguma forma “desligado” do quadro de funcionários da SEED. Suas atividades realizadas no decorrer do processo de estudos do mestrado e doutorado, como seminários, participações em eventos, resumos e artigos publicados só serão validados depois que o professor retornar as suas atividades em sala de aula. Contudo, as atividades apresentadas tem uma data de validade, dessa forma, algumas certificações obtidas no decorrer dos estudos não serão validadas. E mesmo que o professor consiga validar seus certificados, este estará sempre um ponto (chamado pelos professores de “casa” ou “casinha”) atrás de quem não realizou esta formação.

Estas situações desveladas até aqui, são corroboradas com o estudo de Gatti (2008) que também constatou em relação ao direcionamento da formação continuada de professores, que estes se apresentam desde “curso de extensão de natureza diversificada

até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais” (GATTI, 2008, p. 57). Vale destacar, que o professor que apresenta o diploma de uma nova graduação que não foi utilizada para o ingresso no concurso, computará cinco pontos (RESOLUÇÃO 453, 2007 – SEED).

Gatti (2008, p. 57) também constatou que a grande maioria dos cursos de formação continuada de professores se associam “a processos de educação a distância, que vão desde o formato totalmente virtual até os semipresencial”. Acreditamos que essa opção se torna mais fácil para o professor, uma vez que o mesmo tem que conciliar sua demanda de trabalho na escola com sua formação. Assim, poder escolher o horário que fará as atividades do curso e não precisar se deslocar até uma universidade, torna o processo menos desgastante como também terá menos gastos financeiros.

Essas situações constatadas foram desenvolvidas historicamente devido as condições emergentes da sociedade atual. Tais condições perpassam pelos desafios estabelecidos pelo currículo, bem como os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano de sua atuação (GATTI, 2008).

Importante ressaltarmos que as respostas aqui analisadas pressupõem que os futuros professores já estarão inseridos no mercado de trabalho. Atualmente é mister afirmar que a profissionalização não é mais caracterizada como um elemento em segundo plano na identidade do indivíduo, mas sim vem ocupando um espaço fundamental na condição e inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, estar desempregado não se reflete somente na condição de ausência de vagas, mas também na capacitação daqueles que pleiteiam um cargo (JUNIOR; CAPARRÓZ, 2013).

Trinta e nove (39) respostas desvelaram que as principais perspectivas dos acadêmicos depois de formados estão atreladas em exercer a profissão de forma competente e por meio dessa competência ser valorizado enquanto professor. Das trinta e nove (39) respostas, seis (6) são do 4º ano, seis (6) do 3º ano, treze (13) do 2º ano e quatorze (14) do 1º ano. **“Que eu consiga exercer a função com êxito. Que apesar das dificuldades que já estou ciente que irei encontrar, eu tenha ânimo todos os dias para dar aula e principalmente que a profissão e os profissionais de educação física sejam mais valorizados, bem pagos e aqueles que realmente exercem o seu papel com competência sejam bem vistos independente dos outros profissionais que não trabalham direito [...]” (ACADÊMICO 1/4º ANO).** **“Que eu seja um bom profissional, respeitado e valorizado” (ACADÊMICO 17/1º ANO).** **“Que a nova**

classe seja mais valorizada pela sociedade” (ACADÊMICO 18/1º ANO). “Ter sucesso na profissão [...] e se possível ser reconhecido pelo ótimo professor de educação física [...]” (ACADÊMICO 5/2º ANO). “Me realizar na profissão [...] tendo uma vida tranquila fazendo o que mais gosto” (ACADÊMICO 4/4º ANO).

Os acadêmicos manifestam também que por meio desse exercício competente e dessa valorização possam transformar a realidade dos seus alunos **“Enquanto professor em as de aula, o salário não é o mais importante, mas mudar pensamentos, mudar pessoas, mudar conceitos e ensiná-los, essas são as minhas expectativas”** (ACADÊMICO 40/1º ANO). “[...] nada melhor que poder ensinar, transmitir conhecimentos a outra pessoa, instruí-la ao certo, incentivar avida de uma maneira geral [...]” (ACADÊMICO 24/3º ANO).

Os acadêmicos esclareceram que tem noção que as dificuldades serão muitas, no entanto têm predisposição e ânimo para o enfrentamento. **“A iniciação como professor não é nada fácil, porém as perspectivas são as melhores, pois tenho interesse de desenvolver o melhor possível minhas aptidões dentro da escola [...]”** (ACADÊMICO 10/4º ANO). Os mesmos também têm o intuito de valorizar a disciplina no ambiente escolar **“Perspectiva de passar para os meus alunos tudo aquilo que aprendi, e que a educação física é sim importante”** (ACADÊMICO 4/1º ANO). **“Fazer com que meus alunos tenham prazer de fazer minha aula [...]”** (ACADÊMICO 01/1º ANO). **“Fazer que as crianças e os jovens participem da minha aula por gosto e não por nota”** (ACADÊMICO 1/2º ANO).

Os acadêmicos ao relacionarem suas perspectivas depois de formados na valorização do professor e acreditarem que por meio de suas ações pedagógicas poderão obter o reconhecimento da sociedade como sendo a docência uma profissão significativa e de status, esta categoria nos remete ao conceito de capital simbólico (BOURDIEU, 1983) em que este se apresenta sob uma nova configuração e legitimação das disputas de poder nos mais diversos campos no contexto social. Esse poder é quase invisível, no entanto é significativo, uma vez que se relaciona com o capital social, cultural e econômico.

