



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS
ESCOLARES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA
EDUCATIVA

TELMA FREITAS DE ABREU

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DISCENTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ)

São João del-Rei/MG
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS
ESCOLARES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA
EDUCATIVA

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DISCENTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pereira de Andrade

Coorientadora: Profa. Dra. Ruth Bernardes Sant'Ana

Acadêmica: Telma Freitas de Abreu

São João del-Rei/MG
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS
ESCOLARES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA
EDUCATIVA

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE DISCENTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ)

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação Processos
Socioeducativos e Práticas Escolares,
Departamento de Ciências da Educação,
Universidade Federal de São João del-
Rei, como requisito à obtenção do Título
de Mestre em Educação

Aprovada em _____

Prof. Dr. Marcelo Pereira de Andrade – UFSJ (Orientador)

Profa. Dra. Ruth Bernardes Sant'Ana – UFSJ (Coorientadora)

Prof. Dr. Jocimar Daolio – UNICAMP

Prof. Dr. Kleber do Sacramento Adão – UFSJ

À minha mãe Eny Freitas de Abreu, por tudo.

À minha avó Terezinha Ribeiro de Freitas (*in memoriam*), pelo elo de amor que manteremos para sempre.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não resulta apenas de um processo vivido por mim, mas quem eu sou veio sendo ressignificada durante sua realização. As dificuldades que se apresentavam foram vencidas graças ao apoio de grandes seres, aos quais eu tenho tanto a agradecer!

A Deus e à Espiritualidade amiga, pelo zelo.

Ao meu pai Oswaldo Goulart de Abreu e à minha mãe Eny Freitas de Abreu, pelo apoio incondicional.

Aos avós Terezinha Ribeiro de Freitas (*in memoriam*) e José Juliano de Freitas, pelo amor.

Aos queridos tios e primos, por me bagunçarem e tumultuarem maravilhosamente!

Ao professor Dr. Marcelo Pereira de Andrade, pelo exemplo de sempre, pela confiança e pela entrega na orientação deste trabalho.

Ao professor Dr. Jocimar Daolio, por dividir tamanha experiência.

Ao professor Dr. Kleber do Sacramento Adão, pelo seu legado de amor ao educando e à educação.

À professora Dra. Ruth Bernardes Sant'Ana, pelas contribuições teóricas.

Aos professores do PPEDU, especialmente àqueles que ministraram as disciplinas em que tive a oportunidade de cursar: Dr. Laerthe de Abreu Moraes Junior, Dra. Christianni Cardoso Morais, Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Dr. Murilo Cruz Leal e Dra. Ruth Bernardes Sant'Ana, pelo comprometimento.

À turma do mestrado, por dividir experiências.

Ao grande colega de turma Murilo Haddad, pelas dicas tecnológicas e companheirismo.

À Ludmila, secretária do PPEDU, Filó e Lu, secretárias da PROEN, pela ajuda de sempre.

Aos professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, especialmente André, Álvaro e Hajime, pelas sementes plantadas.

Ao professor Adilson, pelo convite e supervisão na realização do Estágio de Docência no curso de Teatro, compartilhando seus saberes e experiências e também sua amizade.

Ao Departamento das Ciências da Educação Física e Saúde e seus professores Renato, Kleber, Marise, Diego, Marcelo, Andrea, Ricardo, Elaine e Alessandro, pelo acolhimento nos diferentes momentos e dimensões da minha trajetória.

Aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física, especialmente aos participantes desta pesquisa.

A todos aqueles que, em algum momento, foram meus professores e presentearam a minha formação, sempre em construção, com suas preciosas contribuições.

A todos aqueles que, em algum momento, foram meus alunos. É a formação de vocês que move minha busca.

Ao grande amigo Carlos Eduardo (Dudu), pelos momentos de leveza e alegria durante tempos difíceis.

Aos grandes amigos Fúlvio e Leninha, pelo carinho e ajuda de sempre.

Aos irmãos de coração Cristiano e Eric e suas lindas companheiras Aline Lílian e Aline Millani, pelo que sempre representaremos uns para os outros.

Às grandes amigas Renata, Marcinha, Rosilene, Fernanda e Juliana, por compreenderem minha ausência.

Aos fisioterapeutas Alessandro e Melissa, pelos cuidados.

Ao Rogerio Lucas de Carvalho, pelo trabalho de revisão desta dissertação.

Às grandes amigas e companheiras de trajetória acadêmica, Aline, Cristina, Sandra e Ana Cláudia, por serem sustentação e acalento entre nossos sorrisos e choros; pelo que vivemos juntas, em uma relação humana que coloriu em fortes tons os traços da pessoa e da pesquisadora que sou hoje. A vocês, minha gratidão e amor para sempre!

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, muito obrigada!

ABREU, Telma Freitas de. **Experiências formativas de discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as relações estabelecidas entre as experiências escolares e as experiências adquiridas ao longo da formação inicial dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Os sujeitos do estudo são 12 discentes – seis homens e seis mulheres –, formandos do ano de 2012. Esses sujeitos ingressaram no curso com idade entre 17 e 19 anos, e concluíram o ensino médio entre 2007 e 2008. Esta pesquisa tem como sustentação teórico-metodológica a sociologia da experiência de Dubet (1994), a partir da qual o trabalho do ator ou experiência social pertence ao ator, que é construída por ele, porém a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem, ou ainda, de combinações subjetivas de elementos objetivos. Nesse sentido, procuramos identificar, na socialização referente às experiências formativas dos sujeitos, sua inserção nas lógicas de integração, estratégia e subjectivação e nas tensões que se estabelecem entre elas. As experiências vividas por eles durante a formação inicial apontam para traços da orientação prático/reflexiva ou crítica/social, porém as experiências na vida escolar influenciam ainda os sujeitos, os quais têm uma visão esportivista da Educação Física escolar. Mesmo assim, após a formação inicial, a maior parte deles ressignificou suas concepções sobre a Educação e a Educação Física. Todavia, apenas três sujeitos demonstram ter interesse em levar novas possibilidades às aulas de Educação Física escolar caso se tornem professores. Embora todos, de formas distintas, tenham compreendido a Educação Física ao longo da formação inicial de modo diferenciado, parece que o desafio da ressignificação se apresenta para a maior parte deles como uma tarefa árdua, incerta e sem muitos retornos significativos. Apesar de os sujeitos não romperem com a formação esportivista, o curso de licenciatura em Educação Física, de alguma forma, os levou a um outro olhar sobre a área. As experiências escolares devem ganhar importância nos cursos de licenciatura em Educação Física, assim como as experiências vividas ao longo da formação inicial.

Palavras-chave: Professores de Educação Física, Formação, Educação e Educação Física.

ABREU, Telma Freitas de. **Formative experiences of students degree course from the Physical Education of the Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)**. 2013. 123 f. Dissertation (Master of Education)-Department of Education, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

ABSTRACT

This study has as objective to analyze the relations between the school experiences and the experiences achieved during the initial formation of students of the licentiate degree course from the Physical Education of the Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). The subjects of this study are a group of twelve students, six men and six women who finished the course in 2012. This group of subjects has initiated the course aged around 17 and 19 years, and completed high school between 2007 and 2008. This research has theoretical and methodological backing the sociology of experiences of Dubet (1994). As long as the actor's work or social experience, belongs to the actor, who is constructed by him, however from logical of actions that does not belong, or by subjective combinations of objective elements. Accordingly, we seek to identify in the pre-professional socialization and initial formation of graduates, their insertion in logical of integration, strategy and subjectivation and in the tensions that establish between them. The experiences lived by the subjects during the initial formation suggests to traces of a orientation practical-reflective or critical-social, however the experiences in school life, still influence the subjects, that has a sportsman view of the Physical Education scholastic. Even though, after initial formation, most of the subjects re-signifies his own conceptions on education and physical education, but only three subjects have shown the interest in taking up new possibilities for Physical Education classes at school, in case they become teachers. While all those subjects, in a different ways, have understood Physical Education throughout initial formation with a differentiated mode, it seems that the challenge of reframing is presented for most of them as a chore, uncertain and without many significative returns. Despite the subjects did not breach with sportive formation, the degree course in Physical Education, by somehow, took them to a different view of the area. The school experiences may gain importance in undergraduate degree in Physical Education as the experiences lived along the initial formation.

Keywords: Teachers of Physical Education, Formation, Education and Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores.....	21
Quadro 2 – As lógicas da ação em Dubet.....	52
Quadro 3 – As tensões estabelecidas entre as lógicas da experiência social nas experiências formativas dos sujeitos.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil da turma e dos sujeitos.....	67
Tabela 2 – Perfil socioeconômico da turma e dos sujeitos.....	68
Tabela 3 – Percorso escolar da turma e dos sujeitos.....	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CFE	Conselho Federal de Educação
CADIS	Centro de Análise de Intervenção Sociológica
CTAN	<i>Campus</i> Tancredo de Almeida Neves
DED	Departamento de Educação Física e Desportos
DEF	Divisão de Educação Física
DOU	Diário Oficial da União
EF	Educação Física
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FUNREI	Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
MPCG	Ministério do Planejamento e Coordenação Geral
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNED	Política Nacional de Educação Física e Desportos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 AS RELAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E AS EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	19
1.1 A construção da socialização ocupacional em Educação Física	26
1.2 Os desafios das licenciaturas em Educação Física	32
2 A SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA.....	42
2.1 A sociologia da experiência.....	47
2.2 O ator dividido entre as lógicas da ação.....	53
3 A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	60
3.1 Sobre a licenciatura em Educação Física da UFSJ.....	63
3.2 O perfil da turma 2009 e dos sujeitos da pesquisa.....	67
4 O DISCURSO DOS SUJEITOS À LUZ DA SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA.....	78
4.1 Primeira etapa da análise: as experiências dos sujeitos diante das lógicas da ação.....	79
4.1.1 Os discursos dos sujeitos à luz da lógica da integração.....	80
4.1.2 O discurso dos sujeitos à luz da lógica da estratégia.....	85
4.1.3 O discurso dos sujeitos à luz da lógica da subjectivação.....	91
4.2 Segunda etapa da análise.....	100
4.2.1 Tensão gerada pela lógica da integração sobre a lógica da estratégia.....	101
4.2.2 Tensão gerada pela lógica da estratégia sobre a lógica da subjectivação.....	104
4.2.3 Tensão gerada pela lógica da subjectivação sobre a lógica da integração.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
O TRABALHO DOS SUJEITOS DIANTE DAS TENSÕES QUE SE ESTABELECEM NAS SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE 1.....	119
APÊNDICE 2.....	121

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa as relações estabelecidas entre as experiências escolares e as experiências adquiridas ao longo da formação inicial¹ de alunos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Seus objetivos são: compreender como os licenciandos em Educação Física da UFSJ (re)interpretam suas experiências escolares anteriores à graduação e ao longo do curso; compreender como veem e que perspectivas têm, a partir das experiências adquiridas ao longo do curso, em relação à Educação e à Educação Física escolar ao final da formação inicial; e como essas experiências podem refletir na prática pedagógica desses futuros professores.

A aproximação com o tema deste estudo aconteceu durante minha atuação docente na educação básica nos municípios de Juiz de Fora e São João del-Rei, e também na formação de professores de Educação Física para a educação básica na UFSJ. Antes da sistematização deste estudo, já existia meu contato profissional, mesmo que superficial, com alguns dos sujeitos da pesquisa, quando assumi encargos didáticos no curso de Educação Física da UFSJ como professora substituta entre os anos de 2007 e 2009 e em ocasiões em que participei do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual fui supervisora entre 2009 e 2011, mas não fui responsável por encargos didáticos na turma dos sujeitos desta pesquisa. Atualmente, sou técnico-administrativa em Lazer e Desenvolvimento Social no Departamento das Ciências da Educação Física e Saúde da UFSJ, espaço em que atuo com os docentes, técnicos-administrativos e discentes do curso, o que me aproximou, mais uma vez, do contexto deste estudo. Esta relação entre campo, sujeitos e pesquisadora não comprometeu minha intervenção como pesquisadora.

Neste estudo, amparamo-nos no conceito de **experiência**, elaborado por François Dubet (1994), e nos estudos sobre os saberes docentes, especialmente os elaborados por Tardif e Raymond (2000). Os estudos que se debruçam na compreensão da relação estabelecida entre as experiências vividas antes e durante a formação inicial são recentes e necessitam de aprofundamentos. Tardif e Raymond (2000), referenciados em ampla revisão bibliográfica (BORKO; PUTNAN, 1996; CARTER; DOYLE, 1996; RICHARDSON, 1996;

¹ A estas, denominamos neste trabalho como experiências formativas. Entendemos que as experiências formativas docentes ocorrem ao longo de toda vida, mas, neste estudo, temos como foco a relação entre os saberes provenientes da formação escolar anterior e os saberes provenientes da formação profissional para magistério (docência).

WIDEEN *et al.*, 1998), apontam para uma tendência da manutenção das experiências vividas antes da formação inicial em detrimento daquelas vividas na formação inicial. Compreendemos que esse fenômeno é comum em diferentes áreas. Porém, neste estudo, analisaremos especificamente esta relação em licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Assim como os diferentes campos do conhecimento escolar, a Educação Física se apropriou de pensamentos renovadores, originando em parte da área, ao final dos anos de 1980, uma crise de legitimidade que se constituiu por meio de um debate problematizador quanto ao seu papel na escola, ao seu corpo de conhecimentos à formação e ao papel do professor de Educação Física na escola.

Para Andrade *et al.* (2011), a década de 1980 contou com os debates que criticavam a formação técnica voltada para o esporte e a falta de articulação entre conhecimentos específicos da área, conteúdos metodológicos e práticas pedagógicas. Já a década de 1990 contou com proposições de ações metodológicas na forma de pedagogias progressistas, mas também foi marcada por aqueles que insistiram em reafirmar práticas e metodologias conservadoras. A formação inicial em Educação Física, embora apresente reflexos dessas propostas e tenha passado por reestruturações, ainda hoje recebe críticas. Andrade *et al.* (2011), apoiados em diferentes autores (CELANTE, 2000; KUNZ, 1994; SOUZA, 2002; VELOZO, 2004), entendem que muitos cursos de graduação ainda priorizam, por exemplo, o esporte descontextualizado e a formação técnica, “reforçando aquilo que os alunos, futuros professores ‘já sabem’, isto é, o esporte como sinônimo de Educação Física, o que contribui para a produção do modelo esportivo nas aulas de Educação Física na escola” (p. 3).

A pesquisa realizada por Andrade *et al.* (2011), com 36 professores licenciados em Educação Física pertencentes à microrregião do Campo das Vertentes (Minas Gerais), teve como objetivo conhecer a apropriação teórica que fundamenta a ação docente em escolas públicas. A pesquisa constatou que, mesmo provenientes de diferentes cursos de graduação, sendo muitos progressistas e compromissados, poucos professores demonstraram uma prática docente diferenciada. Apesar de a maioria dos professores, 55,6%, ter se formado recentemente (entre os anos de 2000 e 2008), a pesquisa aponta para a pouca proximidade desses professores com os autores que discutem a Educação Física nas perspectivas críticas e renovadoras, além da pouca fundamentação teórica que embasasse sua prática profissional.

Embora a Educação Física venha avançando na discussão acadêmica sobre as propostas de intervenção diferenciada e nos debates sobre as diferentes concepções de escola,

ainda se constata a distância entre as discussões e a atuação docente. Andrade *et al.* (2011), apoiados em revisão bibliográfica, apontam alguns motivos que influenciam essa realidade, tais como: distância entre teoria e prática, cursos de licenciatura que atuam como verdadeiros bacharelados, distanciamento da realidade social e influência de uma construção midiática sobre estética, esporte e saúde, entre outros. Para além disso, são apontados problemas enfrentados pela docência em geral: o fenômeno mundial da desvalorização da profissão docente e das licenciaturas, a falta de acompanhamento dos professores pelos órgãos responsáveis e a falta de condições para formação continuada.

Os sujeitos desta pesquisa foram alunos do curso em licenciatura em Educação Física da UFSJ. Esse curso foi selecionado por oferecer uma formação de professores voltada para a educação básica, o que é identificado em seu projeto político-pedagógico, bem como nos resultados positivos que vem obtendo nas avaliações oficiais externas, desde seu processo de reconhecimento em 2006, realizado pela Comissão de Especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), como também nos anos de 2007 e 2011, quando obteve Conceito Preliminar de Curso (CPC) cinco (5,0) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Os cursos de licenciatura em Educação Física, legal e conceitualmente, têm como objetivo preparar o discente para a atuação na educação básica. Já os cursos de bacharelado possibilitam a formação para a atuação nos espaços não escolares, como clubes, academias, treinamento esportivo e outros. Em muitos casos, observamos uma tendência de jovens que buscam o curso de bacharelado, mesmo quando ingressam em uma licenciatura, o que pode ocorrer pela já citada desvalorização do magistério, somada à baixa remuneração dos professores no Brasil, entre outros fatores. A busca pelo curso de Educação Física pode estar vinculada às relações que o indivíduo tem com as práticas esportivas na forma de treinamento ou na forma de vivências lúdicas fora ou dentro da escola (LEMOS, 2008; KRUG; KRUG 2008). Diante disso, consideramos fundamental identificar as experiências vividas na fase que antecede o ingresso dos licenciandos na formação inicial. Assim, interessou-nos conhecer as experiências dos futuros professores na construção de seus saberes provenientes da formação escolar anterior, entre elas a relação estabelecida com a escola e a Educação Física, com os professores e os amigos, os acontecimentos marcantes e a participação como aluno e outros. Embora não seja o foco desta pesquisa conhecer os saberes pessoais referentes à fase citada, entendemos que essas experiências não se dissociam das vivências escolares. Por isso, levamos em consideração as experiências familiares, os

acontecimentos importantes, as pessoas significativas, a vivência com esportes, a dança, a ginástica e outras experiências dessa natureza.

Neste estudo, as experiências escolares anteriores à formação inicial foram relatadas pelos sujeitos a partir de memoriais realizados no transcorrer do primeiro semestre letivo da licenciatura em Educação Física e de entrevistas realizadas ao final da formação inicial.

Interessa-nos, ainda, analisar as experiências escolares (educação básica) relacionadas com as experiências adquiridas pelos futuros professores durante o curso de licenciatura (formação inicial). Para isso, voltamo-nos para a compreensão da escolha do curso, das expectativas no momento do ingresso no curso e das experiências vividas na formação inicial (estágios, participação como aluno, áreas de interesse, contribuições oferecidas pelo curso na formação discente, expectativas não supridas, participação nas decisões do curso e da Universidade e perspectivas de atuação profissional, dentre outros). Buscamos, também, identificar e analisar comparativamente suas concepções de escola e de Educação Física no seu ingresso e na conclusão do curso. E, por fim, procuramos compreender como os licenciandos projetam sua futura prática pedagógica.

Desse modo, amparamo-nos na ideia de que as experiências vividas em diferentes momentos da vida do professor participam de seu saber fazer docente (TARDIF; RAYMOND, 2000). Para Nóvoa (1997):

[...] Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.
O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (p. 25, grifos do autor).

É nesse sentido que propomos conhecer a formação de futuros docentes em Educação Física. A partir da análise de suas experiências, buscamos responder às seguintes questões problematizadoras:

- como as experiências escolares anteriores à formação inicial são reinterpretadas e/ou (re)significadas ao longo da formação inicial dos discentes da licenciatura em Educação Física da UFSJ?
- Como os futuros professores interpretam, a partir de suas experiências pré-profissionais, os conceitos de Educação e Educação Física escolar ao final da formação inicial?
- Como os licenciandos projetam sua futura prática pedagógica?

A opção por essas questões reflete a busca pela relação entre a formação escolar e a formação inicial. Entendemos que a experiência do sujeito na formação inicial é influenciada pelas experiências escolares anteriores à formação inicial e que a formação inicial, por sua vez, tem influência na forma de compreender e até (re)significar as experiências trazidas das experiências escolares anteriores. Buscamos nesta pesquisa compreender essa relação, essas influências e a (re)significação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi selecionada a turma concluinte de 2012 do curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ. Os discentes dessa turma ingressaram no curso no primeiro semestre de 2009.

Os critérios adotados para seleção dos sujeitos da pesquisa foram: 1º- os sujeitos da pesquisa deveriam ser discentes com trajetória escolar (educação básica e ensino superior) pouco acidentada, ou seja, sem muitas interrupções; 2º- com idade, no momento de ingresso no curso, entre 17 e 19 anos; e 3º- com conclusão do ensino médio entre 2007 e 2008. A partir desses critérios, foram selecionados 12 sujeitos, os quais aceitaram o convite para participar da pesquisa, sendo seis homens e seis mulheres.

Compreendemos que o referencial teórico-metodológico, para além de oferecer subsídios e instrumentos para a reflexão, é responsável pela construção da pesquisa e orienta o olhar do pesquisador. Nesse sentido, a sociologia da experiência, à luz de François Dubet (1994), nos deu suporte para compreender os fenômenos sociais a partir de um diálogo entre uma visão macroestrutural (sistema) e a subjetividade humana (ação). Para o autor, não existe uma relação de unidade entre a ação e o sistema como acreditava a sociologia clássica. O trabalho do ator, ou a experiência social, pertence ao ator e é construída por ele. Porém, a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem. Isto é, “as experiências sociais então são combinações subjetivas de elementos objetivos” (DUBET, 1994, p. 140). Nesse sentido,

procuramos identificar a inserção dos 12 sujeitos a partir das lógicas de integração, estratégia e subjectivação² propostas por Dubet (1994).

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a relação entre as experiências escolares anteriores à formação inicial e a formação inicial, em especial a formação inicial em Educação Física no Brasil. No segundo capítulo, apresentamos a sociologia da experiência elaborada por François Dubet (1994), o qual é o referencial teórico-metodológico norteador desta pesquisa. No terceiro capítulo, apresentamos a trajetória metodológica desta pesquisa. O quarto capítulo apresenta a análise dos memoriais e entrevistas à luz da sociologia da experiência de Dubet (1994).

As considerações finais deste estudo indicam que, ao contrário do que vem apontando a literatura, após a formação inicial, os sujeitos ressignificaram suas concepções sobre a Educação Física. Contudo, não romperam com a formação esportiva, o que pode, por questões objetivas e subjetivas que permeiam a realidade dos sujeitos, levá-los, no futuro, a reproduzir o esporte na escola.

² Usaremos a grafia do português de Portugal.

CAPÍTULO 1

AS RELAÇÕES ENTRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E AS EXPERIÊNCIAS DA FORMAÇÃO INICIAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde a década de 1990, o cenário das pesquisas sobre a formação docente no Brasil tem recebido contribuições das pesquisas sobre os saberes docentes. Para Silva *et al.* (2009), o marco inicial desses estudos foi a publicação do artigo “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”, de Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Posteriormente, Tardif (2011) explicitou melhor o tema, que é compilado no livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Nessa obra, são categorizados pelo autor tipos de saberes que formam o professor ao longo de sua trajetória, atribuindo à noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 60). Para Tardif (2011), o saber docente é composto por diferentes saberes que estão intimamente relacionados com o seu trabalho. Os professores não se relacionam de forma estritamente cognitiva com os saberes. Essas relações são “[...] mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar tarefas cotidianas” (p. 17).

Tardif (2011) preconiza a construção do saber docente a partir de suas dimensões pessoais e sociais. Para o autor, ele é social, porém depende, entre outros fatores, das ações individuais da prática docente³.

A dimensão social do saber dos professores é justificada pelos seguintes fatores: a) o seu trabalho é coletivo, partilhado por outros professores; b) o processo de ensino e aprendizagem é definido por diversos grupos; por exemplo, universidade, administração escolar ou Ministério da Educação, entre outros; por isso, a educação não ocorre longe de um reconhecimento social; c) o professor trabalha diretamente com sujeitos, diferentemente dos ofícios em que se trabalha com objetos; d) o processo de ensino se modifica ao longo da história; e) é adquirido num contexto de socialização profissional, sendo modificado nas diferentes fases de sua carreira.

Por outro lado, Tardif (2011) entende que não é possível uma compreensão do saber docente apenas pela dimensão social, pois é necessário que se leve em consideração o

³ Essa visão apresenta um profundo diálogo com a análise social de François Dubet (1994), que apresentaremos no próximo capítulo. Tanto Tardif quanto Dubet consideram a relevância das dimensões sociais (macroestruturais) e das dimensões subjetivas (microestruturais) na análise dos fenômenos sociais, dentre eles os educacionais.

que os professores são, fazem, pensam e dizem. “O saber dos professores é profundamente social, e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo, e para transformá-lo” (p. 15). Assim, para o autor, o saber docente está na relação estabelecida entre essas duas dimensões. Além disso, ele também é temporal e plural.

O saber docente é temporal, pois o ato de ensinar é construído progressivamente ao longo da vida do professor. É também plural porque é composto por saberes provenientes de fontes distintas e de naturezas diferentes. Isso significa dizer que, ao atuar, o professor baseia-se em diferentes juízos que provêm “das tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou” (TARDIF, 2011, p. 66). Sua ação baseia-se em um poliformismo de raciocínio (GEORGE *apud* TARDIF, 2011) revelando o fato de que os saberes do professor são construídos por diferentes formas de raciocínios (indução, dedução, abdução e analogia, entre outros),

[...] que expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irreduzíveis a uma racionalidade única, como por exemplo, a da ciência empírica ou a da lógica binária clássica (TARDIF, 2011, p. 66).

Por esse motivo, os saberes docentes podem ser categorizados a partir de diferentes critérios. Desse modo, segundo Tardif e Raymond (2000), diversos autores tentaram organizar e classificar tipologias para os saberes docentes, como Bourdoncle (1994), Doyle (1977), Gage (1978), Gauthier *et al.* (1998) e Mellouki e Tardif (1995), dentre outros. Porém, Tardif e Raymond (2000) advertem que essas categorizações possuem dois problemas: 1º- um grande número de tipologias que demonstram diversos desmembramentos da noção do termo “saber” (p. 213); e 2º- as diferentes tipologias não podem ser comparadas umas com as outras, pois partem de naturezas diferentes para a categorização dos saberes: uns consideram os fenômenos sociais e outros consideram os princípios epistemológicos correntes de pesquisas e também modelos ideais.

Tardif *et al.* (1991) elaboraram uma categorização baseada na natureza social dos saberes. Essa interpretação procurava associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de suas fontes, de sua proveniência social. Essa categorização, em comparação com as outras tipologias, abrange melhor a diversidade dos saberes. Contudo, nove anos mais tarde, Tardif e Raymond (2000) elaboraram um modelo tipológico em que

[...] tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que o formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente (p. 214).

Assim, nesta pesquisa, amparamo-nos nessa tipologia apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida e a educação no sentido lato, entre outros	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária e os estudos pós-secundários não especializados, entre outros	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios e os cursos de reciclagem, entre outros	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização de “ferramentas” dos professores: livros didáticos, cadernos de exercícios e fichas, entre outros	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula e a experiência dos pares, entre outros	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

De acordo com os autores, todos esses saberes são efetivamente utilizados na prática docente. Porém, nesta pesquisa, abordamos especificamente a relação entre os saberes provenientes da formação escolar anterior e os saberes provenientes da formação profissional para magistério (docência). Esses dois saberes, bem como os demais, estão imbricados nos saberes pessoais dos professores. Assim, embora não tenhamos nos debruçado em conhecer profundamente os saberes pessoais dos sujeitos da pesquisa, eles permeiam suas falas.

Neste estudo, refletimos sobre a formação em Educação Física dos licenciandos da UFSJ na busca pela relação entre suas experiências escolares e a formação inicial, permeadas pelos seus saberes pessoais.

Para Tardif e Raymond (2000), os professores utilizam “[...] conhecimentos pessoais em um saber-fazer personalizado” (p. 214), que são construídos a partir de múltiplas influências:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da

sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa no momento (*ibidem*).

Desse modo, Tardif e Raymond (2000) entendem que os saberes docentes podem caracterizar-se pelo seu sincretismo. Em primeiro lugar, estes são sincréticos, pois não existe entre os diferentes saberes docentes uma coerência e uma totalidade, seja teórica ou conceitual. Os autores afirmam que eles são pragmáticos e biográficos. Os professores recorrem a eles como um artesão que escolhe a ferramenta para atender à sua necessidade de trabalho. Com isso, Tardif e Raymond (2000) não estão dizendo que todos possuem a mesma importância; alguns são mais centrais e outros menos. Em segundo lugar, são sincréticos, porque não se limitam à aplicação de técnicas já padronizadas, oriundas apenas de sua racionalidade técnica, isto é, os saberes não antecedem a atuação docente, como um repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na prática docente. Por fim, os saberes também são sincréticos, pois ensinar exige do professor uma gama de saberes compósitos. Ao agir, o professor baseia-se em valores morais, normas sociais e juízos normativos que dizem o que é proibido ou permitido.

Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” (TARDIF, 2011, p. 66) como fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições e experiências vividas são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais.

Dessa maneira, os saberes docentes, quando vistos na realidade de sua atuação na escola, ou seja, como “saberes-na-ação” (TARDIF, 2011, p. 66), recebem enorme gama de influências, o que Tardif (2011) denomina de poliformismo de raciocínio. Entre os diferentes lugares que oferecem elementos para a formação dos saberes de cada professor, o autor elenca os saberes que antecedem a vida profissional e a carreira docente, as quais abordaremos a seguir.

Ao tratar dos saberes que antecedem a vida profissional, Tardif e Raymond (2000) consideram a relevância da temporalidade na compreensão da genealogia em que se dá a aquisição dos saberes docentes. Inscrever essa aquisição em sua dimensão temporal significa pensar que o desenvolvimento do saber profissional dos professores obedece a uma ordem que não pode ser modificada. Dessa forma, por meio da temporalidade, estrutura-se a

“memorização de experiências marcantes na construção do Eu profissional” (p. 216). As experiências familiares (socialização primária) e escolares, vividas antes mesmo do desenvolvimento de um aparelho cognitivo aprimorado, que nomeie e indique o que se retém dessas experiências, ficam conservadas no indivíduo como preferências ou repulsões.

Essas experiências são fixadas na memória do indivíduo a partir de seu tempo e lugar. Assim, o indivíduo evocará qualidades que deseja evitar ou encarnar como professor mediante experiências marcantes vividas por ele como aluno. Para Tardif (2011): “[...] o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (p. 68). Desse modo, uma importante fase de construção do saber profissional são as experiências vividas anteriormente e durante a formação inicial.

Para Tardif e Raymond (2000), boa parte daquilo que os professores sabem sobre escola foi aprendida na sua socialização como alunos. Ao ingressar na formação inicial, o licenciando já traz longa experiência de imersão (crenças, representações e certezas sobre a prática docente) em seu futuro local de trabalho: a escola. Os autores afirmam que esse legado permanece forte e estável mesmo após a conclusão da formação inicial. Os futuros professores não modificam significativamente as crenças trazidas sobre o ensino, tão logo iniciam sua atuação docente, principalmente nas situações de urgência e adaptação ao trabalho quando recorrem às mesmas crenças e maneiras de fazer que foram vividas na sua experiência escolar.

Em relação a esta pesquisa, seus sujeitos concluíram o ensino médio e, em um breve espaço de tempo, ingressaram na licenciatura com suas experiências e concepções sobre educação, escola, ofício docente e a Educação Física. Essas experiências ou concepções não devem ser negadas, mas reinterpretadas ao longo da formação inicial docente.

Conforme Tardif (2011), tudo leva a crer que as experiências vividas durante a socialização primária e a socialização escolar têm relevância na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados na socialização profissional e também na carreira docente.

Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e rotinas de ação (RAYMOND *et al.* *apud* TARDIF, 2011, p. 69).

Para Tardif (2011), essas experiências não são assimiladas como uma superposição de camadas, e os saberes não são independentes uns dos outros, são acumulados e selecionados na relação das experiências anteriores com as subsequentes. “Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária” (p. 69).

Tardif e Raymond (2000) tratam das experiências formativas de professores discutindo, inicialmente, o conceito de socialização. Eles compreendem como socialização “[...] o processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades [...]” (p. 217). Já que os autores assumem a socialização como constructo e explicam o ponto de vista sobre o qual usam esse conceito. Para eles, não existe um consenso quanto à natureza dos saberes adquiridos por meio da socialização no campo da sociologia. Em sua análise, identificam diferentes teóricos (SHÜTZ, 1987; BERGUER; LUKMAN, 1980; BOURDIEU, 1972, 1980; COULON, 1990; GUIDDENS, 1987) que se dedicaram a essa explicação por vias distintas. Mesmo com diferentes interpretações, existe um ponto em comum, pois, em todos eles, a socialização não é mais do que “[...] os *desempenhos* e as *capacidades* sociais e culturais dos indivíduos, que são ricas, variadas e variegadas, graças a um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos são gerados” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218, grifos dos autores). Isto é, mesmo que os saberes que os sujeitos adquirem ao longo da vida sejam denominados de formas diferentes, importa para esses autores que eles são produzidos socialmente “[...] através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos e escolas, entre outros) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (*ibidem*). Portanto, compreender o processo de formação que antecede a conclusão da formação inicial é relevante para compreender o processo de formação dos saberes docentes.

Tardif e Raymond (2000) defendem, conforme dissemos, que existe mais continuidade do que ruptura entre os conhecimentos profissionais dos professores e suas experiências formativas, principalmente aqueles vividos durante a socialização primária: vividos na família e ambiente de vida e também na socialização escolar.

Assim, uma das importantes influências que os professores de profissão carregam é referente ao período anterior à formação inicial. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) citam duas pesquisas que foram realizadas com autobiografias de professores de Quebec (RAYMOND, 1993; TARDIF, 1996). Nessas pesquisas, as experiências realizadas antes da formação inicial são mencionadas como relevantes na escolha da profissão e também

na orientação e nas práticas pedagógicas dos professores. Os autores identificam ainda outros fenômenos que contribuem para isso:

- a) vida familiar e influência de pessoas significativas da família;
- b) experiências escolares anteriores e relação com professores e seu conhecimento prático;
- c) experiências vividas com outros adultos em atividades extraescolares; por exemplo, esportivas e de teatro, entre outras.

Além disso, em escritos autobiográficos analisados pelas pesquisas, foram muito citados os amigos, as experiências com os pares e as experiências amorosas. A revisão de literatura feita por Tardif e Raymond (2000) apresenta que, em estudos feitos com autobiografias realizadas por discentes durante as disciplinas cursadas na formação inicial, são identificadas:

[...] experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas fortemente como certezas relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, características dos alunos, estratégias pedagógicas, gestão da classe etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 220).

Nesta pesquisa, também analisamos autobiografias, os memoriais dos sujeitos da pesquisa, as quais foram elaboradas como atividade parcial da disciplina Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSJ, ministrada no primeiro semestre de 2009.

Além dessas pesquisas, Tardif e Raymond (2000) pontuam que, no estudo de Holt-Reynolds (1992), futuros professores do ensino secundário mantêm uma posição tradicionalista de ensino no caso da interpretação de textos. Os autores seguem apresentando outros estudos, como Borko e Putnan (1996), Calderhead (1996) e Carter e Anders (1996), que indicam que as crenças dos alunos da formação inicial “[...] remetem a esquemas de ação e de interpretação implícitos, estáveis e resistentes através do tempo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 220). Com isso, Tardif e Raymond (2000) acreditam que seja possível formular a hipótese de que esses esquemas de ação são o que, em parte, originam a rotinização do ensino ao tenderem à reprodução dos comportamentos e atitudes compreendidos como característicos do papel do professor. O estudo de Holt-Reynolds (*apud* TARDIF; RAYMOND, 2000) conclui que a visão tradicionalista da escola tem raízes nas experiências escolares anteriores dos professores.

Tardif e Raymond (2000) apresentam ainda outras duas pesquisas (LESSARD; TARDIF, 1996; TARDIF; LESSARD, 2000), que, embora não tivessem como objetivo reconstruir as histórias de vida de professores, trouxeram apontamentos sobre as motivações que fizeram com que os professores buscassem a docência, dentre os quais a paixão de infância pela docência, a influência de pais professores, a influência de antigos professores, as experiências escolares anteriores positivas, e a compreensão do ensino como uma arte, bem como o gosto pelas crianças. Todos esses aspectos se demonstraram como parte da construção da personalidade docente. Segundo Tardif e Raymond (2000), essas pesquisas apontam para a relevância de estudos sobre as histórias de vida dos professores, principalmente em sua socialização escolar tanto no que se refere à escolha da carreira quanto à personalidade e estilo de ensinar no trabalho.

Nesse sentido, reforça-nos a importância de conhecer melhor a formação de professores, tendo como foco o professor e sua subjetividade. Apresentamos, a seguir, a construção do ofício docente no campo da Educação Física.