Contudo, acreditamos que essa valorização está estreitamente relacionada aos saberes dos professores, destacados pelos acadêmicos como garantia dessa valorização. Assim, apesar dos professores ocuparem uma posição estratégica, segundo Tardif (2002) essa posição é desvalorizada pela sociedade. O autor acredita que isso se dá

porque os saberes são incorporados efetivamente na prática pedagógica por serem produzidos e legitimados nessa ação. Portanto, “a relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (TARDIF, 2002, p. 40).

Vinte e duas (22) respostas elencaram a vontade e a necessidade da formação continuada com as justificativas de que o aprimoramento dos conhecimentos para atuar na prática pedagógica na escola é fundamental para o exercício da profissão. Destas vinte e duas (22) respostas, uma (1) é do 4º ano, sete (7) são do 3º ano, cinco (5) do 2º ano e nove (9) do 1º ano. **“Seguir dando aula, sempre me especializando na área” (ACADÊMICO 12/1º ANO). “Continuar estudando e desenvolvendo projetos na escola” (ACADÊMICO 37/1º ANO). “Pretendo continuar aprendendo, obtendo desta maneira minha formação, por meio da pós-graduação e posteriormente por meio do mestrado” (ACADÊMICO 1/3º ANO). “Me especializar e dar uma aula digna [...]” (ACADÊMICO 4/2º ANO). “Após mestrado, me tornar um professor coerente e determinado” (ACADÊMICO 21/2º ANO).**

A área esportiva também aparece enquanto área específica da formação continuada **“Cada vez mais me especializar na área que mais gosto, que é a de treinamento de esporte” (ACADÊMICO 14/1º ANO). “Complementar em bacharel e depois ir para um mestrado em handebol e depois doutorado [...]” (ACADÊMICO 29/1º ANO).**

Os acadêmicos apontaram a possibilidade de trabalhar com a formação de professores, exercendo a docência no ensino superior e conseqüentemente com pesquisas. **“Após minha graduação pretendo fazer mestrado e doutorado na área, realizar pesquisas e seguir minha vida acadêmica” (ACADÊMICO 19/1º ANO). “Após formado, meu desejo é fazer mestrado, e um doutorado para dar aula na universidade [...]” (ACADÊMICO 9/4º ANO). “Nunca parar de estudar, me dedicar a formação continuada, podendo atuar como docente de curso superior [...]” (ACADÊMICO 5/3º ANO).**

A formação continuada como possibilidade de valorização do professor. **“Seguir a vida acadêmica e contribuir de forma relevante para o reconhecimento dos professores” (ACADÊMICO 7/3º ANO).**

O doutorado enquanto possibilidade mais distante, uma vez que ao ser citado foi precedido da palavra “até” **“Depois de formado, me especializar, pós, mestrado e até doutorado” (ACADÊMICO 14/3ºANO). “Pretendo ter um futuro bom, trabalhar na área e buscar evoluções, tais como pós-graduação, mestrado e até doutorado” (ACADÊMICO 26/2º ANO).**

Compreendemos que o contexto da formação é povoado tanto pelo coletivo quanto pelo individual e que estabelecem uma construção humana e social. Esta construção deve ser permeada pela autonomia. Assim, a formação continuada, oportuniza a instauração da coletividade entre os professores, sociedade e a instituição de ensino (NÓVOA 1995). O autor ressalta que esta coletividade não deverá ser exercida de forma negativa em que se baseia na anulação da competência dos principais atores (professores) e sim na coletividade positiva e que se constrói a partir da participação de todos os poderes. Dessa forma, espaços coletivos de trabalho pode garantir uma formação consistente, assim, a formação continuada não é somente o aperfeiçoamento ou a progressão na carreira, mas sim a possibilidade de transformação no processo educacional.

As práticas educativas ou ações pedagógicas são construídas ao longo da profissão docente por meio de formações diversas, assim, para serem objetivas, estas devem estar balizadas no domínio do conhecimento tanto na área específica quanto educacional (GATTI, 2013). Para a autora, o conhecimento deve possibilitar a ampliação da visão do professor, permitindo-lhe relacionar o contexto com as situações de aprendizagem e ainda ter condições de proporcionar as crianças e adolescentes diversas ações pedagógicas diferenciadas, fruto de um vasto repertório de escolhas, uma vez que estará diante de um cabedal diferenciado de expressões emoções.

No entanto, em se tratando de formação continuada em nível *stricto sensu*, destacadas pelos acadêmicos sob o desejo de realizar mestrado ou doutorado, acreditamos que atualmente estas formações estão muito distantes daqueles que exercem à docência na educação básica. Essa distância foi retratada na pesquisa no capítulo III por meio de vários estudos (TANI, 2000; KOKOBUN, 2003; PICCOLO, 2007; GAMBOA; CHAVES; ALBUQUERQUE, 2007; BEHRENS, 2011) os quais ressaltaram que apesar de conceber a universidade como espaço profícuo para o desenvolvimento da pesquisa, este ainda se encontra desvinculado da formação do professor. Em se tratando especificamente da Educação Física houve grandes avanços

nesses programas, no entanto há uma grande defasagem no que concerne a quantidade ofertada, pois verificamos que muitos professores de Educação Física estão inseridos em programas de mestrado e doutorado em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta pesquisa, apontamos algumas considerações, iniciando sobre a escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS), por meio dos estudos de Moscovici (2001; 2009), que nos permitiram o entendimento de que o processo de compreensão consiste em processar informações, isto nos possibilitou o entendimento de que a TRS se trata de um conjunto organizado e hierarquizado de julgamento de atitudes e informações que um grupo social elabora sobre um objeto, dessa forma, se apropriam e reconstróem a realidade.