1.1 A construção da socialização ocupacional em Educação Física

Nesta seção, abordamos **socialização ocupacional** em Educação Física, aqui compreendida por Carvalho (1996) como “um processo de aquisição de conhecimentos, capacidades e consciência de uma formação cultural dada, no caso da cultura heterogênea dos professores” (p. 38). Os estudos sobre a socialização ocupacional em Educação Física, segundo Carvalho (1996), tiveram início com Lawson (1983), que objetivou compreender os tipos de socialização que “[...] afetam a entrada, as orientações e as ações no campo ocupacional da Educação Física” (p. 37). Essa vertente tem como foco a compreensão dos motivos pelos quais as pessoas se tornam professores de Educação Física, de como se dá o processo de aquisição de habilidades, conhecimentos, valores, atitudes próprias desses professores e os processos de socialização que participam de sua formação individual. Compreendemos que os estudos sobre a socialização ocupacional se referem aos mesmos fenômenos estudados por Tardif e Raymond (2000), conceituados como saberes docentes. Entendemos que, embora as denominações sejam distintas, as formas de entender o fenômeno apresentam um grande diálogo entre si; por isso, filiamo-nos aos dois referenciais.

A socialização ocupacional não se refere a um processo de transmissão e interiorização de conteúdos. Segundo Carvalho (1996), socialização ocupacional se dá na

negociação entre as pressões sociais que instituem as ações específicas dos professores e a ação individual no direcionamento dos rumos dos professores em sua profissão.

No processo de socialização ocupacional, que acontece durante a vida do professor, são consideradas influências as experiências vividas antes, durante e também no exercício da profissão. Para Carvalho (1996), esse caminho é constituído de continuidades e descontinuidades. É nos momentos por ele denominados como ruptura que os sujeitos descobrem, (re)significam e reformulam suas crenças cotidianas sobre o trabalho docente em Educação Física. Assim, rompem com antigos comportamentos e adotam novos, e tomam novas responsabilidades na sua prática docente. Se até então discutimos as possíveis influências que as experiências vividas antes da formação inicial podem ter na atuação docente, neste momento refletimos sobre as possíveis rupturas. Abordaremos, a partir daqui, as experiências formativas de professores de Educação Física, compreendidas em duas fases: as experiências vividas antes da formação inicial e as experiências vividas durante a formação inicial.

As experiências vividas antes da formação inicial a partir dos fatos desencadeantes da escolha da profissão são discutidas por Carvalho (1996), que se apoia em constructos denominados **fatores atrativos** e **fatores facilitadores**, elaborados por Lortie (1975) e retomados por Templin, Woodford e Mulling (1992). Tais constructos se referem aos mecanismos de recrutamento para o interior de uma profissão.

Os **fatores atrativos** seriam os possíveis benefícios que a profissão pode oportunizar, sejam de natureza material, simbólica ou emocional. Os atrativos elencados nos estudos de Lortie (*apud* CARVALHO, 1996) foram: “[...] benefícios materiais, mobilidade social, estabilidade de emprego, horário de trabalho, possibilidade de continuarem a fazer parte da vida educativa escolar, de trabalharem com jovens, ou de servirem à sociedade” (p. 42). Já os estudos da área da Educação Física (SHEMPP; GRABER, 1992; STROOT; WILLIANS, 1993), apresentados por Carvalho (1996), acrescentam fatores como o desejo de ser treinador e o desejo de prosseguir a ligação com atividades físicas ou esportes.

Os **fatores facilitadores** seriam as influências sociais, tais como: a identificação com professores, a continuidade de uma tradição familiar ou aspirações frustradas e a certificação subjetiva. Essa última pode ser compreendida como “[...] uma autoavaliação que cada indivíduo realiza no sentido de determinar a adequação dos seus interesses e competências a um conjunto de tipificações relativas a uma dada ocupação” (CARVALHO, 1996, p. 42). O autor esclarece que o conceito certificação subjetiva foi defendido por Lawson (1983) como um constructo que leva em consideração a dinâmica da

escolha do curso e os acontecimentos, experiências, intervenientes e processos que envolvem a escolha da profissão.

Os sujeitos são atraídos para uma determinada profissão por um conjunto de fatores. No caso da Educação Física, a proximidade com as atividades esportivas já vem sendo entendida como relevante fator de procura pela área (KRUG; KRUG, 2008; CARREIRO DA COSTA, 1994; CASTRO, 2003). Para Carreiro da Costa (1994), o tempo anterior à formação inicial para futuros professores de Educação Física possibilita-lhes uma aprendizagem por observação da futura profissão. Os futuros professores formulam suas concepções sobre o que pensam ser a Educação Física e as funções dos seus professores muitas vezes pela influência das vivências que tiveram nas aulas de Educação Física e/ou como alunos ou atletas em clubes desportivos unidos às ideias sobre a Educação Física que já são culturalmente dominantes na sociedade. Cabe assinalar que a aprendizagem por observação atua sobre “[...] as estratégias particulares de socialização durante os programas de formação, influenciando a importância à formação a que estão sujeitos” (GRABER *apud* CARREIRO DA COSTA, 1994, p. 27). Um exemplo desse fenômeno é que muitos estudantes pensam já saber tudo ou quase tudo o que é necessário saber para ser professor de Educação Física.

Segundo Carreiro da Costa (1994), o problema que se enfrenta na formação inicial é a possibilidade de essas concepções prévias permanecerem e pautarem as práticas pedagógicas dos futuros professores, de forma que possam influenciar permanente e decisivamente as crenças, perspectivas e comportamentos docentes. Entretanto, precisamos ir além dessa análise, já que os responsáveis pela reprodução desse modelo não são apenas os discentes dos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil, pois a área é constituída pelas concepções de saúde, aptidão física e esportiva.

A Educação Física, historicamente, foi apropriada pela escola de forma instrumental e secundarizada. Isso pode ser compreendido a partir da hierarquização entre “mente” e “corpo”. Além disso, a Educação Física, em suas raízes, tem forte ligação com a medicina e a instituição militar (BRACHT, 1999). Embora a educação do corpo não seja atribuição apenas da Educação Física, na escola passa a ser de responsabilidade quase que exclusiva dos professores de Educação Física. Assim, é fundamental compreendermos sua constituição e como os próprios professores de Educação Física, inclusive aqueles envolvidos na formação de professores, se apropriam e reproduzem esse modelo ao longo do tempo nos próprios cursos de graduação.

A inserção da Educação Física no espaço escolar teve objetivos terapêuticos e pedagógicos, tradição herdada dos movimentos ginásticos europeus (alemão, sueco e francês) (SOARES, 1994). É necessário entender o contexto europeu entre os séculos XVIII e XIX, tomado por diferentes conflitos, entre os quais as guerras e as tentativas das nações em expandir seus territórios ou defendê-los. Associado a isso, a Europa passou por bruscas mudanças no hábito de vida de sua população. Por exemplo, a Revolução Industrial acentuou e acelerou o êxodo rural, o que gerou problemas urbanísticos e de saneamento básico, os quais foram propícios para a proliferação de epidemias. Nesse contexto, a medicina ganhou importância, especialmente a de viés higienista, que ocupou diferentes espaços sociais, dentre os quais a Educação.

Além disso, nos séculos XVIII e XIX, propagou-se nos países europeus a concepção da melhoria da raça humana, com objetivo de sua purificação e fortalecimento, conhecido como Eugenismo, e que ganhou, naquele momento, *status* de Ciência. É nesse contexto que o protótipo de Educação Física, a ginástica, é forjado, chegando ao Brasil no final do século XIX e expandindo-se até a primeira metade do século XX.

Na segunda metade do século XX no Brasil, o francês Auguste Listello difundiu o Método Desportivo Generalizado, que tem o esporte como seu principal conteúdo. Foi durante a ditadura militar no País, entre 1964 e 1985, que o esporte se firmou como conteúdo hegemônico da Educação Física escolar, concepção que ainda persiste na área.

A Política Nacional de Educação Física e Desportos (PNED) de 1976 tinha a escola como modelo piramidal para o desenvolvimento do esporte de alto nível. O discurso oficial era que na escola seriam descobertos os novos talentos e que os mais habilidosos alçariam o topo da pirâmide como atletas, com participação em competições oficiais que elevassem o nome da nação no cenário internacional (BETTI, 1991, p. 97).

Mesmo na atualidade, é possível perceber traços dessas concepções nos discursos dos professores e pesquisadores da Educação Física, mesmo que repaginados ou adaptados. O problema é que isso tem eco e permeia os cursos de licenciatura, as escolas e a sociedade. Nesse sentido, não são apenas os discentes que cristalizam a concepção de que a Educação Física é sinônima de aptidão física, saúde e esporte. Muitos docentes dos cursos de graduação também o fazem.

A partir desse contexto, é possível entender a reprodução do modelo esportivo de Educação Física, o qual pode influenciar a escolha de um jovem pelo curso de Educação Física, como tem indicado a literatura acadêmica.

Carraro *et al.* (2001) investigaram 41 discentes do primeiro ano do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá buscando conhecer os motivos que levaram os alunos a se interessarem pelo curso. Entre as respostas dadas pelos discentes ao responderem a um questionário, as três opções mais frequentes foram: vocação esportiva, ser atleta e considerar a Educação Física a profissão do futuro. A pesquisa indica que a experiência anterior e as vivências esportivas foram fatores relevantes na escolha do curso.

Botti e Mezzaroba (2007) realizaram uma pesquisa com 26 alunos do curso de bacharelado e 24 alunos do curso de licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina sobre a escolha do curso de Educação Física. O fator determinante para a decisão dos alunos do bacharelado foram as experiências bem-sucedidas fora do ambiente escolar, seguidas pelas experiências bem-sucedidas na Educação Física escolar. Também foram citadas a influência dos treinadores, a influência da mídia e a influência dos pais. Já para os alunos da licenciatura, foram muito citadas atividades físico-esportivo-recreativas fora da escola, experiências bem-sucedidas na Educação Física escolar e a influência de grupos/amigos, bem como dos treinadores.

Sobre a satisfação com as atividades físicas, esportivas e recreativas extraescolares, 92% dos alunos do bacharelado participaram dessas atividades. Entre estes, 96% demonstraram satisfação com essas práticas. Entre os alunos de licenciatura, 92% dos alunos disseram que participaram dessas atividades, sendo que todos consideraram satisfatórias essas experiências. Demonstraram satisfação com as aulas de Educação Física escolares 69% dos alunos do bacharelado e apenas 31% dos alunos de licenciatura, enquanto 42% indicaram insatisfação. Botti e Mezzaroba (2007) consideraram esses números relevantes para futuras investigações, que busquem entender como alunos de licenciatura procuram essa formação mesmo apresentando alto índice de insatisfação com suas aulas de Educação Física na escola. A pesquisa concluiu que foi possível observar que os alunos do bacharelado e da licenciatura apresentaram grande gama de vivências físicas, esportivas e recreativas extraescolares. Essas vivências foram fortes influências para a escolha do curso. As experiências com a Educação Física escolar, embora também tenham sido importantes influências para discentes de ambas as formações, não tiveram a mesma representatividade que as físicas, esportivas e recreativas extraescolares.

Quanto à possibilidade de reformulações teórico-metodológicas ao longo da formação, nos discentes do curso de bacharelado, algumas respostas expressam “[...] a preocupação com a execução do movimento, com as técnicas esportivas, com o alto nível esportivo, com a especialização na área e a aplicação técnica dos conhecimentos e conteúdos

da Educação Física” (BOTTI; MEZZARROBA, 2007, p. 215). Já entre os alunos de licenciatura, algumas respostas demonstraram redução da atuação na área, considerando na Educação Física apenas a dimensão do exercício físico, jogo ou esporte. No entanto, o estudo concluiu que a maioria dos discentes parece acreditar na possibilidade de reformulações teóricas e metodológicas para a área a partir das experiências que tiveram na formação inicial.

Fato semelhante pôde ser percebido no estudo de Lemos (2008), em que a experiência com as atividades físicas, esportivas e recreativas vividas antes da formação inicial definiram a busca pelo curso de Educação Física. Porém, durante a formação inicial, ocorreram mudanças na forma de ver a Educação Física. Esse estudo objetivou conhecer as percepções e escolhas discentes acerca da licenciatura e do bacharelado. Foram entrevistados 15 alunos do quarto ano do curso de Educação Física de uma universidade pública da região central paulista, sendo oito alunos do curso de bacharelado e sete alunos do curso de licenciatura. Entre as cinco categorias construídas a partir das respostas, uma delas trouxe apontamentos sobre os objetivos e visões da Educação Física nos ingressantes do curso. As experiências ligadas às práticas de esportes e atividades físicas prevaleceram como fatores motivadores pela busca do curso. Na percepção do autor, a Educação Física é vista por alunos ingressantes na formação inicial como única e inicialmente ligada a essas práticas, ou seja, apresenta uma visão reducionista e esportivista.

Em seu estudo, Lemos (2008) concluiu que a maioria dos sujeitos entrevistados, alunos da licenciatura e também do bacharelado, modificaram sua visão, entendendo a Educação Física não como um campo de consumo e transmissão de técnicas. Os alunos colocaram-se criticamente em relação às técnicas pensando novas maneiras de se relacionar com o campo da Educação Física.

Nas pesquisas apresentadas, o interesse ou as experiências com atividades físicas, esportivas e recreativas foram citados de forma recorrente como forte fator atrativo e facilitador para a escolha do curso de Educação Física. Pela natureza das manifestações citadas, percebemos que sua realização está na dimensão da prática, longe de uma contextualização ampla quanto às dimensões em que se insere. Por isso, nós as compreendemos como práticas irrefletidas. Entendemos, porém, que, durante o processo de formação inicial, podem ocorrer rupturas com antigas visões e adesão às propostas do curso. Entretanto, é necessário salientar que, quando se trata de cursos de licenciatura, alguns fatores podem dificultar esse processo de resignificação, como as dúvidas em relação à atuação do profissional, os problemas relacionados à escola, especialmente a escola pública brasileira, e

também as expectativas da sociedade quanto à identidade de um professor de Educação Física (CASTRO, 2003).

1.2 Os desafios das licenciaturas em Educação Física

A formação de professores de Educação Física no Brasil, como as demais licenciaturas, passou por mudanças em 2002, mais especificamente pela homologação das Resoluções CNE/CP N° 1/2002 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP N° 2/2002 (BRASIL, 2002b), que estabeleceram diretrizes gerais nacionais para a formação de professores da educação básica.

A Resolução CNE/CP N° 1/2002 (BRASIL, 2002a) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura, o que obrigou os cursos de licenciatura a terem um projeto pedagógico com identidade própria desvinculado do curso de bacharelado. O objetivo é a valorização da formação do professor para educação básica, de forma que possa atuar de maneira consciente na escola. Essa proposta de formação rompe uma formação histórica em que predominavam conteúdos do bacharelado, o que ficou conhecido como “3+1”, isto é, os três primeiros anos eram dedicados ao bacharelado e um ano para a licenciatura, momento em que eram abordadas as disciplinas pedagógicas e o estágio supervisionado.

A Resolução CNE/CP N° 2/2002 (BRASIL, 2002b) contribuiu para o redirecionamento da formação de professores da educação básica, ao instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, que passaram a ter, no mínimo, 2.800 horas e com tempo mínimo de integralização de três anos. A carga horária dos cursos de licenciatura está dividida da seguinte forma:

- I - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Nesse contexto, temos a formação de professores para a educação básica e de professores de Educação Física no início do século XXI, que, apesar dos avanços, enfrenta

diferentes desafios, entre os quais a comercialização da educação superior, que possibilitou a expansão dos cursos de Educação Física. Andrade (2007), entende que uma de suas consequências foi “[...] a proliferação de cursos de Educação Física no Brasil que desconhecem a produção acadêmica da própria área, da Educação, e das Ciências Sociais e Humanas” (p. 48).

Andrade (2007) ainda aponta para a confusão na diferenciação entre licenciatura e bacharelado. Isso tem como consequência maior procura pelos cursos de bacharelado pelos vestibulandos. O autor considera que muitos alunos buscam nos cursos de Educação Física a formação para a atuação nos espaços não escolares. Em muitos casos, por falta de informação ou pela falta do curso de bacharelado, os candidatos ingressam em cursos de licenciatura. O desconhecimento sobre o papel de um licenciado se soma a outros fatores, como:

- a “construção midiática sobre corpo/estética, esporte/saúde, socialização, entre outras, que pode influenciar a sociedade, os professores e os acadêmicos” (ANDRADE, 2007, p. 49);
- a experiência de alunos que vivenciaram o esporte no período anterior à formação inicial em Educação Física.

Para Castro (2003), as mudanças ocorridas na formação inicial em Educação Física ao longo de sua história, acrescentadas a uma falta de clareza da sociedade que exige profissionais com qualificação de possível intervenção das mais diferentes naturezas, como treinador, professor, técnico, *personal trainer* e outros, gera no futuro professor de Educação Física enorme conflito e insegurança quanto à carreira.

Outro aspecto que necessita ser considerado quando nos referimos à licenciatura é o problema do desencanto e ceticismo denunciados por Nóvoa (1995). Para esse autor, parece que a sociedade deixou de acreditar na educação como uma promessa de um futuro melhor. Os professores têm sua imagem pouco valorizada perante a sociedade e vêm apresentando atitudes de desilusão e renúncia.

Nóvoa (1995) cita dois tipos de fatores advindos das mudanças sociais que contribuíram para a queda na qualidade da educação. Os fatores de primeira ordem são aqueles que incidem diretamente na ação docente: o aumento das exigências e responsabilidades para o professor sem mudanças na formação inicial que deem conta dessas novas atribuições; a menor participação da família e outros agentes de socialização com o aumento dessa responsabilidade para o professor; o desafio de lidar com as novas fontes de informação; a ruptura do consenso social sobre a educação em que, em uma sociedade

transformada, multicultural e multilíngue, ocorre confronto entre diferentes modelos de socialização; o aumento das contradições no exercício da docência – ao mesmo tempo em que o professor tem o papel de parceria com o aluno, ele também é seu avaliador; as mudanças de expectativas em relação ao sistema de ensino, já que o ensino de antes era voltado para uma minoria e agora é voltado para as massas; a falta de apoio e reconhecimento social para o ensino; a menor valorização social (*status*) para o professor; e as mudanças curriculares decorrentes de novas descobertas das ciências, novas transformações e exigências sociais.

Os fatores de segunda ordem são os que se referem às condições ambientais: o mal-estar docente, que tem como principais fatores deficiências nas condições de trabalho e escassez de recursos materiais; a desigualdade na relação entre professores e alunos, em que antes o professor assumia o papel privilegiado, tendo todos os direitos e os alunos os deveres – atualmente, essa relação se inverteu, sendo que em certos casos a impunidade leva alunos a cometerem agressões verbais, físicas e psicológicas contra os professores e também os colegas; e a fragmentação do trabalho do professor, em que ele tem que desenvolver várias funções, como: atender aos pais, capacitar-se, orientar alunos, administrar e avaliar, entre outros.

Além desses problemas, Castro (2003) destaca o distanciamento entre as discussões acadêmicas nas universidades e a prática docente escolar. É interessante pensar que existem diferentes concepções e ideologias que orientam ou são defendidas pelos cursos de formação inicial em Educação Física. Para referir-se a essas concepções que estruturam a formação de professores, Carreiro da Costa (1994) adota o conceito “orientações conceituais”, que foi formulado em 1990 por Feimen-Nemser. As orientações conceituais são os tipos de orientações que designam o conjunto de ideias que determinam os objetivos da formação docente e as formas de alcançar esses objetivos. Elas podem ser classificadas em cinco grupos: acadêmica, prática, tecnológica, pessoal e crítica/social.

A orientação acadêmica concebe o ensino como transmissão e assimilação do conhecimento, sendo que a figura do professor é a de um intelectual, erudito especialista, que domina o conteúdo que ensina. Nesse processo, o aluno tem participação passiva.

A orientação prática leva em consideração as experiências dos professores em seu fazer docente como relevante fonte de conhecimento. Os estudiosos dessa concepção entendem que a prática docente permite que se desenvolvam competências na experiência a partir das situações incertas e problemáticas do cotidiano docente. “Segundo essa orientação, ensinar é um processo de investigação e experimentação, aprendendo os professores a ensinar

através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação” (CARREIRO DA COSTA, 1994, p. 28).

A orientação tecnológica baseia-se nas técnicas de domínio das estratégias de ensino. Duas abordagens podem ser classificadas nessa corrente: a behaviorista e a cognitivista. No behaviorismo, as estratégias de ensino e aprendizagem fundamentam-se na “[...] aquisição de princípios e práticas originárias do estudo científico do ensino, fundamentalmente nos conhecimentos sobre a eficácia pedagógica” (CARREIRO DA COSTA, 1994, p. 29). A eficácia do ensino está em operar alterações no comportamento dos alunos. Já a perspectiva cognitivista prima pela formação de professores capazes de tomar decisões pensadas e inteligentes, bem como refletir e analisar sua prática, a fim de aperfeiçoá-la.

A orientação pessoal privilegia a formação docente como um processo pessoal, em que esse desenvolvimento passa pelo autoconhecimento. Nessa vertente, “[...] o desenvolvimento pessoal e a maturidade psicológica são entendidos como constituindo a chave da competência para ensinar” (CARREIRO DA COSTA, 1994, p. 29).

A orientação crítica/social preconiza as dimensões política e ética do ensino. O papel do professor nessa vertente é o de um político e um educador. Ele deve questionar verdades que normalmente são inquestionáveis e procurar conhecer outras facetas da realidade. Deve ter a capacidade de articular acontecimentos que aparentemente estão desarticulados e nortear suas ações pedagógicas pelas suas concepções éticas e políticas.

Para Carreiro da Costa (1994), essas concepções não aparecem necessariamente isoladas nos cursos de formação inicial. Normalmente, o que se vê são cursos de formação de professores de Educação Física que apresentam traços de todas as vertentes embora em determinados locais algumas possam ser privilegiadas. Ainda segundo o autor, prevalece nos cursos de formação inicial uma concepção denominada por ele como tradicionalista, em que persiste uma dimensão atórica, a qual “[...] defende uma visão artesanal do ensino, isto é, que se aprende a ensinar por ensaio e erro, e que um bom ensino depende do dom pessoal do docente” (p. 31). Assim, são valorizados os comportamentos e estratégias que têm como resultado final a prática, longe de uma formação sólida permeada pela reflexão sobre a ação docente.

Segundo Castro (2003), a formação de professores se dá num campo político, econômico e social que vem passando por profundas alterações desde a década de 1970, bem como a Educação Física por modificações curriculares que buscam dar conta de novas demandas da profissão e desses novos contextos. Assim, ela vem sendo permeada pelas

diferentes orientações conceituais, ou seja, diferentes visões sobre os objetivos de formação humana. Para essa autora, essa discussão está longe de se esgotar no Brasil.

Os modelos de ensino implementados nos cursos de formação inicial pouco contribuem para um perfeito esclarecimento e aquisição de competências para o exercício profissional. Ocorre que há diferentes modelos curriculares para uma mesma titulação e o contrário também acontece. Ou ainda a tentativa de preencher todos os espaços desencadeados pelas novas demandas sociais, o que torna bastante frágil a formação e deixa o futuro estudante sem saber por qual modelo de ensino optar (CASTRO, 2003, p. 18).

Nesse sentido, também é um desafio para as licenciaturas a apropriação de seus docentes e discentes da produção acadêmica e suas perspectivas. As discussões sobre as perspectivas da Educação Física escolar tiveram início no final da década de 1970, quando o clima de reabertura política ofereceu um contexto favorável ao pensamento crítico em diferentes campos, entre eles a Educação Física (NOZAKI, 2004).

O foco desses debates foi a falta de reconhecimento da Educação Física como um campo da ciência ocasionado por uma não delimitação de seu corpo de conhecimentos ou campo de estudos. Essa época coincidiu com uma instrumentalização dos professores de Educação Física, com a procura por cursos de pós-graduação e também com a proliferação de cursos superiores no Brasil. A necessidade de conferir importância à Educação Física e justificar sua presença na escola passou pela busca de um corpo de conhecimentos a ser socializado por ela, bem como pelos seus objetivos no que diz respeito a um projeto mais amplo de formação humana. Porém, nem todos pensavam dessa forma.

A principal crítica desse debate baseava-se na contraposição à visão biológica de homem até então apresentada pela Educação Física, por meio da busca de outros olhares provenientes das ciências humanas e sociais (NOZAKI, 2004). A falta de definição de um corpo de conhecimentos e de uma afirmação como campo científico provocou, na Educação Física, em especial na área escolar, uma crise de identidade e legitimidade.

Embora a crise mais profunda da Educação Física escolar tenha se iniciado há mais de três décadas, ainda persistem grandes problemas na área. Daolio (1995a) apontou, durante o auge da discussão, enorme necessidade de reformulações nos conceitos e, principalmente, na prática da Educação Física escolar. Entretanto, os problemas mais profundos denunciados durante a crise ainda persistem.

Dentre essas denúncias, pontuamos a de Bracht (1989). Para ele, a Educação Física assumiu os códigos das instituições que a sustentaram como componente das escolas

brasileiras: a instituição militar e o desporto. Inicialmente, os métodos adotados nas aulas de Educação Física escolar foram os mesmos adotados na instituição militar. Como exemplo dessa relação, o autor explicita que as pessoas que as “aplicavam” na escola eram as mesmas que as “aplicavam” na instituição militar. Os objetivos, por sua vez, eram os mesmos. Entre eles, Bracht (1989) destaca aquilo “[...] que se convencionou chamar de ‘formação do caráter’ – autodisciplina, hábitos higiênicos capacidade de suportar a dor, coragem, respeito à hierarquia” (p. 14).

A relação que se estabelecia entre o professor e o aluno se assemelhava à relação entre um instrutor e um aluno, na qual ao professor competia “[...] apresentar os exercícios, dirigir, manter a ordem e a disciplina” (p. 14), enquanto o aluno deveria cumprir a tarefa determinada. Bracht (1989) entende que nessa relação é explícita a transferência mecânica de códigos específicos da formação militar na Educação Física escolar. As atividades eram eminentemente práticas, sendo impossibilitada qualquer forma de reflexão em seu interior.

Já com a esportivização, a Educação Física assumiu os códigos da instituição esportiva e se subordinou aos princípios de “[...] rendimento atlético/esportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.” (BRACHT, 1989, p. 14). O esporte e seus códigos foram reproduzidos sem passar por nenhum tipo de processo didático pedagógico próprio da Educação Física, de tal forma que não existia um esporte da escola, e sim o esporte na escola. Assim, a relação estabelecia-se entre um professor-treinador e um aluno-atleta.

Nesse sentido, a crítica que alavancou os debates contrários à esportivização afirmava que ela, ao objetivar a competição e a superação individual como valores da sociedade moderna, submetia a Educação Física ao esporte, participando, então, do arcabouço da ideologia dominante. O pensamento crítico apontava que o esporte na escola, pautado na visão biológica do movimento, com base em princípios de competitividade, obediência às regras e irreflexividade, era, segundo Bracht (1986), alienante frente à realidade social. “O entendimento da Educação Física como atividade eminentemente prática colabora também para impedir a reflexão teórica em seu interior” (BRACHT, 1989, p. 13).

Entre os problemas denunciados, estão a redução das possibilidades de vivências/movimentos corporais, a inflexibilidade na relação professor-aluno, as aulas separadas por gênero (masculino e feminino), os professores que não distinguem os papéis de professor e treinador, a falta de referencial que fundamente a prática docente e a falta de

objetivos ou a existência de objetivos destinados à aptidão motora ou física, entre outros (BRACHT, 1989).

Já Daolio (1995a) destaca, entre os problemas do campo, a naturalização ou biologização do corpo humano. Para ele, a compreensão dos corpos dos alunos como naturais tem como consequência um tipo de aula que vislumbra o desenvolvimento de aptidões físicas e a não capacidade de lidar com as diferenças. Entre as diferenças, o autor não se refere apenas às físicas, mas também às culturais e sexuais, bem como aos distintos níveis de habilidade motora. Na compreensão de Daolio (1995a), todos os movimentos humanos são atos técnicos, “[...] pois possuem ao mesmo tempo uma tradição e uma eficácia simbólica” (p. 135). Todas as técnicas existentes foram transmitidas entre as gerações. Já a eficácia simbólica diz respeito “[...] ao fato desse movimento atender a uma demanda de um dado grupo, se não num nível de eficiência, porém num nível simbólico [...]” (*ibidem*). Uma vez que se considera qualquer movimento como um ato técnico, conclui-se que não existe uma técnica perfeita. Desse modo, padronizar a aula de Educação Física mediante os movimentos esportivos de alto nível é desconsiderar outras formas de expressão e, conseqüentemente, excluir as pessoas consideradas inaptas.

Na compreensão de Daolio (2003), outro problema da área está na segregação entre a natureza e a cultura: de um lado, o aspecto natural ou biológico e, do outro, os aspectos socioculturais. A Educação Física, historicamente, compreendeu o homem em seu aspecto biológico, natural, universalizando e homogeneizando o corpo humano. Até mesmo “[...] as diferenças entre os alunos, quando percebidas, o são em função da natureza do corpo: alguns corpos são naturalmente melhores e outros são naturalmente piores” (DAOLIO, 2003, p. 93). Pensar essas questões pelo viés natural é reduzi-las em detrimento dos aspectos pedagógicos, sociais e culturais.

No meio acadêmico, há uma separação entre o aspecto cultural e o natural. Essa discussão foi acirrada durante a década de 1980, fomentando uma dicotomia: de um lado, os defensores da área biológica pensavam que a Educação Física não se incluía nas ciências sociais. Já do outro lado, os defensores das Ciências Sociais, por sua vez, acreditavam que a Educação Física não se incluía nas Ciências Biológicas. Para Daolio (1995a), não pode haver uma oposição entre ambos os campos, pois não é possível distinguir tais aspectos no ser humano.

Ora, o corpo humano é ao mesmo tempo, natureza e cultura. Se, por um lado, existe um patrimônio biológico universal, que faz com que os homens

sejam membros de uma mesma espécie, por outro lado, há construções corporais diferentes de uma sociedade para outra (DAOLIO, 2003, p. 99).

Quanto à questão referente à atribuição de *status* científico para a área, bem como a necessidade de situá-la em determinado campo das ciências, compreendemos que existe um avanço entre autores da área que pensam ser desnecessária essa dicotomia. Para além da tentativa de legitimação do campo como ciência, é possível encará-la como uma prática pedagógica que tem como fontes de saber as contribuições das distintas áreas científicas (DAOLIO, 2003).

Nessa perspectiva, concordamos com Daolio (2003) quando este questiona: “Em vez de ficarmos explicitando nossas diferenças tentando fazer com que elas se tornem hegemônicas, por que não aceitamos que elas contribuem para o desenvolvimento da nossa área?” (p. 100)

Acreditamos que atualmente um estatuto científico para a área já não é mais a questão central do debate, bem como não seja um problema a falta de definição de seu objeto de conhecimento, uma vez que percebemos a descentralidade dessa questão. Para além dessa discussão, importa repensar o papel da Educação Física e o do professor de Educação Física na escola. Ainda assim, é possível dizer que algumas propostas vêm sendo pensadas como campo de conhecimento para a Educação Física escolar, entre as quais apresentamos o conceito de cultura corporal, o qual dá sustentação ao projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ, espaço onde os sujeitos desta pesquisa receberam formação profissional.

A obra *Metodologia de Ensino da Educação Física* (1992), organizada por um coletivo de autores, propõe que sejam consideradas as dimensões culturais, sociais e históricas, das diferentes manifestações da corporeidade humana. Nesse sentido, define o campo de saberes da Educação Física como “cultura corporal”, que pode ser compreendido como

[...] O acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992, p. 38).

Nessa perspectiva, os conteúdos da cultura corporal procuram garantir ao aluno a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social. Para Celante (2000), essa proposta avança ao buscar levar o aluno a compreender historicamente sua realidade social e, por meio da reflexão dos conteúdos da cultura corporal, intervir na sociedade.

Entendemos que existem discussões quanto ao constructo da cultura corporal. Porém, neste estudo, não temos como foco essa discussão. Desse modo, consideramos que essa perspectiva oferece avanços de cunho crítico. Além disso, concordamos com Daolio (1995a), que entende que, embora ocorram limitações sobre a definição da expressão que designaria a área de estudos da Educação Física, para além das distinções, prefere pensar os objetivos da Educação Física na escola. Segundo esse autor, o papel da Educação Física na escola,

[...] ao nosso ver, não é ensinar o Basquetebol, ou o Voleibol, ou o Handebol, ou o Futebol, mas utilizar atividades valorizadas culturalmente num dado grupo para proporcionar um conhecimento que permita ao aluno, a partir da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar as formas de ginástica, as danças, as lutas, os jogos e os esportes, elementos da chamada Cultura Motora (ou Corporal, ou Física) (p. 134).

Arriscamo-nos em dizer que um ponto de convergência entre as correntes críticas atuais é a preocupação com uma formação humana diferenciada, embora em concepções diferentes, e que não mais é possível pensar em uma Educação Física que objetive a educação do movimento ou apenas a educação para o movimento, mas sim uma educação do, pelo e para o movimento (BRACHT, 1989). Com isso, entendemos que todas as denúncias por nós já apontadas também são refutadas por todas as concepções críticas atuais. E pensamos que, para além das diferenças, um avanço do campo é pensar que o desafio é colocar essa prática a serviço da humanização do homem (BRACHT, 1993).

Para Bracht (1993), por meio das concepções críticas da Educação, parece mais viável a busca pela legitimação da Educação Física. Dessa forma, torna-se imprescindível permitir na escola que os indivíduos se apropriem criticamente da cultura corporal ou de movimento e também pensar o corpo em sua dinâmica cultural,

[...] com suas interseções sociais, principalmente na sua função de afirmar, confirmar e reconstruir (por que constantemente contestada) a hegemonia de um projeto histórico, bem como situar o papel da instituição educacional nesse processo (BRACHT, 1999, p. 83).

Para isso, entretanto, é importante que a formação inicial em Educação Física seja uma formação que dê conta de romper com a Educação Física tradicional ainda existente nas escolas. Entendemos, assim, que existe um hiato entre o conhecimento socializado em alguns cursos de licenciatura e o que é realizado na prática docente escolar.

Diante disso, procuraremos conhecer as relações estabelecidas entre as experiências anteriores à graduação e as experiências da formação inicial na formação de futuros professores de Educação Física, sendo esse o foco de apreensão desta pesquisa. Para isso, buscaremos compreender esse fenômeno à luz da sociologia da experiência (DUBET 1994) apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

Esta pesquisa tem como sustentação teórico-metodológica a sociologia da experiência de Dubet (1994). Tal opção é justificada pelo fato de essa proposta possibilitar a leitura da realidade em seu movimento entre o sujeito e o objeto, entre as dimensões sociais e individuais, entre a objetividade e a subjetividade.

No encontro entre pesquisador e sujeito de pesquisa, não é possível ignorar “as significações que são visadas pelos atores e os efeitos que suas conclusões produzem entre eles” (DUBET, 1994, p. 230). As teorias sociológicas são digeridas pelos indivíduos e passam a pertencer ao seu senso comum. Assim, na sociologia da experiência, admite-se que os atores desenvolvem uma atividade autônoma, e em parte crítica, sobre as teorias sociológicas. Quem melhor é capaz de explicar sua experiência é o próprio indivíduo. A aproximação do pesquisador com o sujeito é proposta pelo autor como um dos materiais possíveis da sociologia; em muitos casos, o único caminho, principalmente quando os sujeitos encontram-se armados para falarem sobre sua experiência.

Mas para pensar uma proposta de pesquisa que admita a relevância da participação do sujeito, importa pensar o lugar da subjetividade no campo das ciências. Esse debate é alvo de uma recusa que se pauta na ideia de que “não só os atores não podem ‘verdadeiramente’ saber o que fazem e conhecer o social, como também a própria sociologia deve construir-se o mais longe possível das significações subjetivas e do senso comum” (DUBET, 1994, p. 231).

Do ponto de vista da ciência positiva, o ator não consegue conhecer nem as causas e nem as consequências de seus atos, pois as leis do sistema e as significações vividas não têm relação entre si. Isto é, entre a consciência individual e a social existe uma ruptura: “[...] o ator não *pode* conhecer os mecanismos profundos da sociedade, que são de uma natureza diferente dos motivos que ele tem para agir” (DUBET, 1994, p. 232, grifo do autor). As teorias críticas fortalecem essa ideia de ruptura denunciando que, para além de não poder conhecer o fato social⁴, o homem não *deve* conhecer a lógica da dominação que estaria

⁴ Os fatos sociais seriam as maneiras de agir sobre o indivíduo que lhe impõem condutas sociais, embora sejam exteriores ao indivíduo, agem de forma coerciva sobre ele. Os fatos sociais, mesmo coercivos, podem não ser percebidos como tal e serem interiorizados como se fossem naturais (DURKHEIM *apud* DUBET, 1994).

dissimulada na ideologia. “A ignorância e a ilusão são necessárias a fim de velarem os processos sociais reais de alienação e dominação” (*ibidem*). Para o autor, não é necessário que os sujeitos da pesquisa tenham a mesma formação do pesquisador para poderem falar sobre suas experiências. Assim, Dubet (1994) admite a possibilidade empírica do método que considera a troca entre atores e pesquisadores, valorizando a subjetividade e considerando que a sociologia dos sociólogos nada deve à dos atores.