Assim, compreendemos a TRS como um recurso muito importante para se viver em sociedade, pois engloba explicações, ideias e manifestações culturais que caracterizam um determinado grupo. A representação social acontece a partir da interação dos indivíduos e apesar do homem viver em um ambiente social, ele não perde os atributos típicos de sua personalidade (MOSCOVICI, 2001).

Em relação aos pressupostos metodológicos da TRS, consideramos a importância dos processos sociocognitivos atuantes na referida teoria que foram a objetivação e a ancoragem. A objetivação foi utilizada por possibilitar a transformação de algo concreto, como exemplo, uma opinião, uma ideia e até mesmo um conceito. Essa situação é sustentada pelo processo social e passa a fazer parte do Núcleo Central, uma vez que é constantemente evocada. Essa evocação faz com que esse processo seja disseminado, passando a ser a realidade de um grupo ou de um indivíduo (ABRIC, 2001).

A ancoragem nos permitiu compreender qual o Núcleo Central que está ancorado na realidade do grupo de sujeitos, portanto concretizados, a partir daí nos possibilitou compreendê-los e analisá-los. Esta situação nos permitiu integrar novos elementos às discussões permeadas por situações concretas desveladas por meio das falas dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física. Diante dessas situações, as tomadas de posicionamento dos acadêmicos foram manifestadas por meio dos Núcleos Periféricos que permitiu que as representações fossem elaboradas tanto pela história quanto pelas experiências pessoais do grupo (ABRIC, 2001).

A partir desses conceitos preconizados pela TRS, utilizamos orientações metodológicas tanto no que se refere aos fatores cognitivos quanto aos fatores simbólicos, uma vez que para nos aproximarmos do objeto de estudo foi preciso

analisarmos não somente os comportamentos observáveis, mas também aqueles que enfatizam a dimensão simbólica dando a este real significado. Acreditamos que a TRS nos possibilitou aproximarmos do grupo estudado de forma subjetiva desvelando assim, suas representações sobre o que é “Ser professor” e, especificamente, o que é “Ser professor de Educação Física”.

Desse modo, retomamos e consideramos as questões norteadoras da pesquisa, ao sintetizarmos os resultados que os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), apresentam como princípios organizadores das tomadas de posição sobre o que é “Ser professor”.

Os acadêmicos acreditam que “Ser professor” é ser uma pessoa capaz de trazer algo significativo para a vida dos alunos por meio de conhecimentos, conteúdos e informações. Esses conhecimentos deverão ser transmitidos, mediados e ensinados por meio de atitudes de responsabilidade, respeito, amor e paciência, utilizando para tanto ações pedagógicas contextualizadas, interessantes e inovadoras, contribuindo assim para a formação dos alunos nos aspectos sociais, culturais e afetivos. Verificamos que os acadêmicos representam o professor de forma abrangente e não fragmentada, uma vez que todas as qualidades e atitudes evocadas, não estavam desvinculadas de ações pedagógicas consistentes e contextualizadas.

Os acadêmicos consideram que a escola é um dos únicos espaços de conhecimento que os alunos possuem, portanto, o ensino deve ser realizado para além do conteúdo, deve incluir ações pedagógicas que possibilitem as vivências de valores sociais bem como de aspectos afetivos. Para os acadêmicos, a sociedade e a família na qual as crianças e adolescentes estão inseridos, não têm dado conta das demandas no que tange a aquisição de conhecimentos, sendo reservada a escola este papel. Compreendemos ser o papel principal da escola o trabalho com o conhecimento, no entanto os acadêmicos atribuem uma demanda maior para os professores neste espaço, que é o de assumir o trabalho relacionado aos aspectos afetivos e de aquisição de valores morais. Dessa forma, os acadêmicos atribuem a família e a sociedade um papel menor em relação a obrigatoriedade destas funções.

Gilly (2001) evidencia que a escola sempre sofreu as marcas originárias dos grupos sociais que ocupam posições diferenciadas em relação a este espaço. Assim, a política, a economia, a religião e as universidades sempre apresentaram discursos de como deveriam ser as demandas na escola. Compreendemos, diante das evidências

apontadas por Gilly (2001), que o grupo de acadêmicos, em relação a escola, consideram os professores como sendo parte de fora desse processo, ou seja, como se os mesmos estivessem blindados em relação as diversas influências dos diferentes sistemas e contextos que permeiam o cotidiano escolar. Sabemos, por exemplo, das inúmeras demandas existentes no processo de ensino e aprendizagem, as quais incluem as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano da escola, tais como: alunos com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem; salas de aula superlotadas; infraestruturas físicas e materiais fragilizadas; indisciplina dos alunos, entre outras. Evidenciamos que além dessas situações enfrentadas pelos professores, os mesmos na atualidade se encontram em um momento político de luta pelos direitos de avanços na profissão.

Ressaltamos diante das questões apresentadas, que os sistemas de representações são feitos de contradições. Essas contradições vão se articulando no decorrer do tempo, fazendo com que as mesmas se adaptem, deixando de ser contraditórias perante o grupo. Desse modo “as representações sociais garantem a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e suas necessidades de coerência no exercício de suas práticas sociais” (GILLY, 2001, p. 322).