O lugar do sujeito nas pesquisas de cunho social está bem representado por Dubet (1994) na relação de proximidade entre ator e pesquisador, em que uma entrevista não se apresenta como uma recolha de opiniões. Nela, acontece o encontro de dois níveis de significação: o do ator e o do pesquisador. O pesquisador acaba por adotar seu objeto, bem como este se torna também um pouco um sociólogo. Evidentemente, os interesses dos atores e os dos pesquisadores não são os mesmos. Porém, isso não impede a argumentação racional entre eles e que se reconheça o que há de comum entre atores e investigadores. É possível, por exemplo, que o ator confirme ou recuse as análises do investigador, porque ele é quem melhor pode refletir sobre as suas experiências.

Os indivíduos se produzem no distanciamento social, pois a todo tempo se deparam com o impedimento da possibilidade de serem sujeitos das suas próprias vidas devido aos constrangimentos sociais. Embora estes não possuam, muitas vezes, a possibilidade de decisão, acabam por se firmarem como atores justamente “porque podem explicar as razões de suas escolhas e, sobretudo, de suas não escolhas” (DUBET, 1994, p. 244). Aí, estão a maior relevância e a justificativa, de acordo com Dubet (1994), da realização dos estudos no campo da subjetividade. No caso desta pesquisa, interessam-nos as interpretações que os sujeitos fazem de suas experiências vividas antes da formação inicial e durante a formação inicial. Assim, além da teoria de Dubet, ampara-se nos estudos que buscam conhecer quem são os professores.

É recente a abertura para a possibilidade de conhecer o professor ou o futuro professor pela sua dimensão pessoal. Durante as últimas décadas, os estudos que se debruçaram na compreensão do ensino o fizeram de forma racionalizante,

[...] procurando controlar *a priori* os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, expurgando o quotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos, que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito (PERRENOUD, 1988 *apud* NÓVOA, 1995, p. 14).

De acordo com Nóvoa (1995), esses estudos ofereceram algumas contribuições, porém, de forma simplista, uma vez que atualmente sabemos que não é possível reduzir os estudos sobre a Educação à racionalidade, “nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita a centração exclusiva nas aprendizagens académicas” (p. 14).

Os estudos sobre a profissão docente se limitavam às capacidades e competências, centrando-se na técnica pedagógica. Era evidente a segregação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional do professor, ocasionando um esvaziamento da primeira em detrimento da segunda. Além disso, algumas utopias anunciavam a substituição do professor pelo uso das tecnologias. Nóvoa (1995) cita ainda os trabalhos de Ball e Goodson (1989) e de Woods (1991), que relatam que a figura do professor foi “ignorada” em estudos realizados durante a década de 1960 e que, na década de 1980, o professor se deparou com estudos que o responsabilizavam pela reprodução das desigualdades sociais.

Nóvoa (1995) considera que a virada da situação secundarizada em que se encontrava a figura do professor tem como marco a publicação da obra de Ada Abraham, de 1984, *O professor é uma pessoa*. A partir daí, estudos sobre “*a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*” (p. 15, grifos do autor) invadiram a literatura pedagógica. O autor considera que a relevância deles está primordialmente em recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. Assim, vivemos num contexto em que paralelamente aos estudos sobre as práticas de ensino figuram aqueles voltados para a vida e a pessoa do professor, o que faz com que Nóvoa (1995) remeta à frase de Jennifer Nias (1991): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 15).

Embora pareça óbvia, essa consideração procurou chamar a atenção dos estudiosos da Educação para a necessidade de “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1997, p. 25). O autor afirma ainda que a formação docente não acontece apenas pelo acúmulo das técnicas do ensino, mas sim por meio da reflexividade crítica e de uma reconstrução da própria identidade. “Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (*ibidem*, grifos do autor).

Cada professor age de acordo com a união de recursos que foram adquiridos na formação inicial e mesmo antes dela. Para entender quais desses recursos são mais

mobilizados pelos professores na sua atuação, é fundamental procurar conhecer quem são eles e a história que trazem. Nesse sentido, interessa-nos conhecer pessoas em conclusão do processo de formação docente em Educação Física e os caminhos que as têm levado a construírem-se como professores. Nossa busca, diante da subjetividade de 12 sujeitos que compõem esta pesquisa, é no sentido de conhecer o balanço e os marcos de sua vida escolar, passando pelos momentos que compuseram sua história escolar: educação básica, vestibular, formação inicial e perspectivas de atuação profissional.

O modo como cada pessoa se torna professor não se dá distanciado de lutas e conflitos. É um “[...] processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional” (DIAMOND, 1991 *apud* NÓVOA 1995, p. 16). Na compreensão de Dubet (1994), a construção do sujeito é uma atividade social que se dá no campo heterogêneo das diferentes lógicas que compõem a sociedade. Ela acontece por meio da experiência.

A noção de experiência, para Dubet (1994), impôs-se lhe

[...] como sendo a menos inadequada para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais (p. 93).

A noção de experiência, nesse sentido, não é uma versão subjetiva do campo do sentimento pessoal, e nem uma absorção individual do sistema. Ao contrário, ela está na relação do indivíduo com a sociedade. “A experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o ‘verificar’, de o experimentar. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão” (DUBET, 1994, p. 95).

A construção do mundo a partir da experiência parte do pressuposto de que o ator não está completamente socializado. Isso significa dizer que o ator não assume seu papel social sem algum distanciamento subjetivo. O motivo dessa não adequação não está em algo que precede o social, como a alma ou a razão; está na diversidade das lógicas de ação.

Para Dubet (1994), as lógicas que hipersocializam o indivíduo não se ativeram à sua existência criadora, e as hipossocializadoras desconsideram coações que se impõem à livre escolha do indivíduo, principalmente as leis da economia. Raramente, os sujeitos estão livres dos constrangimentos impostos pelas necessidades econômicas. Em ambas as lógicas, o ator está sujeito às determinações sociais. O mesmo acontece no caso das concepções

puramente estratégicas da ação, pois a liberdade que o indivíduo tem no campo de jogo se resume às escolhas que lhe são possibilitadas pelo sistema.

Não há como opor objetividade e subjetividade, e nem como adequar perfeitamente uma à outra. Entre elas existe algo de inacabado e opaco (DUBET, 1994, p. 96). É nesse espaço que a experiência social, centrada na subjetividade dos atores toma lugar. A subjetividade é compreendida por Dubet (1994, p. 100) na recusa do ator puramente estrategista, totalmente cego ou totalmente clarividente, ou seja, plenamente consciente das determinações sociais ou plenamente inconsciente e não participante socialmente. A consciência que o ator tem de si e de seu meio é a matéria essencial de que dispõe a sociologia da ação. Entretanto, a subjetividade não é compreendida de forma vaga, como o sentimento de uma personalidade que não pode se expressar completamente frente à sociedade. Ao contrário, a liberdade, quando oportunizada ao indivíduo afastando-o de suas condutas sociais costumeiras, é vivida na forma de dificuldade de escolha. A liberdade, no sentido do

[...] desejo de ser autor da própria vida acaba mais por ser um projeto ético do que uma realização. O rodeio pelo sentimento de liberdade não significa que a experiência seja infável, que ela seja a expressão de uma ‘essência’ de um ser já existente, antecedendo o social. Numa perspectiva sociológica, a subjectividade é entendida como uma atividade social gerada pela perda de adesão à ordem do mundo, ao logos (DUBET, 1994, p. 101).

Essa perda de adesão pode ser percebida na forma como os indivíduos não assumem completamente seus papéis. As pessoas, para além de seus estatutos sociais, usam a refletividade para exporem, julgarem e compararem suas experiências. Nesse sentido, Dubet (1994) toma como exemplo suas pesquisas com os professores, que, quando questionados sobre seus papéis, discorrem sobre suas experiências. A diferença entre as atribuições da função de professor e de suas experiências faz com que, muitas vezes, eles recorram até a própria negação do seu papel para conseguirem vencer determinados desafios na sua prática docente. Nesse aspecto, para Dubet (1994), a experiência é crítica e socialmente construída. O indivíduo é capaz de refletir de maneira crítica sua experiência, dominando “conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (p. 107).

Realizar pesquisas nessa perspectiva nos permite reconhecer dois aspectos na ação dos sujeitos. Em primeiro lugar, o pesquisador compreende o sujeito como a pessoa mais indicada para explicitar sua experiência, pois ele tem na refletividade a possibilidade de julgá-la.

Mesmo que se possa considerar que o sistema social é apenas um produto da ação social, e que, como diz Goethe, ‘no começo era a ação’, é certo que cada lógica pura da ação não pertence totalmente ao ator. Em primeiro lugar, porque é uma lógica que implica uma certa coerência, uma força de racionalidade, na qual nem tudo é possível no seio de cada lógica da ação. Em seguida, por que ela é ‘determinada’ pela natureza do sistema social para o qual ele se remete; os fatos sociais podem ser atingidos por via indireta dos atores e da experiência deles (DUBET, 1994, p. 112).

Embora essa assertiva demonstre que, por um lado, o ator não é completamente livre de determinações, ela nos permite pensar, por outro lado, que as alterações nas experiências sociais partem inicialmente de sua ação. Assim, em segundo lugar, é possível ao pesquisador valorizar a dimensão da subjetividade humana na alteração de suas práticas sociais.

A partir de Dubet (1994), analisamos uma prática social específica, a formação de futuros docentes, com ênfase nas experiências sociais anteriores e aquelas adquiridas durante a licenciatura. Entendemos que as experiências anteriores àquelas vividas na formação inicial têm forte influência na socialização ocupacional docente. No entanto, a formação inicial cursada pelos sujeitos desta pesquisa oferece possibilidades de avanços no que diz respeito às ressignificações da Educação Física escolar. Entretanto, não é possível afirmar que os sujeitos estarão dispostos a apreendê-las e levá-las para sua possível prática profissional. Isso porque a possibilidade de mudanças está na dimensão da subjetividade e reflectividade⁵. Cabe aos sujeitos internalizarem essa possibilidade na sua prática pedagógica, e conseqüentemente na Educação Física escolar, ainda que eles não sejam completamente livres das determinações sociais para alterarem essas práticas. Com isso, não pretendemos dizer que a responsabilidade de mudanças esteja restrita à ação do sujeito, mas acreditamos que ela possa ser seu ponto de partida.

2.1 A sociologia da experiência

A sociologia da experiência tem como propósito compreender a sociedade e a ação em uma constituição social composta por três diferentes lógicas. A dinâmica da combinação dessas diferentes lógicas e a ligação do ator a cada uma delas, articulando-as, gera sua subjetividade e reflectividade. A fragmentação da sociologia clássica leva Dubet (1994), apoiado em Weber e Touraine, a considerar a sociedade na contemporaneidade como a combinação das lógicas: integração, estratégia e subjectivação.

⁵ Para esta palavra, também usaremos a grafia do português de Portugal.

O sistema da integração refere-se à lógica da integração, que considera a ideia de comunidade. O sistema da estratégia refere-se à lógica da estratégia e está na dimensão da concorrência⁶. Já o sistema de ação histórico refere-se à lógica da subjectivação e diz respeito ao campo da possibilidade criadora derivada de um potencial da subjetividade humana (WAUTIER, 2003).

A sociedade é, então, uma combinação aleatória entre essas três dimensões. “Cada um desses elementos é sustentado por uma lógica própria e define-se num campo e num espaço particulares: geralmente, as comunidades são nacionais, locais, ‘étnicas’ [...], o mercado é internacional, a cultura é, hoje em dia, a dos indivíduos” (DUBET, 1994, p. 113). Na noção clássica de sociedade, essas três lógicas uniam-se na forma de Estado-Nação. Atualmente, a dispersão em diferentes sistemas requer capacidade política de gerenciamento das lógicas. Assim, a relação entre elas na manutenção dos grupos é mais uma construção do que um movimento natural.

A lógica da **integração** não se refere à sociedade em seu conjunto, mas às diferentes formas de organização comunitárias e ao pertencimento dos indivíduos a elas. Essa lógica explica a filiação do sujeito à sociedade (que é chamada pelo autor de adscrição). Para Dubet (1994), ninguém está livre das heranças culturais. O ator interioriza os valores já institucionalizados como papéis, vivendo a sua identidade como uma atribuição social. De acordo com Wautier (2003), as relações sociais são reconhecidas na oposição entre o “eles” e o “nós”. A definição daquilo que se é pode ser reconhecida no seu oposto, naquilo que é estranho ao “nós”. O grupo, ou o sujeito, define o outro pela sua diferença, naquilo que ele possui de estranho ou mesmo contrário ao “nós”. A ação, nessa lógica, é fundamentada pelos valores. Sob essa perspectiva, “a cultura fundamenta a identidade, é uma moral e perpetua a ordem” (WAUTIER, 2003, p. 183). A crise é vista como patológica, como um problema de socialização. “Nessa lógica, que domina a visão clássica da sociedade, os indivíduos têm como objetivo manter a continuidade da sua identidade” (*ibidem*). O sistema social que se refere à lógica da integração é denominado de sistema de integração.

Na visão sociológica de Dubet (1994), o sistema da integração visa à manutenção de códigos culturais e condutas sociais na visão sociológica, e à manutenção da identidade e da pertença para o indivíduo. A socialização é o que mantém essa lógica. Isso se dá por meio da educação, por um lado, e do controle social, por outro. “A socialização é a variável intermédia entre as condutas e as condições objetivas” (p. 142).

⁶ Dubet (1994) utiliza o termo “mercado” para designar o campo em que essa lógica se dá na sociedade. Porém, ele não se refere ao sentido estrito do campo econômico.

Dubet (1994) diz que a força do tipo de explicação que considera o sistema de integração e socialização na análise é dupla por dois motivos. Em primeiro lugar, é preciso insistir na sua verossimilhança psicológica. Sobre isso, o autor afirma que

[...] as fendas e os golpes mais subtis não são, por vezes, mais que o efeito das rupturas sociais mais delicadas, experimentadas pelos indivíduos que passaram por conflitos de identidade que são apenas fraturas sociais interiorizadas. Estar dentro ou estar fora, estar adaptado ou desviar-se, não são, na maior parte dos casos, escolhas do ator, mas o resultado de um percurso individual e de uma mutação coletiva cristalizada numa experiência cristalizada [...] *o indivíduo, quaisquer que sejam as suas posições, os seus gostos, os seus interesses, herda de uma sociedade, de uma língua, de uma cultura, esquemas corporais que se tornaram seus sem que, no entanto, sejam obra sua. É por essa via indireta que a lógica da integração é determinada, que ela fornece a reserva dos instrumentos culturais e sociais a partir dos quais se pode construir uma lógica integrativa. Mesmo que se possa admitir que, nas sociedades modernas, os mecanismos da integração são cada vez mais construídos e cada vez menos dados [...] é certo em todo caso que os modelos que integram os atores remetem para a estrutura de um sistema de integração* (grifo nosso).

Em segundo lugar, as condutas individuais podem ter uma relação causal com as condutas sociais. No sistema de integração, existe uma relação entre a posição social dos indivíduos e seu comportamento.

Quando pensamos o objeto deste estudo a partir da lógica e do sistema de integração, entendemos que existe um tipo de Educação Física na sociedade em que os sujeitos possam apresentar um sentimento de pertença devido às suas experiências como alunos. Por essa razão, é necessário refletir como eles elaboraram suas concepções sobre a área a partir dessa integração, bem como conhecer quais eram (ou ainda são) essas concepções.

A lógica da **estratégia** relaciona-se diretamente com a lógica da integração. Diz respeito às mesmas concepções sociais. Em ambas, a ação está relacionada a uma adaptação do sujeito à sociedade como ela é. Porém, elas não se confundem. A identidade, nessa lógica, é um recurso. A ideia é a de um mercado concorrencial em que o sujeito busca ocupar uma posição no sistema, obter *status*. Embora ambas as formas de identidade visem ao mesmo fim, elas são diferentes. A identidade integradora busca fortalecer a pertença; e a estratégica, a concorrência. Elas se equilibram permitindo que a disputa aconteça sem que se transforme em uma guerra.

Nos diferentes campos em que a competição estratégica pode acontecer (amor, política, economia e outros), os valores são recursos utilizados como meios para atingir os

objetivos. A identidade, nesse caso, é um recurso na competição pelos bens materiais e simbólicos. O sistema social que se refere à lógica da estratégia é denominado de sistema de interdependência. Na lógica da estratégia, o sistema é visto como uma interdependência de ações individuais. Observamos, no entanto, que não se trata de ações livres das coações sociais. Dubet (1994) adota a metáfora do jogo para explicar a relação que existe entre a racionalidade dos atores e a presença das regras sociais que ocasionam uma distribuição desigual de possibilidades de jogo. Para Wautier (2003), o jogo de interesses age como uma forma de manipulação do sistema.

Nessa lógica, entendemos que os sujeitos deste estudo se deparam com a ideia da concorrência no campo referente à Educação Física. Assim, é necessário pensar que um dos aspectos que influenciam a ação dos sujeitos deste estudo é a questão referente ao campo de trabalho.

É por meio da lógica da **subjectivação**⁷ que o ator se opõe às lógicas da estratégia e integração, não aderindo totalmente aos papéis sociais. Essa atividade crítica situa-se no campo cultural. Os seres humanos não vivem a subjetividade plenamente. Eles a vivem na tensão com as outras lógicas. O ator tem sua identidade definida como um empenhamento pautado no desejo de ser dono de sua própria vida. Segundo Dubet (1994), o empenhamento é um sentimento contrário ao da adesão social. É o sentimento de não pertencimento e de desejo de modificação social.