Desvelamos que os acadêmicos acreditam que para o professor ter êxito diante das diversas demandas apresentadas no cotidiano da profissão, deverá estar em constante aperfeiçoamento, mesmo que a jornada de trabalho seja desgastante. Esse desgaste, segundo os acadêmicos é recompensado a partir do momento que o professor verifica a melhora no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os acadêmicos acreditam que mesmo diante de situações de desvalorização e precariedade do ensino, o professor consegue se superar, na medida em que trabalha com amor e com o que gosta, as dificuldades do cotidiano da profissão ficam mais fáceis de serem enfrentadas.

Verificamos que tais representações apresentam conceitos do que é “Ser professor” de forma romantizada, uma vez que assumir a profissão como um dom, supera todas as dificuldades e precariedades enfrentadas pelo professor na escola, bem como a desvalorização da profissão perante a sociedade. Para Jodelet (2001) buscar explicações na ideologia do dom, é uma forma de mascarar a realidade, a categoria do dom é invocada a partir do momento que a identidade social é secundarizada.

Gilly (2001) argumenta que em se tratando do sistema escolar as representações sociais estabelecem acordos de adaptação, uma vez que este sistema sofre pressões ideológicas e também coações diretamente relacionadas às finalidades e as condições efetivas do seu funcionamento. Portanto, a representação não é um reflexo da realidade apresentada no contexto escolar, mas sim construídas com o objetivo de legitimá-las.

Em relação aos princípios organizadores das tomadas de posição dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é “Ser professor de Educação Física”, foram desveladas, principalmente, que é ser dinâmico, prático e ativo, pois as características da disciplina remetem a ações corporais por meio do esporte, danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras. Essa configuração diferenciada da disciplina de Educação Física em relação as outras disciplinas na escola, faz com que o professor apresente tais disposições para possibilitar a conscientização do alunos sobre a importância de ser saudável e realizar práticas regulares de atividade física.

Verificamos que na representação dos acadêmicos sobre o que é “Ser professor de Educação Física”, o professor necessita além de todas as qualidades e tomadas de posicionamento, também precisa ter atitudes relacionadas às atividades práticas que são comuns a esta profissão. Na visão do grupo para “Ser professor de Educação Física” deve-se ter disposições a mais.

Na TRS o conceito de atitude refere-se a um posicionamento específico que um indivíduo ocupa para avaliar uma situação social. O grupo insiste em um tipo de opinião como forma de manter o vínculo entre os membros de um mesmo grupo (DOISE, 2001). Partindo do pressuposto deste conceito, os acadêmicos não concebem um professor de Educação Física com atitudes menos dinâmicas, ou que demonstre ser menos ativo, uma vez que essas qualidades na concepção dos mesmos é que poderão possibilitar a conscientização dos alunos sobre a importância das atividades físicas e práticas esportivas.

Para os acadêmicos a Educação Física está alicerçada ao esporte, o qual se apresenta como o principal conteúdo a ser trabalhado na escola. De acordo com acordo com os acadêmicos, tudo que se relaciona as práticas corporais também está relacionado ao esporte. Os mesmos consideram que a técnica do esporte deve ser aprimorada para que os alunos possam jogar melhor e que a saúde e qualidade de vida são obtidas pela prática de algum esporte. Os acadêmicos também consideram que escolheram fazer o

Curso de Licenciatura em Educação Física, para não perderem o contato com esporte, pois praticam o mesmo desde a infância em escolinhas esportivas.

Os acadêmicos também ressaltaram que “Ser professor de Educação Física” também é participar de competições, pois por meio do esporte inserimos valores sociais e possibilitamos transformações na vida dos alunos, portanto acreditam que faz parte da profissão de professor de Educação Física, ter a oportunidade de dar continuidade ao esporte de rendimento, uma vez que se foi feliz sendo atleta, portanto o trabalho deve ser realizado por meio dessa felicidade.

Diante das representações evidenciadas, verificamos que o esporte foi o fenômeno mais citado pelos acadêmicos, como sendo principal o conteúdo capaz de suprir todas as situações apresentadas nas aulas de Educação Física. Ao esporte é atribuído o poder de combater todas as mazelas sociais dos alunos, bem como permitir que o professor se realize na profissão.

De acordo com Jodelet (2001), verificamos que os acadêmicos manifestam representação tanto moral e social quanto biológicas, e apoiam-se em valores que variam de acordo com os grupos sociais com os quais interagiram e tiram suas significações, bem como em saberes advindos de uma situação vivenciada de forma particular. Essas representações relacionam-se com pensamentos tanto ideológicos ou culturais, quanto a um estado de conhecimento científico, e também à condição social quanto a esfera privada e afetiva dos indivíduos (JODELET, 2001).

Esse poder atribuído ao esporte pelos acadêmicos está relacionado ao que Moscovici (2009) alertou em relação as funções das representações sociais, em que considera que até podemos nos conscientizar dos aspectos convencionais da realidade e assim escaparmos de algumas exigências impostas por ela, no entanto, não imaginamos que podemos nos libertar de todos os preconceitos. Desta forma, Moscovici (2009) acredita que a melhor estratégia seja ao invés de negarmos as convenções e os preconceitos, devemos reconhecer as representações constituídas como um tipo de realidade. Acreditamos que a partir desse reconhecimento possamos enquanto professores intervir na realidade, ou seja, no que se convencionou acreditar como certo.

Verificamos que a escolha dos acadêmicos em “Ser professor de Educação Física” também se deu em virtude da identificação com a docência, acreditam que por meio dela se é capaz de transformar a vida dos alunos, no que concerne a ser um cidadão crítico e comprometido com as questões sociais. Portanto, para os acadêmicos

“Ser professor de Educação Física”, é ser diferenciado, pois além dos conteúdos específicos da disciplina, o professor consegue trabalhar com as questões sociais importantes para a formação do cidadão.

Constatamos que os professores de Educação Física que os acadêmicos tiveram na educação básica, também foi fator que determinou a escolha de “Ser professor”. Foram os professores que “ensinavam bem” (ACADÊMICO 11/4º ANO), “passaram conhecimentos” (ACADÊMICO 21/3º ANO). Verificamos que a situação inversa também favoreceu na escolha, “ter tido as piores aulas de Educação Física” (ACADÊMICO 28/1º ANO), está situação os motivaram a fazer a diferença na escola com aulas bem elaboradas, em que os alunos possam “aprender por meio dos conteúdos” (ACADÊMICO 36/1º ANO). Para os acadêmicos “Ser professor de Educação Física” é poder valorizar a disciplina no contexto escolar, trazer avanços para além da “bola rolada” (ACADÊMICO 10/4º ANO), ou de “apenas jogar uma bola” (ACADÊMICO 29/1º ANO), ou ainda “das notas pelas presenças” (ACADÊMICO 8/3º ANO), “Ser professor de Educação Física” é poder possibilitar práticas corporais diferentes para além do “vôlei e do futsal” (ACADÊMICO 2/3º ANO), “é ter aula de verdade” (ACADÊMICO 9/1º ANO).

Compreendemos que os acadêmicos apresentam momentos transitórios em torno das representações, ora considerando o que é comum ao grupo, ao acreditarem que “Ser professor de Educação Física” é ter o esporte como aporte teórico, como conteúdo, como ações pedagógicas e também como ações sociais, ora avançando em relação ao comum, com necessidades que se apresentarem no ambiente escolar, com práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, que superem as práticas arraigadas durante décadas nas aulas de Educação Física.

Essa transição que os acadêmicos apresentam, encontra suporte na TRS ao considerarmos que por meio de várias significações, as representações expressam o grupo que a forjam e dão uma definição específica ao objeto representado, essa situação permite a construção de uma visão única da realidade para esse grupo e são como receitas que o grupo segue em seu cotidiano (MOSCOVICI, 2001).

A necessidade de mudanças se dá no que evidenciou Jodelet (2001), que as representações sociais permitem interpretar as relações com o mundo e com os outros, como também organiza e orienta nossas condutas e as comunicações sociais, também possibilita a intervenção em vários processos, dentre eles a difusão e assimilação de

conhecimentos e com isso o desenvolvimento individual e coletivo, bem como a definição das identidades pessoais e sociais, as expressões dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001).

As perspectivas profissionais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física foram representadas pela necessidade de se ter estabilidade no emprego por meio de concursos públicos. Os acadêmicos acreditam que esta estabilidade é que permite realizar um trabalho inovador e sólido, uma vez que estando seguros em relação à situação financeira, tanto poderão trabalhar de forma tranquila como também poderão investir no aperfeiçoamento profissional, tanto complementando o Curso de Licenciatura com o de Bacharelado em Educação Física, como também entrando em um programa de pós-graduação.

Verificamos que os acadêmicos apresentam uma visão fragilizada no que tange a carreira do magistério e em relação ao atual momento político, social e econômico nos encontramos, mesmo constatando em alguns momentos que a profissão de professor é desvalorizada. Sabemos que a luta dos professores do Estado do Paraná está centrada tanto nas imposições do Governo do Estado, como também do Governo Federal com Medidas Provisórias (MP), Proposta de Emenda à Constituição (PEC), Projeto de Lei Complementar (PLC) e Projetos de Lei (PL). Dentre as imposições se encontram especificamente:

a) MP 746/16: que trata da reforma o ensino médio, os professores acreditam que essa reforma é uma imposição, uma vez que não houve o debate com a sociedade na formulação das políticas de interesse coletivo e de diálogo com os movimentos sociais da educação.

b) PEC 55/16: os professores consideram como uma ameaça aos investimentos em serviços públicos primordiais em torno de vinte (20) anos com a justificativa de promover um reequilíbrio nas contas públicas.

c) PLC 54/16: os professores argumentam que esse projeto acentua o congelamento de aumentos ou ajustes de remuneração, isso acarreta na não contratação de pessoas.

d) PL 867/16: chamada de “Lei da Mordaza” pelos professores, que exclui o caráter educacional, por meio do projeto “Escola sem Partido”⁵. Acreditamos que este

⁵ Deputado Estadual Flávio Bolsonaro apresentou à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) o PL 2974/2014, que propõe a criação do programa “Escola sem Partido”, no âmbito do sistema

projeto tem como finalidade limitar as ações pedagógicas dos professores somente como meros transmissores de conteúdo, assim a partir do momento que o professor ultrapasse esse limite, estaria doutrinando seus alunos.