É no campo da representação cultural, por meio do engajamento, que o sujeito procura se afirmar como sujeito. Para Dubet (1994), na lógica da subjectivação, a cultura se representa diferentemente da forma com que ela se representa nas outras lógicas, não se restringindo ao “[...] conjunto de valores e das normas que cimentam uma sociedade, ela não é tão pouco apenas uma reserva de meios simbólicos da ação; ela é também uma definição do sujeito que permite a crítica social” (p. 134). O obstáculo para mudanças significativas está nas relações sociais, pois elas cerceiam a expressão da subjetividade. O que está em jogo nas lutas sociais também pertence ao campo cultural (fé, razão, trabalho criador etc.). Dubet (1994) usa a luta da classe operária como exemplo de luta social. Para ele, é na lógica da subjectivação que o ator mais se engaja nesse movimento. O ator não se reduz aos sentimentos de pertença comunitária (referindo-se à lógica da integração), nem aos interesses dos assalariados (referindo-se à lógica da estratégia). Sua consciência na luta é despertada

⁷ Para Dubet (1994), a subjectivação refere-se à postura crítica. Essa lógica da ação funda-se na subjetividade e pode ser entendida como alicerce da experiência social e própria a um indivíduo. Porém, ela não é sinônima de individualismo (WAUTIER, 2003).

mais por um sentimento de privação de seu trabalho criativo decorrente da organização de classes. Para além do determinismo ou do individualismo, é na lógica da subjectivação que o autor reclama para si o direito de ser o autor da própria vida. Por isso, o sistema social que se refere à lógica da subjectivação é denominado de sistema de ação histórico.

A lógica da subjectivação assenta-se na afirmação do ator como sujeito na crítica ou no empenhamento social. Ela não se constrói distanciada da sociedade. Ao contrário: “A representação do sujeito, a alma, a razão, a individualidade e os direitos naturais resultam de uma atividade social, isso a que Touraine chama de historicidade” (DUBET, 1994, p. 151). A atividade crítica, por meio da dialética, é a relação de causalidade que associa ator e sistema. O homem se distancia dos valores e crenças já instituídos, mas para isso ele tem que estar incluído no sistema. Dito de outra maneira, a atividade crítica que distancia o homem do sistema só é possível a partir de uma adesão prévia do homem ao sistema. “A crítica se coloca na tensão entre cultura e as relações sociais, definidas como relações de dominação” (DUBET, 1994, p. 153). Para se distanciar do mundo a fim de criticá-lo, ao mesmo tempo o ator deve se empenhar, para romper com os obstáculos à sua realização como sujeito, tais como: os elementos de seu passado, as relações de dominações nas quais está envolvido e os limites dados pela própria ordem social.

Os avanços das propostas críticas da área por nós apresentados no capítulo anterior situam a Educação Física na lógica da subjectivação e no sistema de ação histórico. Mediante essa lógica, importa-nos refletir se os sujeitos deste estudo, a partir da discussão de sua formação inicial, estão conseguindo se apropriar das reflexões críticas da área.

É na combinação não homogênea das três diferentes lógicas de ação – integração, estratégica e subjectivação –, que o ator constrói sua experiência. O Quadro 2 apresenta as características de cada lógica.

Quadro 2 – As lógicas da ação em Dubet

Lógicas de ação (critérios)	Integração (comunidade)	Estratégia (mercado)	Subjectivação (lógica cultural)
Identidade do ator	Adscrição Estratégia: interiorização de valores e modelos culturais institucionalizados por meio de papéis Identidade integradora como fim.	<i>Status</i> Estratégia: regulação dos intercâmbios sociais (regras do jogo) identidade=recurso – meio para atingir fins.	Engajamento (na construção do sujeito) Estratégia: distanciamento crítico Identidade=procura inacabada para ser autor da sua própria vida
Natureza das relações sociais	Oposição (em relação a quem não é da comunidade) Eles/nós; conformidade/desvio; <i>in/out</i> .	Concorrência Rivalidade de interesses Independência (quem sai do jogo é um perdedor).	Obstáculo à expressão da subjetividade, ao reconhecimento. Conflito=luta contra a alienação e a dominação, tornando o ator sujeito.
O que fundamenta a ação dos atores	Valores como fim. Cultura entendida como fundamento da identidade.	Poder (estratégia para influenciar os outros) e mobilização racional.	Crítica social Cultura como definição do sujeito, como criatividade.
Tipos de explicação da sociedade (sistema de referência)	Visão clássica Continuidade das identidades e estabilidades das condutas sociais (adesão a expectativas sociais interiorizadas). →denúncia das condutas de “crise”.	Sociologia da ação estratégica. Visão liberal da sociedade: procura de equilíbrio numa sociedade “aberta” à concorrência. →denúncia da sociedade bloqueada.	Sociologia do sujeito e da ação A crítica como condição de construção das experiências sociais (criatividade e autonomia). →denúncia da alienação.
Conceito-chave	Vínculos (identidades culturais).	Interesses (racionalidade instrumental).	Atividade crítica (ação política).

Fonte: elaborado por Wautier (2003, p. 185) a partir de Dubet (1994).

A organização social em sistemas não compreende a realidade social cindida em três distintos sistemas sociais, mas em três diferentes formas de organização social que se imbricam na construção social a partir das diferentes lógicas de ação.

Embora a experiência social seja o resultado de uma combinação das lógicas de ação, isso não significa que ela seja uma vivência livre, sem influência social, pois as próprias lógicas se inscrevem em uma certa objetividade do sistema. Por outro lado, não existe uma unidade entre ação e sistema como na sociologia clássica. Para Dubet (1994),

[...] o ator constrói uma experiência que lhe pertence a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem e que lhe são dadas pelas diversas dimensões do sistema que se separam à medida que a imagem clássica da unidade funcional da sociedade se afasta (p. 140).

Em resumo, “as experiências sociais então são combinações subjetivas de elementos objetivos” (DUBET, 1994, p. 140). Existem relações de causalidade que associam

a relação entre o ator e o sistema. Em cada lógica do sistema, existe um modo de explicação que resulta da natureza das relações sociais nela envolvidas.

Na compreensão social de Dubet (1994), não existe um princípio central que organize a sociedade. Na verdade, essa dissociação da sociedade já vem sendo apresentada pelos pós-modernos, não sendo uma originalidade de Dubet. Ele, porém, não se inscreve na condição de pós-moderno pela pluralidade de pensamentos que a pós-modernidade abarca. Sua compreensão da sociedade, para além de propor uma visão sincrética e complexa, o que tornaria difícil a compreensão dos fenômenos, propõe a separação das racionalidades e ordens da realidade. Assim, do ponto de vista epistemológico, o autor propõe que, a partir das lógicas de ação, existam tipos diferentes de explicação de acordo com as diferentes inteligibilidades, não se propondo, dessa forma, entender a sociedade como um todo.

A heterogeneidade das lógicas de ação leva, pois a conceber a sociedade como um conjunto desprovido de centro em que não existe a regulação no nível de toda a sociedade, sendo ‘aberta’ à reunião de seus elementos. Não há concordância entre a totalidade e o sentido subjetivo da experiência. Do mesmo modo que a experiência social é uma combinação de lógicas da ação cujo sentido provém de um trabalho do indivíduo, assim, aquilo que se chama o ‘sistema social’ ou ‘a sociedade é uma combinação de elementos cuja unidade resulta da capacidade política dos atores (DUBET, 1994, p. 156).

Diante da compreensão de que não existe um único sistema social e de que, para cada uma das diferentes lógicas, existe um sistema diferente, Dubet (1994) compreende que o sujeito vive diante das três lógicas e habita os três sistemas. Nenhum deles é dominante e a forma como o sujeito vive essa combinação é delimitada pela sua capacidade política, nomeada pelo autor como trabalho do ator, assunto que abordaremos na próxima seção.

2.2 O ator dividido entre as lógicas da ação

O trabalho do ator consiste na atividade de relacionar princípios heterogêneos das diferentes lógicas. A compreensão de como se dá esse processo requer um retorno à sua subjetividade.

A proposição da noção de experiência parece à Dubet (1994) mais adequada que a noção de papéis e a de estatuto, pois essas noções remetem à ordem, e a noção de experiência remete melhor à heterogeneidade do que é vivenciado pelo ator. O ator consegue assumir diferentes papéis sem transtornos, não existindo, então, conflitos de papéis. Existe,

porém, a tensão entre eles. Não existe a ruptura entre um papel e outro, porém “uma dualidade objetiva manifesta-se na forma de experiência sob a forma de tensão psíquica” (p. 185).

Um exemplo disso é quando a crença religiosa entra em contato com outras dimensões da vida social. Acontece uma tensão entre ambas, mas não uma ruptura: “a religião não se dissolve ao se chocar com outra esfera da existência, tal como não se constitui com ela um dilema insuperável, uma contradição (WEBER *apud* DUBET, 1994, p. 185)”. Para Weber, nas palavras de Dubet (1994), essas tensões, porém, com a modernidade, acabariam por provocar uma fragmentação da experiência humana. Para além dessa visão pessimista, Dubet prefere utilizar a teoria de Mead para amparar sua elaboração teórica.

Assim, Dubet (1994) apoia-se na constituição do “eu” como um trabalho do ator. Embora o autor não tenha como objetivo se debruçar sobre a teoria de Mead⁸, consideramos pertinente compreendermos as dimensões do eu (naquilo que pertence ao indivíduo e lhe faz diferente dos demais) e do mim (aquilo que é incorporado na forma de ser do indivíduo em contato com a sociedade).

O processo que leva o gesto a se transformar em um símbolo significativo, tornando-se linguagem comum para determinado grupo social, está diretamente relacionado à constituição do “eu”, do “mim” e do *self*⁹. Gestos, sons e posturas vão sendo repetidos e vão assumindo sentido, tornando-se códigos que expressam ideias. O mesmo acontece com as regras de ordenamento social. Os códigos e ordenamentos, uma vez incorporados e compartilhados pelos indivíduos, tornam-se “uma parte inseparável da experiência individual e coletiva” (SANT’ANA, 2007, p. 136). Assim, o homem se constitui e se expressa “na e pela interação social” (*ibidem*), que é mediada pela linguagem. Esse processo é imprescindível para a formação do sujeito.

O “eu” é a primeira dimensão a ser desenvolvida no sujeito. Ele pode ser compreendido como uma resposta do indivíduo às incitações externas. Essas respostas explicitam os desejos e impulsos por meio de atitudes e comportamentos. Com o convívio com o outro generalizado¹⁰, com as pautas sociais já instituídas, veiculadas por meio da memória e da historicidade, as atitudes sociais são incorporadas como se pertencessem ao indivíduo, constituindo, assim, o “mim” (SANT’ANA, 2007).

⁸ Mead foi um psicólogo social, pragmatista, americano, que lecionou em Chicago. Trabalhou com John Dewey e desenvolveu seus estudos na virada do século XX. Sua teoria é denominada behaviorismo social em contraposição ao behaviorismo radical de Watson, que defende que o comportamento humano deriva de estímulos externos ao indivíduo (NOGUEIRA, 2006; SANT’ANA, 2007).

⁹ Para Sant’Ana (2007), o *self* está entre a mente e a sociedade, sendo que a mente é mais inclusiva que o *self*, uma vez que ela abrange a dimensão do inconsciente.

¹⁰ Um outro generalizado, que pode ser compreendido como os grupos e pessoas com os quais o sujeito vai tomando contato ao longo da vida.

Na relação dialética entre o “eu” e o “mim”, o *self* se forma. A busca da relação entre o “eu” e o “mim” é inovadora; não se trata de repetição das normas sociais. A sociedade tem influência sobre o sujeito, mas a dimensão do “eu” contrabalanceando-se com o “mim” garante a crítica e a mudança. Por outro lado, o “mim” garante que o indivíduo conviva socialmente, não se entregando totalmente aos seus instintos. O movimento entre o “eu” e o “mim” na constituição do *self* é chamado de reflexividade (SANT’ANA, 2007).

Uma vez formada no sujeito a capacidade de se colocar no lugar do outro, base da reflexividade que caracteriza o *self*, torna-se possível uma relativização em relação às significações que o outro lhe propõe compartilhar. Para se individualizar, no sentido de trazer uma contribuição singular para a vida social, o sujeito precisa conhecer pautas de condutas para que possa ultrapassá-las ao criar algo de novo, a distingui-los dos demais (SANT’ANA, 2007, p. 139).

Ao longo da vida, o *self* vai se constituindo, por meio de “uma permanente dialética em relação à alteridade” (NOGUEIRA, 2006, p. 15), distinguindo o que é o “eu” e o que é o “outro”, e por meio do *atrato* entre o “eu” e o “mim”. Nesse movimento de construção do autorreconhecimento, o “eu” se coloca como a instância incontrolável do *self*, que lança o sujeito na busca por um “direito de agir mais livre e espontâneo” (HONNETH *apud* SANT’ANA, 2007, p. 138), buscando ser diferente e individual em relação ao outro generalizado.

O distanciamento provocado pelo “eu” oportuniza tanto a transformação do indivíduo como da sociedade. O sujeito, ao agir de forma diferenciada das normas institucionalizadas, cria outras normas sociais. No distanciamento crítico, o “eu” leva a possibilidade de autonomia e posterior mudança para sua comunidade. “Assim, os movimentos instituintes se colocam em oposição ao instituído ampliando a democracia e a liberdade de expressão, no interior da ordem existente ou no embate por uma nova sociedade” (SANT’ANA, 2007, p. 139). Desse modo, é alavancada a história humana.

Está na dimensão do “eu” a compreensão de Dubet (1994) sobre como o sujeito lida com as lógicas da ação. Para além de pensar em uma ruptura total entre elas, o autor constrói a ideia do trabalho do ator. Para Dubet (1994), o “eu” é a dimensão do sujeito que se constrói para além da assunção de papéis. Ele não tem um conteúdo, visto que não provém de uma essência preexistente. É, para ele, então, “um trabalho que o ator exerce sobre si mesmo, como uma atividade e como uma subjetividade” (p. 189), uma construção desenvolvida a partir da liberdade e da iniciativa. Assim, o autor, ao pensar a relação entre

ator e sistema, não adota uma total ruptura com a sociologia clássica, admitindo que o ator provém do sistema, porém a dimensão do “eu” lhe permite refletir o distanciamento do indivíduo em relação ao sistema por meio da sua subjetividade. É nesse aspecto que ele afirma que o sujeito se faz no distanciamento, quando ele se sente fora da sociedade.

Deparamo-nos com a possibilidade de ruptura entre as diferentes esferas em que o sujeito vive. Ao mesmo tempo em que ele precisa se integrar, ele vive a lógica da competição e vive seus empenhamentos. Entre essas três dimensões, instala-se uma tensão.

Porém, quando o indivíduo fala sobre si, ele constrói uma coerência e uma complementaridade entre as lógicas da ação, pois a apresentação pública acaba exigindo que ele anule as tensões. Além disso, “muitas tensões rotinizam-se e esquecem-se” (DUBET, 1994, p. 190). Ao admitir que, com a modernidade, cresce a autonomia de cada uma das lógicas e que não existe um princípio que rege a relação entre elas, “dar uma coerência a estas esferas faz com que a identidade seja mais um problema que um ser” (*ibidem*). Assim, a busca do pesquisador é compreender, para além de uma relação “harmoniosa” entre as lógicas, como se apresenta para o sujeito cada uma delas, distinguindo-as e acentuando as tensões que as separam.

Como a experiência social não tem centro, a noção de “eu” se faz necessária. É ela que busca uma coerência na dispersão entre as lógicas da ação. Ela é o trabalho que o sujeito faz sobre si mesmo na busca por não ser apenas uma justaposição entre as suas raízes, seus interesses e sua cultura. É por meio do “eu” que o ator constrói a *sua* experiência. Assim, embora o sujeito não seja proveniente de uma essência, ele só se revela na distância em relação à experiência.

Considerar o “eu” é de extrema importância para a compreensão sobre como os sujeitos desta pesquisa lidam com as possibilidades de ressignificarem, durante a formação inicial, a relação por eles estabelecida, na dimensão do “eu”, com as atividades esportivas na fase escolar. Essa relação pode ser observada na pesquisa de Daolio (1995b), a qual foi realizada com 20 professores formados em faculdades de Educação Física do estado de São Paulo, em sua maior parte nas décadas de 1970 e 1980. Ele identificou que o gosto pelas brincadeiras de rua, e posteriormente pelas aulas de Educação Física, ocasionou uma identificação com o esporte e uma motivação na busca pelo curso. Destacamos algumas falas dos sujeitos dessa pesquisa (DAOLIO, 1995b, p. 61):

A experiência que eu tive de movimento para decidir fazer uma faculdade foi simplesmente uma educação de brincadeira. Eu gostava muito de

brincadeira, de esporte [...] eu adorava descobrir movimentos sozinha. Queria ter um aperfeiçoamento desses movimentos.

O que eu mais me encontrei, olhando para o passado, eu achava que eu me encontrava mais na Educação Física.

Então eu optei em fazer Educação Física para continuar no mundo esportivo.

Por essas falas, percebemos a relação de satisfação com as práticas físicas, esportivas e recreativas e o desejo de sua permanência no curso. Entre outros motivos, Daolio (1995b) identificou em muitos professores a busca por uma profissão que pudesse ser exercida ao ar livre, em contato com crianças e que lhes proporcionasse sensação de liberdade. Nesse sentido, consideramos que o campo do sentimento humano relacionado aos desejos e sensações nas relações que o sujeito estabelece com as práticas esportivas tem grande contribuição para a relação de pertença do indivíduo à Educação Física.

Souza (2002) realizou uma pesquisa com 14 professores de Educação Física das escolas da rede estadual de ensino da região Leste 2 de São Paulo, com o objetivo de investigar se esses sujeitos demonstravam alguma apropriação da produção acadêmica realizada na área nas décadas de 1980 e 1990. Nessa pesquisa, 13 sujeitos disseram ter, em suas aulas, uma prática esportivista ou mesmo aulas livres, ainda que muitos desses professores tenham entrado em contato com o conhecimento produzido pela área nas décadas de 1980 e 1990. O autor constatou que as experiências anteriores com as práticas esportivas fizeram com que eles buscassem no curso a repetição dessas modalidades. Em alguns casos, os sujeitos buscaram o curso para aprender “para si”. Souza (2002), referindo-se ao curso superior de Educação Física, apresenta como essa expectativa existe em seus discentes:

[...] ainda é hegemônica em nosso país, não é à toa que quando um aluno ingressa num curso com características diferentes a essas eles se surpreendem, afinal, ele esperava aprender a dançar, jogar vôlei, basquete, futebol e outras modalidades, porque só assim, pensa ele, poderia ensinar (p. 58).