Desvelamos durante as discussões dos resultados que a coleta dos dados foi realizada logo após o retorno dos professores em greve, assim encontramos os acadêmicos retomando seus estudos e os professores seu trabalho com a preocupação em relação ao tempo restante para o cumprimento do calendário acadêmico. Mais uma vez consideramos aqui que as demandas burocráticas concernentes às instituições de ensino se sobrepõem as demandas pedagógicas. Queremos ressaltar com essa consideração que, por mais que os professores demonstrem a necessidade de refletir criticamente com seus alunos sobre o momento político, econômico e social em que se encontra a profissão, acabam sendo superados pelo sistema burocrático instituído que exige uma demanda de trabalho extenuante, com prazos a serem cumpridos, notas a serem registradas por meio de diversos instrumentos avaliativos que demandam tempo para as correções. Não podemos deixar de considerar também que o professor durante a luta pelos seus direitos sofre um grande desgaste físico e emocional, uma vez que estas situações geram instabilidade, pois nem sempre a comunidade escolar tem a compreensão sobre os direitos dessa luta, dessa forma o professor se vê confrontado não somente pelo governo, mas também pelas mídias televisivas e sociais, pelos pais dos alunos, pela comunidade escolar.

No entanto, Jodelet (2001) ao mencionar os estudos de Plon (1972) acredita que o lugar, a posição social que o indivíduo ocupa, bem como as funções que exerce determinam o conteúdo das representações e sua organização, isso se dá pelo modo como o indivíduo se relaciona ideologicamente com a sociedade. Dessa forma, as representações “[...] que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles: melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-pensadas”. (MOSCOVICI, 2009, p. 37).

de ensino do Estado. No mesmo ano, o vereador Carlos Bolsonaro, irmão de Flávio, apresentou à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro um projeto quase idêntico, o PL 867/2014. Miguel Nagib disponibilizou, no site do programa, dois anteprojetos de lei, um estadual e outro municipal, bastando a deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil acessar o site, copiar a proposta e apresentá-la como sua nas câmaras municipais e estaduais. Atualmente, projetos de lei que tentam estabelecer o projeto “Escola sem Partido” tramitam nacionalmente em sete estados e no Distrito Federal, além de em inúmeros municípios, já tendo sido aprovados em alguns deles, com este ou outros nomes Disponível em: (<http://appsindicato.org.br/index.php/escola-sem-partido-ou-educacao-sem-liberdade/>). Acesso em 18/03/17.

Nesse sentido, consideramos que as representações dos acadêmicos desveladas nesta pesquisa por meio de suas falas e dos núcleos centrais não se esgotam aqui, pois acreditamos no que preconiza Gilly (2001) que para que ocorra transformação da realidade apresentada, é necessário que as representações sofram mudanças profundas.

Pensamos que há necessidade de avançarmos nas análises e reflexões sobre a formação do professor de Educação Física. Acreditamos que essas mudanças estão atreladas em ações específicas na formação inicial que devem ir muito além de conteúdos inovadores, práticas corporais diferenciadas e discursos de que o conteúdo da Educação Física não é somente o esporte. Para tanto, apresentamos algumas proposições referentes a essa formação: a) Compreendemos que a formação do professor de Educação Física deve estar inserida em um contexto capaz de ampliar a visão de mundo e sociedade dos futuros professores; b) Ressaltamos que muito mais que se apropriarem de conteúdos esses futuros profissionais devem ser emancipados em relação a sua atuação pedagógica; c) Compreendemos que o saber acadêmico vivenciado pelo futuro professor deve ser contextualizado com a realidade que o mesmo irá enfrentar durante sua ação pedagógica na escola, portanto, o currículo deverá contemplar espaços de articulação entre estes saberes; d) Acreditamos que devemos avançar no conceito dos acadêmicos sobre a formação estar atrelada somente aos pressupostos do esporte e da saúde; a formação do professor de Educação Física deve estar permeada não somente por meio de um discurso crítico em relação a estes pressupostos, mas também com ações concretas no sentido de mudanças;

e) Pensamos que as disciplinas elencadas no currículo devem estar em um constante diálogo, mesmo que esta seja contemplada por meio de referenciais teóricos diversificados, este diálogo permitirá a construção de ações consubstanciadas em teorias das diversas ciências, de que a Educação Física usufrui em especial das ciências sociológicas, humanas e biológicas.

Concluimos que por mais que as universidades não estejam dando conta das suas múltiplas funcionalidades (SANTOS, 2005) e por mais que as suas diversas instâncias estejam impregnadas pelas relações de poder (BOURDIEU 1992), se faz imprescindível romper com essa estagnação com ações efetivas no que concerne ao avanço da disciplina de Educação Física enquanto disciplina eminentemente pedagógica e constituída de conhecimentos. Para tanto, o currículo dessa formação deve ser elaborado de forma a contemplar um espaço maior para as disciplinas pedagógicas; ações

concretas que aproximem os acadêmicos do ambiente escolar; não atribuir apenas à disciplina de Estágio Supervisionado a aproximação coma realidade da profissão; constituir um corpo docente consistente nas questões científicas, pedagógicas, técnicas e social.

Acreditamos ao término desta tese, que as análises realizadas em relação a formação inicial do professor de Educação Física estão distantes de serem esgotadas. Pensamos que a análise crítica do contexto atual no qual esta formação está inserida é imprescindível para sua transformação.

Consideramos que esta tese contribui no sentido de desvelar algumas situações frágeis concernentes a formação inicial do professor de Educação Física, de um contexto específico, apresenta também algumas alternativas de avanço em relação as concepções cristalizadas desveladas por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria da Representações Sociais (TRS).

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- ALBUQUERQUE, L. M. B. **Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.
- AZEVEDO, A. M. P. [et.al.] Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 245-262, out./dez. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, jun./1996.
- BETTI, I. C. R. **Trajetória de vida profissional**: a história de vida de uma professora de Educação Física. Campinas: Ática, 2003.
- BORDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouh, 2011.
- _____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- _____. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Unesp, 2004.
- _____. **Razões práticas**. São Paulo: Papirus, 1996.
- _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
- BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.
- CANEN A. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48 set./dez, 2011.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** Tese (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 1999.

_____. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas: Papirus, 2005.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões.** São Paulo: Guanabara Koogan, 1993.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Editora Porto, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo: Ed. da USP, 2009.

DURKHEIM, E. **A divisão do trabalho social.** Brasil: Martins Fontes, 1977a.

_____. **O suicídio.** Portugal: Editora Lisboa, 1977b.

_____. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade.** Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

FERNANDES, A. P. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola.** Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

FINCK, S. C. M. (Org.). **Educação Física escolar: saberes e projetos.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 121, p.169 -186, jan./abr. 2004.

GATTI, Z. Educação Física Escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Ática, 2002-2003.

GHILARDI, R. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, v. 4, n. 1, jun./1998.

GIL, A. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GRANDIN, L. A. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço**: um estudo com memoriais de formação. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

GÜNTHER, M. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 14 (1), p. 72-84, jan./jun. 2000

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 2007.

HONORATO, I. C. R. **Formação profissional em Educação Física**: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2011.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JODELET, D. **O Saber da Educação**. Campinas: Atlas, 1985.

KOKUBUN, E. Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 24, n. 2, p. 9-26, jan. 2003.

LIMA, C. V. B. **Representações Sociais da escola em produções de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

LOVISOLO, H. **A arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.; **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 14/15, p. 17-37, 2002.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para formação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 57, Rio de Janeiro: out./dez. 2007.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e “mente”**. Campinas: Papirus, 1986.

MILEO, T. R.; KOGUT, M. C. A importância da formação continuada do professor de Educação Física e a influência na prática pedagógica. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; III ENCONTRO SULBRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**. Curitiba: PUC/PR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anaais/pdf/3000_1750.pdf Acesso em: 18 abr. 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

_____. **Representações sociais**. São Paulo: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, N. N. **Conhecimento e conhecimento escolar: um estudo de representações sociais de professores**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização na docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, set. 2008.

OLIVEIRA, M. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 67-94, jul./dez. 2012.

OSTI, A. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2010.

PARANÁ, 64º Jogos escolares do Paraná. Secretaria de Estado do Esporte e do Turismo. Curitiba, 2017.

PARANÁ, Resolução nº 453/2017. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2017.

PICCOLO, V. L. N. **Um curso de doutorado em Educação Física: nova meta da pós-graduação**. São Paulo: Integração Editoriais, 2007.

PIMENTA, S. G. **A Formação do professor: saberes da docência e a identidade do professor**. Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

_____. **Os professores e as Histórias da sua Vida**. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 2010.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

REZER, R. Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista. **Motrivivência**, ano XIX, n. 28, p. 38-62, jul./2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SÁ, C. P. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petropolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. C. Técnicas investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. C.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, S. P. **Um estudo das representações sociais sobre o trabalho docente dos licenciandos do Curso e Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2008.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed 2007.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira**, maio/jun./jul./ago., n. 20. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2002

SILVA A. M. S. **Representações sociais da velhice**. Tese (Doutorado). Universidade do Porto. Porto, 2011.

SOARES, C. L. Sobre a formação do profissional em Educação Física: algumas anotações. In: DE MARCO, A. **Pensando a Educação Motora**. Campinas: Papirus, 1995.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 117-148.

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: TAFFAREL, C. N. Z.; STRAMANN, R. H. **Currículo e Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

TANI, G. Os desafios da Pós-Graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 79-90, set. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMAS; J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sr. Coordenador do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física/UEPG,
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes

Temos a satisfação de apresentar a doutoranda ILMA CÉLIA RIBEIRO HONORATO, aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, na Linha de Ensino e Aprendizagem, a qual realizará a pesquisa sob o título provisório, **“Representações Sociais dos Acadêmicos do Curso de Educação Física Licenciatura a Respeito do que é Ser Professor”**, autorizada pelo parecer nº 1.499.218 da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. O objetivo da pesquisa é desvelar por meio da Teoria das Representações Sociais as disposições dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é ser professor.

Será mantido o sigilo e o caráter confidencial das informações, zelando pela privacidade; e tenha a certeza que as identificações não serão expostas nas conclusões ou publicações do trabalho.

É de garantia da pesquisa respostas a toda pergunta e esclarecimento a qualquer dúvida acerca de assuntos relacionados à mesma.

Esperamos contar com a valiosa colaboração de Vossa Senhoria no sentido de recebê-la, subscrevemo-nos.

Atenciosamente.

Profª Ms. Ilma Célia Ribeiro Honorato

Profª. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Acadêmico (a)

Considerando a Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada, provisoriamente, **“Representações Sociais dos Acadêmicos do Curso de Educação Física Licenciatura a Respeito do que é Ser Professor”**, como parte integrante do Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado desta Instituição.

A presente pesquisa propõe os seguintes objetivos: Desvelar por meio da Teoria das Representações Sociais as disposições dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é ser professor; Evidenciar os princípios organizadores das tomadas de posição sobre o que é ser professor de Educação Física; Compreender o conceito de ser professor a partir da Teoria das Representações Sociais dos acadêmicos de Educação Física; Avaliar a positividade das palavras associadas à Educação Física, professor e professor de Educação Física; Identificar as perspectivas profissionais dos licenciandos depois de formados.