Além da afinidade dos sujeitos com as atividades esportivas, participam de sua subjetividade experiências trazidas de outros campos, que também auxiliam na definição das escolhas anteriores ao curso, e também das possíveis ressignificações durante a formação inicial. Um exemplo disso seria o professor, sujeito do estudo de Souza (2002), que buscava uma atuação diferente em sua prática docente. Ele trazia consigo experiências sindicais e outras que demonstravam uma visão de mundo diferenciada. Sobre sua prática, esse professor

relatou trabalhar com música, questões referentes ao autoconhecimento do corpo, ver a “[...] a questão do corpo, fazendo o cara interagir com ele o tempo todo, apesar dos alunos quererem jogar o tempo todo, às vezes eu tento quebrar isso, mas eu acho que eles acabam achando legal no final” (SOUZA, 2002, p. 65). Para além de julgar a qualidade da aula relatada pelo sujeito, o autor traça uma possível relação da visão diferenciada da Educação Física apresentada por esse professor e sua visão de mundo. Esse sujeito apresentava em sua fala um engajamento político. Foi participante do sindicato dos professores e realizou outros tipos de cursos na área que não os meramente esportivos. Nas palavras de Souza (2002), “este professor, embora formado a mais de vinte anos, permanece em sintonia com o que acontece na área, o que significa dizer que a vontade de mudar pode e deve estar presente durante todo o ciclo de sua atuação como educador” (p. 72). Para o autor, a possibilidade de mudanças na área passa, entre outros fatores, por uma decisão do sujeito. Nessa perspectiva, ele afirma que

[...] uma Educação Física centrada não mais nos aspectos biológicos e de rendimento do ser humano, mas sim no entendimento deste como um ser cultural, social, político e histórico. Dimensão esta que, se for compreendida pelo professor, talvez dê um novo alento à área, resgatando, assim, a importância da Educação Física (p. 75).

Acreditamos, então, que essa compreensão, à qual se refere Souza (2002), passa por uma ressignificação não só da área, a partir de leituras, aulas e discussões, mas passa por um processo interno no indivíduo, que requer que ele modifique sua própria relação com a Educação Física e seus conteúdos. Acreditamos que é possível, durante a formação inicial, possibilitar uma ressignificação da Educação Física ao sujeito caso seja atingida a dimensão do “eu”.

Entendemos que o acesso às produções acadêmicas e/ou a uma formação inicial que socialize os avanços da área com os professores não garante que estes internalizem e assumam para si uma postura crítica, pois, inicialmente, o indivíduo deveria passar por um processo de internalização da ressignificação da Educação Física para si.

O primeiro desafio com que se depara a formação inicial, então, é esse. Mas, uma vez internalizados os avanços da área pelo futuro professor, não existem garantias de que sua prática pedagógica seja alterada criticamente, pois o professor também se deparará com as dificuldades referentes às diferentes lógicas da ação, isto é, as tensões que essas lógicas estabelecem entre si podem impossibilitar ao indivíduo mudanças em sua prática docente mesmo que o professor tenha internalizado a ressignificação.

Na compreensão de Dubet (1994), o sentimento de busca por mudanças ocorre mais como reivindicação do que como realização. Um indivíduo não tem possibilidades de efetuar grandes modificações na sua experiência. Com base nesse autor, acreditamos que, por essa razão, é impossível pensar que o professor de Educação Física por si só conseguirá realizar mudanças significativas no campo. O sentimento de distância em relação a si apresenta-se mais na forma de uma não adesão social do que na forma de uma introspecção ou análise do inconsciente. “O indivíduo não pode aderir totalmente ao seu papel, aos seus interesses, à sua cultura mesmo, na medida em que esses três elementos estão dissociados” (p. 92). Nesse sentido, Dubet (1994) lembra que Simmel já dizia que o mundo parece estranho ao indivíduo e ele não se reconhece nos papéis impostos socialmente. Embora o indivíduo se considere um espectador de sua vida, sentindo que sozinho não tem condições de mudar essa condição que o incomoda, não significa que o trabalho do ator seja algo tão negativo, pois, para Dubet (1994), as lógicas da experiência são definidas pelos conflitos.

É pelo conflito, pelo empenhamento que ele implica, que a autonomia é posta como o que está socialmente em jogo contra o que a ameaça e a torna impossível. Nesse sentido, o empenhamento opõe-se à adesão, ele é a introdução da subjectivação nas relações sociais por via indireta do conflito [...] (DUBET, 1994, p. 192).

Então, o sujeito, para Dubet (1994), não é totalmente determinante ou determinado. Ele produz um trabalho de autoconstrução a partir de sua subjetividade, que está na dimensão do “eu” e na sua estranheza em relação ao mundo. Muito embora ele seja independente, não é autônomo, pois esbarra em constrangimentos que não lhe possibilitam agir livremente. Por outro lado, não é tão impotente assim. Por meio do empenhamento subjetivo, busca proporcionar mudanças. Os conflitos que procuram gerar essas mudanças provêm de indivíduos entregues às causas que lhes movem. Mesmo que não se trate de atribuir total autonomia ao indivíduo, a sociologia da experiência admite a relevância da subjetividade humana para as ciências. Para conhecer o trabalho dos atores, sujeitos deste estudo, buscamos identificar como eles se relacionam diante das três lógicas da ação e como vivem as tensões entre elas. O caminho metodológico percorrido neste estudo é apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico desta pesquisa. A sustentação teórico-metodológica é oferecida pela teoria da sociologia da experiência proposta por Dubet (1994).

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente selecionamos a turma concluinte do curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ de 2012, a qual era constituída por 33 discentes que ingressaram no curso no primeiro semestre de 2009. Os critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa adotados são:

- 1) os sujeitos da pesquisa deveriam ser discentes com trajetória escolar (educação básica e ensino superior) pouco acidentada – sem muitas interrupções;
- 2) com idade, no momento de ingresso no curso, entre 17 e 19 anos;
- 3) com conclusão do ensino médio entre 2007 e 2008.

Selecionar os sujeitos da pesquisa foi uma tarefa bastante difícil, pois, inicialmente, procuramos por informações sobre os sujeitos da turma junto à Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE), que tem um banco de dados com informações dos candidatos inscritos nos processos seletivos da UFSJ. Isso se explica pelo fato de que todo candidato deve responder a um questionário socioeconômico e cultural, o qual é parte integrante do Manual do Candidato.

A COPEVE tabulou os dados sobre os 33 discentes da turma do curso de licenciatura de Educação Física selecionados para este estudo. Os dados somente foram disponibilizados após envio de ofício, assinado pelo nosso orientador, prof. Marcelo Pereira de Andrade, explicando toda a pesquisa e seus procedimentos, bem como nosso comprometimento ético no tratamento das informações.

Após aplicarmos os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, chegamos a 12 sujeitos. Nossa aproximação aos sujeitos se deu nos intervalos entre suas aulas no curso ou por contato telefônico, momento em que explicamos nossos objetivos ao desenvolver a pesquisa. Todos aceitaram participar da pesquisa, autorizando a leitura de seus memoriais e a realização das entrevistas. Os 12 sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

Após os aceites dos sujeitos, o responsável pela disciplina Introdução à Docência, prof. Marcelo Pereira de Andrade, como já dissemos orientador desta pesquisa, disponibilizou os memoriais, autobiografias escolares, elaborados pelos alunos no primeiro período do curso de licenciatura em Educação Física (1º semestre de 2009).

Os memoriais foram nosso ponto de partida, pois os analisamos para depois elaborar o roteiro e realizar as entrevistas, com o propósito de aprofundar nas entrevistas aspectos ou questões presentes nos memoriais.

A entrevista é do tipo semiestruturada. De acordo com Triviños (1987):

[...] em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir das construções coletivas do grupo de pesquisa coordenado pela profa. Ruth Bernardes Sant'Ana, do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da UFSJ (PPEDU). A pesquisadora Sandra Patrícia das Neves acompanhou diretamente a elaboração dos “tópicos-guia” e dos blocos temáticos da entrevista (Apêndice 2).

A construção dos tópicos-guia é originada a partir de perguntas direcionadoras (WELLER, 2006). Desse modo, as entrevistas tiveram como referência as seguintes perguntas:

- Quais são os dados de identificação dos sujeitos?
- Quais experiências significativas os sujeitos trazem de suas experiências vividas antes da formação inicial?
- Quais experiências significativas os sujeitos trazem de sua formação inicial?
- Quais são suas perspectivas de atuação profissional para o futuro?

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas em salas reservadas nas dependências da UFSJ em uma única sessão, mas duas foram realizadas nas residências dos sujeitos, também em única sessão, pois um dos participantes se encontrava com dificuldades de locomoção por questões de saúde. Com o segundo sujeito, encontramos dificuldade no agendamento de dia e horário, pois ele trabalha e reside em local distante, restando apenas a possibilidade de a entrevista ser realizada em sua residência.

A partir do roteiro (questões semiestruturantes) e das entrevistas realizadas, organizamos os blocos temáticos da seguinte forma:

- ◆ Bloco 1 – identificação;
- ◆ Bloco 2 – escola;
- ◆ Bloco 3 – Educação Física na escola;
- ◆ Bloco 4 – atividades desenvolvidas pelo sujeito nos campos do esporte, lazer e saúde;
- ◆ Bloco 5 – vestibular, escolha profissional, expectativas;
- ◆ Bloco 6 – o curso de Educação Física;
- ◆ Bloco 7
 - ◆ Bloco 7a – perspectivas de atuação profissional em geral;
 - ◆ Bloco 7b – perspectivas de atuação profissional em espaços escolares;
 - ◆ Bloco 7c – perspectivas de atuação profissional em espaços não escolares;
 - ◆ Bloco 7d – perspectivas de atuação profissional entre os conhecimentos escolares e os da formação inicial.

A organização em blocos possibilita o agrupamento das informações presentes nos discursos dos sujeitos de forma a contribuir na sistematização da análise. Essa foi a fase inicial do nosso estudo. De posse dos memoriais e da transcrição das entrevistas, já organizadas em blocos, nós os analisamos à luz da sociologia da experiência proposta por Dubet (1994), o qual esclarece que a análise de determinada experiência social impõe três diferentes operações. A primeira é de ordem analítica e consiste em elencar cada uma das lógicas da ação existentes na experiência social estudada e descrevê-las isoladamente. Com isso, não significa dizer que existam experiências em que as lógicas da ação se apresentem de forma isolada, mas a separação é um passo necessário para a compreensão do fenômeno estudado. Em segundo lugar, o pesquisador deve buscar compreender como o ator articula as diferentes lógicas diante de determinada experiência social. Logo, importa, nesse passo, conhecer o trabalho do ator. O terceiro passo da pesquisa é procurar “subir” da experiência do ator para o sistema, buscando compreender como o ator sintetiza e catalisa, tanto no plano individual como no plano coletivo, a combinação das diferentes lógicas.

A experiência social que se constitui como foco deste estudo é a formação de futuros professores de Educação Física. Neste estudo, a **primeira etapa** da análise é a compreensão de como os sujeitos se relacionam com cada uma das três lógicas da ação. Desse

modo, a partir da lógica da integração, partimos da ideia de que existe um tipo de Educação Física pela qual o sujeito já apresentava um sentimento de pertença antes mesmo de ingressar no curso. Procuramos, assim, conhecer qual é a relação existente entre os sujeitos e a área. Para isso, guiamo-nos pelas reflexões referentes aos seguintes temas: as experiências vividas na escola, especialmente nas aulas de Educação Física; as experiências vividas em espaços não escolares com as atividades esportivas; e as concepções sobre a Educação Física elaboradas pelos sujeitos a partir dessas experiências.

A partir da lógica da estratégia, procuramos conhecer como se posicionam os sujeitos deste estudo mediante as possibilidades de ocupação dos espaços existentes no campo e as oportunidades que terão no mercado de trabalho. Assim, o tema que servirá de guia para esta reflexão é a forma como o sujeito vê o campo de trabalho e se vê diante dele.

A análise referente à lógica da subjectivação nos remeterá à reflexão sobre a possibilidade de apropriação de críticas referentes à área pelos sujeitos deste estudo. O foco desta reflexão é a possibilidade de os sujeitos internalizarem ressignificações de natureza teórico-metodológicas para a Educação Física durante sua formação inicial, isto é, as concepções sobre a Educação Física elaboradas pelos sujeitos a partir das novas experiências vividas na formação inicial.

Como **segunda etapa** desta análise, procuramos compreender como os sujeitos articulam as diferentes lógicas e vivem as tensões existentes entre elas. Na **terceira etapa** da análise, buscamos partir das experiências dos 12 sujeitos desta pesquisa para as reflexões sobre as possíveis práticas sociais referentes ao campo. Com isso, não intencionamos fazer generalizações, mas apontar possíveis contribuições que o estudo possa oferecer ao campo. Este momento da pesquisa se dará nas considerações finais.

Antes de apresentarmos nossa análise em seus três momentos, pedimos licença para apresentar o campo, o curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ, no qual se inserem os sujeitos, os perfis da turma e dos sujeitos e sua apresentação mais pessoal.

3.1 Sobre a licenciatura em Educação Física da UFSJ

O campo em que se inserem nossos sujeitos é o curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ. Esta Instituição teve origem na federalização de três faculdades: Filosofia, Ciências e Letras; Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis; e Faculdade de Engenharia Industrial. Tal processo originou a criação da Fundação de Ensino Superior de

São João del-Rei (FUNREI) em 1986. Em 2002, a FUNREI passou a ser uma Universidade (UFSJ, 2012a).

Até o ano de 2007, esta Universidade contava com 20 cursos, oferecidos em três *campi*, seis deles funcionando em horário integral e 14 em horário noturno. Em 2008, dois novos *campi* foram criados: o *Campus* Alto Paraopeba, situado na região dos municípios de Congonhas, Ouro Branco, Conselheiro Lafaiete, São Brás do Suaçuí e Jeceaba; e o *Campus* Centro-Oeste Dona Lindu, em Divinópolis. Nesse ano, a UFSJ deu início a cinco novos cursos de Engenharia no *Campus* Alto Paraopeba e a quatro cursos na área de saúde no *Campus* Centro-Oeste Dona Lindu. Em 2009, foi inaugurado um novo *Campus*, o de Sete Lagoas, com duas Engenharias. Além disso, dez novos cursos foram implantados em São João del-Rei e mais dois cursos passaram a oferecer entrada no segundo semestre letivo (UFSJ, 2008).

O curso de Educação Física teve início no ano de 2004 e está localizado no *Campus* Tancredo de Almeida Neves (CTAN) em São João del-Rei. Oferece anualmente 40 vagas, sendo todas para a modalidade licenciatura, e funciona em período integral (UFSJ, 2012b). O curso tem como base as Resoluções CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b), e como objetivo central formar professores para atuarem na educação básica (ANDRADE, 2007).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aponta a dimensão da cultura corporal como eixo teórico e metodológico na perspectiva de superar a concepção esportivista ainda presente em muitas licenciaturas. De acordo com o PPC (UFSJ, 2010, p. 6), sustentado por diferentes autores (DAOLIO, 1995a, 1995b; SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 1994), os cursos de concepção esportivista ainda priorizam as disciplinas chamadas “práticas”, que têm como objetivo instrumentalizar os futuros professores a ensinarem o “[...] conteúdo pelo processo de desmontagem e remontagem” apresentando aos seus discentes “[...] as técnicas do esporte, as metodologias de treinamento, as tecnologias e os equipamentos de última geração, no entanto, distanciam-se da prática pedagógica da escola”.

A tentativa de superação desse quadro, advinda da cultura corporal, leva o curso a propor o pensamento dos gestos desde seus diferentes sentidos e significados, entendendo que são constituídos a partir das relações intersubjetivas situadas em um determinado contexto histórico e cultural e que se concretizam nas práticas sociais, presente em uma realidade concreta passível de transformações. Assim, o PPC (UFSJ, 2010) considera que

a formação do futuro professor deve ser baseada nos conhecimentos básicos para o enfrentamento dos problemas de seu tempo, com vistas a buscar a justiça social, a modernização e a qualidade na sua intervenção. No caso da Educação Física, deve pautar-se por avanços no conhecimento que levam à formação de profissionais mais conscientes das necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais de seu meio. Inspirada nesses princípios e apoiada na legislação atual, a Universidade Federal de São João del-Rei propõe formar o licenciado em Educação Física com a competência política, filosófica, ética, técnica, pedagógica e científica, que possibilite a compreensão do ofício docente e da sociedade (p. 8).

O curso é voltado para a formação de futuros professores que tenham a dimensão da necessidade de tratar todos os conteúdos da cultura corporal como construção humana não estagnada no tempo e não descontextualizada, que merece ser (re)significada. O curso tem como objetivos formar professores:

- para a Educação Básica, proporcionando o pensamento crítico-reflexivo e o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico-cultural relacionados à Educação Física;
- que atuem no planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos e práticas educativas;
- que se apropriem da produção e participem da difusão do conhecimento que estejam vinculados à Educação Física e outras áreas da Ciência;
- que participem das discussões da Educação Básica, em especial das escolas públicas, de forma que a fortaleça e contribua para a elevação da sua qualidade;
- que se identifiquem e contribuam para o avanço da dignidade e reconhecimento social do ofício docente (UFSJ, 2010, p. 10).

De acordo com Andrade (2007), no primeiro ano os alunos são estimulados a conhecerem o campo em que se insere o debate do curso, uma vez que muitos alunos ingressam com uma concepção de Educação Física associada ao esporte ou ao *fitness*, concepções prévias que podem apontar para a dimensão de sua subjetividade. Assim, o aluno é inserido nos debates sobre o ofício de professor, a Educação Física na escola e seu rumo no curso. No curso, as disciplinas práticas de ensino e os estágios supervisionados, com carga horária de 820 horas, possibilitam a aproximação do aluno com o universo escolar de forma comprometida com a formação humana. Essa responsabilidade é comum às demais disciplinas da grade curricular. As práticas de ensino são permeadas pelas seguintes discussões:

[...] a função social da escola; a função social do professor; a participação da comunidade na escola; a dinâmica escolar; as especificidades dos conteúdos nos diferentes níveis da Educação Básica (ensino infantil, ensino

fundamental, ensino médio e educação para jovens e adultos); as dimensões do conteúdo; a cultura corporal; o projeto político pedagógico da escola; o desenvolvimento do planejamento de ensino e planos de aula; a construção discente e docente (ANDRADE, 2007, p. 52).