O instrumento utilizado para a coleta de dados refere-se a um questionário que deverá ser respondido por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, regularmente matriculados no 1º, 2º, 3º ou 4º ano.

Neste sentido, sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento deste estudo. Se estiver de acordo em participar, podemos garantir que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações por você fornecidas serão utilizadas exclusivamente neste estudo e com os objetivos mencionados anteriormente.

Desde já agradecemos à atenção dispensada e o interesse na participação e nos colocamos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio dos seguintes endereços eletrônicos e telefones: honoratto@yahoo.com.br (42) 999647574; silviamadri@uol.com.br (42) 999737619.

Atenciosamente.

Profª Ms. Ilma Célia Ribeiro Honorato

Profª. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madri

APÊNDICE III



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**QUESTIONÁRIO PARA OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA
GROSSA**

- 1) Em relação a pergunta “Ser professor é”? Escreva 10 palavras que a represente por ordem de importância do maior para menor.

1) _____ 2) _____ 3) _____
4) _____ 5) _____ 6) _____
7) _____ 8) _____ 9) _____
10) _____

- 2) Qual das palavras respondidas acima você considera a mais importante? Por quê?

- 3) Em relação a pergunta “Ser professor de Educação Física é”? Escreva 10 palavras que a represente.

1) _____ 2) _____ 3) _____
4) _____ 5) _____ 6) _____
7) _____ 8) _____ 9) _____
10) _____

4) Qual das palavras respondidas acima você considera mais importante? Por quê?

5) Escreva 10 palavras que vem a sua mente quando se pergunta: Educação Física é:

- 1)_____ 2)_____ 3)_____
- 4)_____ 5)_____ 6)_____
- 7)_____ 8)_____ 9)_____
- 10)_____

6) Qual das palavras respondidas acima você considera mais importante? Por quê?

7) Por que você escolheu o Curso de Licenciatura em Educação Física?

8) Quais suas perspectivas em relação a sua profissão?

Muito Obrigada!

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do COEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Representações Sociais dos Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é Ser Professor.

Pesquisador: Silvia Christina Madrid Finck

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53401315.5.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.499.218

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como objeto central a formação do professor de Educação Física a partir da perspectiva da Teoria da Representação Social (RS), consubstanciada pelos estudos de Moscovi (2001; 2010), Jodelet (1985; 2001), Abric (2001). A pesquisa apresenta como objetivo central: Desvelar as representações sociais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é Ser professor. Como objetivos específicos da pesquisa foram estabelecidos os seguintes: Evidenciar os princípios organizadores das tomadas de posição dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é ser professor de Educação Física; Compreender o conceito de ser professor dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, a partir da Teoria das Representações Sociais; Avaliar a positividade das palavras associadas à Educação Física, professor e professor de Educação Física; Identificar as perspectivas profissionais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física. A pesquisa será realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), especificamente no Curso de Licenciatura em Educação Física, tendo como sujeitos da pesquisa os acadêmicos dos 1º, 2º, 3º e 4º anos do Curso. A amostra será constituída de aproximadamente 120 acadêmicos. No que tange o quadro teórico e metodológico, optamos pelo conceito de representação social, que embora tenha tido seu início nas ciências sociais, perpassa pelas demais ciências de forma que permite

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.499.218

Desvelar por meio da Teoria da Representação Social as disposições dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é Ser professor.

Objetivo Secundário:

- Evidenciar os princípios organizadores das tomadas de posição dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é Ser professor de Educação Física;
- Compreender o conceito de ser professor dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física a partir da Teoria das Representações Sociais;
- Avaliar a positividade das palavras associadas a Educação Física, professor e professor de Educação Física;
- Identificar as perspectivas profissionais dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa estará envolvendo os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física e não estará causando nenhum tipo de risco aos mesmos, visto que, os dados serão coletados mediante o instrumento do questionário, sendo assim apenas suas respostas serão analisadas e estudadas, destituindo qualquer situação danosa nesse processo. Aos envolvidos nesta pesquisa será mantido o anonimato, e nenhum dado será utilizado com intuito de prejudicar os participantes, mas sim com o objetivo de contribuir para as discussões e reflexões sobre a formação de professores.

Benefícios:

A pesquisa estará contribuindo especificamente para com a formação dos professores da Educação Física, pois possibilitará o levantamento dos dados referentes a representação social dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física sobre o que é ser professor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto exequível e relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequada

Questionário a ser aplicado: sem restrições éticas.

TCLE: A linguagem do TCLE está bem técnica, o que não é desejável, contudo como o grupo a ser convidado para participar é composto por acadêmicos este problema fica minimizado.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.499.218

Recomendações:

Enviar relatório final via Plataforma Brasil (on line) após conclusão da pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este relator recomenda a aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatório final via Plataforma Brasil (on line) após conclusão da pesquisa para evitar pendências com a COEP ou com a PROPESP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_641359.pdf	07/04/2016 13:06:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfinal2IlimaHonorato.pdf	07/04/2016 13:06:20	Silvia Christina Madrid Finck	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfinal.docx	06/04/2016 12:49:41	Silvia Christina Madrid Finck	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoRevisada.pdf	21/02/2016 11:40:45	Silvia Christina Madrid Finck	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTesePlataformailmaHonorato2015.docx	08/12/2015 11:11:15	Silvia Christina Madrid Finck	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 14 de Abril de 2016

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.499.218

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coop@uepg.br