Esses objetivos referem-se à atuação em todos os níveis do ensino básico e também à educação infantil e educação de jovens e adultos. De acordo com o exposto, percebemos que existe nesse curso um comprometimento com a formação para a atuação escolar. Porém, entendemos que outras questões atravessam a formação docente e, embora a formação comprometida seja um importante passo, não garante a superação de problemas que envolvem a escola e a Educação Física na escola. Assim, torna-se relevante conhecer mais de perto os sujeitos que participam desse processo, pois as diferentes lógicas que os regem podem fornecer importantes elementos para a compreensão da formação docente em Educação Física, especialmente no curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ.

O curso está estruturado em distintos núcleos de conhecimento: núcleo de conhecimentos de formação básica, que são os conteúdos gerais das ciências humanas, sociais, biológicas e exatas, entre outras; núcleo de conhecimentos identificadores da área, que são aqueles que definem os conhecimentos da área da Educação Física; núcleo de conhecimentos didático-pedagógicos, que são os conteúdos mais amplos da formação docente; unidades optativas e eletivas, além da exigência do cumprimento de 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (UFSJ, 2012b).

Destacamos o primeiro período do curso, em especial a disciplina Introdução à Docência, que tem por objetivo aproximar os licenciandos das reflexões sobre a escola por meio de suas próprias experiências escolares. Para tal, um dos recursos empregados é o memorial da vida escolar dos licenciandos, no qual, a partir de suas experiências, fazem-se críticas sobre o que é escola e/ou educação. No memorial, as experiências vividas nas aulas de Educação Física não são consideradas como um item específico de análise; porém, geralmente, são citadas pelos discentes.

Nesta pesquisa, trabalhamos apenas com os memoriais dos sujeitos participantes que ingressaram no curso no ano de 2009. Como esses sujeitos estão inseridos em um grupo social, isto é, em uma turma de graduação, julgamos imprescindível a contextualização socioeconômica da turma e dos sujeitos. Como fonte de dados, utilizamos as respostas obtidas no questionário elaborado pela COPEVE/UFSJ.

3.2 O perfil da turma 2009 e dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são 12 discentes do curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ, ingressantes pelo processo seletivo do ano de 2009 e selecionados conforme os critérios já apresentados. Além desses sujeitos, compõem a turma mais 21 discentes.

A faixa etária dos discentes da turma no momento da inscrição no processo seletivo de 2009, em média, estava entre 20 e 24 anos (45,5%). Já em relação aos sujeitos da pesquisa, a faixa etária predominante ficou entre 17 (41,7%) e 18 anos (33,3%). Sobre a raça, entre a turma, temos 51,5% brancos, e entre os sujeitos esse número aumenta para 75%. A COPEVE não segue os critérios de classificação do IBGE, o qual considera que a categoria negro é constituída por pretos e pardos. Sob essa ótica, o percentual de negros na turma é de 36,4% e, nos sujeitos, 17,6%. Na turma, a predominância é do sexo feminino, mas entre os sujeitos, a distribuição é proporcional (50%). A maioria absoluta da turma (97%) e dos sujeitos (100%) é solteira (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil da turma e dos sujeitos

PERFIL		TURMA		SUJEITOS	
		N	%	N	%
Sexo	Feminino	20	60,6	6	50,0
	Masculino	13	39,4	6	50,0
Faixa Etária	Até 17 anos	6	18,2	5	41,7
	18 anos	4	12,1	4	33,3
	19 anos	6	18,2	3	25,0
	20 a 24 anos	15	45,5		
	25 a 29 anos	2	6,1		
Estado Civil	Solteiro	32	97,0	12	100,0
	Casado	1	3,0		
Raça	Branca	17	51,5	9	75,0
	Negra	5	15,2	1	8,3
	Parda	7	21,2	1	8,3
	Não declarada	4	12,1	1	8,3

Fonte: UFSJ (2008).

A maioria absoluta da turma (97%) e todos os sujeitos (100%) têm acesso a computador e internet. São oriundos de famílias em que os pais são trabalhadores: entre a turma, 66,7% dos pais e 48,5% das mães trabalham; entre os sujeitos, o percentual é de 75% tanto para os pais quanto as mães (Tabela 1).

Sobre a escolaridade, 39,4% dos pais e das mães dos discentes da turma têm o ensino médio incompleto. Em relação aos sujeitos, o índice de pais com o ensino fundamental

incompleto e aqueles com curso superior é o mesmo, 25%. Já 50% das mães dos sujeitos têm o ensino superior completo (Tabela 1).

A maioria dos discentes da turma (60,6%), antes de ingressar no curso, não exercia atividade laboral remunerada. Esse percentual aumenta para os sujeitos da pesquisa, 83,3%. Mas existe um percentual significativo de discentes da turma (24,3%) e sujeitos (16,7%) que trabalhavam eventualmente. Sobre a renda familiar, 87,8% dos discentes da turma e 100% dos sujeitos não contribuem para sua constituição. A renda familiar mensal girava entre um e cinco salários mínimos para 78% da turma e 75% dos sujeitos. O número de dependentes da renda familiar é bem distribuída: entre os discentes da turma, 45,5% têm entre dois e três dependentes, e 39,4% entre quatro e cinco dependentes. Já em relação aos sujeitos, 66,7% têm famílias constituídas entre quatro e cinco dependentes. A renda da maioria das famílias, tanto dos discentes da turma quanto dos sujeitos, é baixa. São pessoas das camadas populares (Tabela 2).

Tabela 2 – Perfil socioeconômico da turma e dos sujeitos.

DADOS SOCIOECONÔMICOS		TURMA		SUJEITOS	
		N	%	N	%
Acesso ao computador	Tem acesso	32	97,0	12	100,0
	Não tem acesso	1	3,0		
Acesso à internet	Tem acesso à internet	32	97,0	12	100,0
	Não	1	3,0		
Situação profissional do pai	Trabalha	22	66,7	9	75,0
	Aposentado	8	24,2	3	25,0
	Vive de renda	1	3,0		
	Falecido	2	6,0		
Situação profissional da mãe	Trabalha	16	48,5	9	75,0
	Dona de casa	8	24,2	1	8,3
	Desempregada	4	12,1		
	Aposentada	4	12,2	2	16,7
	Vive de renda	1	3,0		
Escolaridade do pai	Não frequentou a escola	1	3,0	1	8,3
	Ensino fundamental incompleto	13	39,4	3	25,0
	Ensino fundamental completo	6	18,2	2	16,7
	Ensino médio incompleto	2	6,1	1	8,3
	Ensino médio completo	5	15,2	2	16,7
Escolaridade da mãe	Superior completo	6	18,2	3	25,0
	Não frequentou a escola	1	3,0		
	Ensino fundamental incompleto	13	39,4	3	25,0
	Ensino fundamental completo	2	6,1		
	Ensino médio incompleto	2	6,1		
	Ensino médio completo	3	9,1	2	16,7
Atividade remunerada exercida pela turma e sujeitos	Superior incompleto	3	9,1	1	8,3
	Superior completo	9	27,3	6	50,0
	Não exerce	20	60,6	10	83,3
	Trabalho eventual	8	24,2	2	16,7
Participação na renda familiar	Trabalho em tempo parcial	1	3,0		
	Trabalho em tempo integral	4	12,1		
	Sem participação	20	87,8	12	100,0
Participação na renda familiar	Responsável por seu sustento	2	6,1		
	Responsável por seu sustento e contribui na	2	6,1		

	família				
Renda mensal da família	Menos de um salário mínimo	1	3,0		
	De um a dois salários mínimos	12	36,4	4	33,3
	De dois a cinco salários mínimos	14	42,4	5	41,7
	De cinco a dez salários mínimos	5	15,2	2	16,7
	De dez a quinze salários mínimos	1	3,0	1	8,3
Nº de dependentes da renda familiar	Um	1	3,0		
	Dois a três	15	45,5	3	25,0
	Quatro a cinco	13	39,4	8	66,7
	Seis a sete	4	12,1	1	8,3

Fonte: UFSJ (2008).

A maioria dos discentes da turma cursou o ensino médio em escolas públicas (75,8%). Já em relação aos sujeitos da pesquisa, apesar de a maioria também estudar em escolas públicas, o percentual tem uma queda, 66,7% (Tabela 3). Outra característica marcante é que todos os alunos e sujeitos estudaram em escolas urbanas.

A maioria da turma (75,8%) e dos sujeitos (83,3%) não frequentou curso técnico associado ao ensino médio. O período de conclusão do ensino médio dos discentes da turma é bastante pulverizado entre 1994 e 2007 (66,8%). O percentual mais representativo concluiu o ensino médio em 2008 (27,3%). Sobre os sujeitos da pesquisa, a maioria concluiu o ensino médio entre 2008 (33,3%) e 2009 (58,8%). Outra característica comum entre a turma e os sujeitos é que estudaram no período diurno, respectivamente, 87,9% e 83,3% (Tabela 3).

Sobre o desempenho acadêmico no ensino médio, 90,9% da turma nunca foram reprovados. Já os sujeitos da pesquisa nunca foram reprovados (100%). A preparação para o vestibular traz um dado interessante, pois 45,5% dos alunos frequentaram cursos pré-vestibulares, mas 75% dos sujeitos não cursaram. Sobre as tentativas de aprovação no vestibular, 39,4% da turma tentaram durante um ano. De forma mais exitosa, 66,7% dos sujeitos foram aprovados na primeira tentativa. Sobre cursar outro curso superior, 93,9% dos discentes da turma e 91,7% dos sujeitos nunca cursaram outro curso superior (Tabela 3). Os perfis da turma e dos sujeitos da pesquisa não se distanciam, porém os sujeitos chegaram mais cedo à universidade, sem reprovações no ensino médio, e submeteram-se entre uma e duas tentativas no vestibular.

Tabela 3 – Percurso escolar da turma e dos sujeitos.

CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO		TURMA		SUJEITOS	
		N	%	N	%
Cursou o ensino médio	Integralmente na rede pública	25	75,8	8	66,7
	Integralmente na rede particular	6	18,2	3	25,0
	Parte na rede pública e parte na rede particular	2	6,1	1	8,3
Região da escola	Integralmente em escolas urbanas	33	100,0	12	100,0
Nível de ensino	Profissionalizante	4	12,1	1	8,3
	Não profissionalizante	25	75,8	10	83,3
	Outro equivalente	4	12,1	1	8,3
Ano de conclusão	Entre 1994 e 2004	6	18,2		
	2005	5	15,2		
	2006	6	18,2		
	2007	5	15,2	1	8,3
	2008	9	27,3	4	33,3
	Após 2008	2	6,1	7	58,3
Turno predominante	Diurno	29	87,9	10	83,3
	Noturno	4	12,1	2	16,7
Número de reprovações	Nenhuma	30	90,9	12	100,0
	Uma	3	9,1		
Curso pré-vestibular	Não frequentou	15	45,5	9	75,0
	Frequentou por menos de um semestre	1	3,0		
	Frequentou por um semestre	8	24,2	1	8,3
	Frequentou por um ano	4	12,1	1	8,3
	Frequentou por mais de um ano	5	15,2	1	8,3
Tentativa de ingresso em outros anos	Primeiro ano	13	39,4	8	66,7
	Um ano	7	21,2	4	33,3
	Dois anos	7	21,2		
	Três anos ou mais	6	18,2		
Outro curso superior	Não cursou	31	93,9	11	91,7
	Cursou, mas abandonou	1	3,0		
	Está cursando	1	3,0	1	8,3

Fonte: UFSJ (2008).

Uma vez apresentados os perfis socioeconômicos dos sujeitos e da sua turma, apresentamos de forma mais pessoal, a seguir, os sujeitos da pesquisa.

Carolina¹¹

Nasceu e viveu em uma pequena cidade a 90 km de São João del-Rei. Iniciou sua vida escolar aos quatro anos. Desde então, Carolina demonstra ter uma boa relação com a escola. Desde a pré-escola, apresentava autonomia e facilidade com as tarefas escolares, assumindo a frente em organização de festas, trabalhos e brincadeiras. Ela se considerava uma das melhores alunas da turma desde a segunda série do ensino fundamental. Filha de professora, teve na mãe um grande amparo na realização das tarefas escolares em casa.

As amizades e os momentos de transição foram muito significativos para Carolina. Ela relatou com detalhes, em seu memorial, as formaturas de encerramento da

¹¹ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade deles.

oitava série e ao final do ensino médio. Carolina estudou toda a sua educação básica em escolas públicas. Com isso, relata que, em seu percurso, aconteceram alguns entraves que prejudicaram ou dificultaram o seu processo formativo, tais como: reformas estruturais, troca de professores e falta de estrutura de ensino, como laboratórios e bibliotecas. Ainda assim, considera que as escolas em que estudou foram excelentes.

Mauro

Mauro nasceu em Belo Horizonte, onde iniciou sua vida escolar aos quatro anos. Vivia com seus pais e tem dois irmãos mais velhos, filhos da primeira relação do pai. Ele tem uma boa relação com seus irmãos. Seu pai era gerente administrativo de uma empresa em Belo Horizonte, sendo transferido para uma filial dessa empresa em Divinópolis. A família, então, se transferiu para uma pequena cidade vizinha a Divinópolis. Mauro estudou nessa cidade, apenas se transferindo novamente para a capital, a fim de cursar seis meses de cursinho pré-vestibular após o término do ensino médio.

Sua relação com a escola vem sempre acompanhada pela sua relação com os professores. Mauro tinha algumas dificuldades na escola, porém não teve reprovações. Contou que, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, começou a apresentar dificuldades em Matemática e, quando relatou sua vida no ensino médio, admite que ainda não se dedicava muito, mas tirava boas notas.

Pedro

Pedro nasceu e viveu em uma pequena cidade a 19 km de São João del-Rei. Iniciou sua vida escolar aos quatro anos. Pedro é filho único e acredita que por isso é bastante reservado. Assim, sentiu dificuldades de entrosamento com os colegas na escola durante a fase pré-escolar. Estudou toda a educação básica em escolas públicas. Em muitos momentos, Pedro relatou, em seu memorial, o processo de assimilação do conteúdo, explicitando a forma de avaliação da escola, o funcionamento do semestre e a distribuição das notas. Para ele, eram aspectos relevantes na escola.

Pedro avaliou a escola em que cursou os ensinos fundamental e médio como um lugar que ficará marcado em sua vida. Nessa escola, ele diz ter passado momentos marcantes, dos mais desagradáveis aos mais agradáveis. Ainda assim, considera ter se desenvolvido muito nela.

Fábio

Nasceu e viveu em uma cidade a 14 km de São João del-Rei. Iniciou sua vida escolar com seis anos na pré-escola. Fábio é o irmão do meio. Tem uma irmã mais velha, que já é casada, e um irmão mais novo. Sua vida escolar foi acompanhada principalmente pela mãe, já que o pai trabalhava. Sempre estudou em escolas públicas e vem de uma família humilde. Fábio considera que foi um aluno mediano, porém manteve uma relação de envolvimento com a escola.

Fábio relatou muitos momentos em que obteve enorme destaque na escola, participando ativamente da elaboração de eventos, de teatros, bem como da monitoria do recreio, de treinos de voleibol e da comissão de formatura. Em sua escola, os professores se mobilizaram para oferecer gratuitamente um cursinho pré-vestibular. Alguns professores foram fundamentais no auxílio aos alunos na preparação e até na inscrição no exame. No caso de Fábio, um professor o ajudou a pedir a isenção da taxa de inscrição, o que lhe possibilitou prestar o vestibular.

Fernanda

Fernanda nasceu e mora em São João del-Rei. Ela estudou toda a sua vida escolar em uma escola particular católica. Mora no centro da cidade com a mãe, a tia, o avô e a avó. Ela se considera pertencente à classe média e admite ser “um pouco mais favorecida”. Sua transição entre a escola e a universidade aconteceu na primeira tentativa e sem que ela tenha feito curso pré-vestibular.

Fernanda referiu-se à escola como uma família, em que o diretor era como um pai, conhecendo os alunos e pais pelo nome, “e se preocupava com os problemas de cada um”. Quando falou sobre sua relação com a escola, relatou momentos muito felizes, traquinagens e brincadeiras, demonstrando grande envolvimento afetivo com a escola, especialmente os momentos em que as atividades físicas estavam presentes.

Janaína

Janaína é de São João del-Rei e mora com o pai, a mãe e o irmão. Seu pai é engenheiro e trabalhava em uma cidade vizinha. Sua mãe cuidava de um comércio da família. Atualmente, a família ainda trabalha com comércio, e Janaína trabalha em uma loja que seu pai possui no centro da cidade. Estudou em três escolas públicas de São João del-Rei. Durante a pré-escola, foi bolsista de uma escola particular. Como Janaína não se adaptou nessa escola, foi transferida já em seu segundo ano da educação básica para outra escola, que, em suas palavras, também era pública, mas de muito boa qualidade. Janaína destacou que nessa escola existia maior disciplina, porém os professores possibilitavam aos alunos a liberdade de expressão e as aulas eram interessantes.

Janaína se recorda de poucos fatos marcantes na sua vida escolar. Quando ela se refere à escola, destaca o processo de ensino e aprendizagem e a infraestrutura das escolas pelas quais passou.

Jéssica

Jéssica nasceu e mora em São João del-Rei com a mãe, que é professora, três irmãos e a avó. Assim como Janaína, Jéssica estudou em escolas particulares apenas durante a pré-escola e cursou toda a educação básica em três escolas públicas, que ela considerou muito boas. Jéssica demonstrou, no seu memorial, e também em sua entrevista, uma relação de grande afinidade com a escola, interessando-se muito em aprender e também alta satisfação com as aulas de Educação Física.

Entre o primeiro e o quarto anos do ensino fundamental, Jéssica estudou em uma escola, que, em seu memorial, ela caracterizou como muito boa e bem conceituada, em que os professores lhe servem de exemplo até hoje. Jéssica considera a escola em que cursou metade do sexto ano, o sétimo e o oitavo a melhor escola onde estudou, pois lá os professores “estimulavam ao máximo” e a relação entre os alunos e os professores era ótima. Nessa fase, ela relatou que se interessou por todas as disciplinas. No ensino médio, foram muito representativas para Jéssica as amizades e uma excelente relação entre sua turma e os professores.

Cássia

Nasceu em uma cidade a 28 km de São João del-Rei, onde ainda reside. Lá, ela estudou até a sexta série (atual sétimo ano). Depois disso, foi estudar em São João del-Rei, mas ainda morando em sua cidade. A primeira escola em que estudou era pública e não oferecia ensino de qualidade, o que fez com que seus pais decidissem matriculá-la em escolas particulares de São João del-Rei. A realidade da escola de sua cidade parece tê-la impressionado negativamente.

Quando foi transferida para sua primeira escola em São João del-Rei, Cássia escolheu uma escola católica salesiana, que, de acordo com ela, possuía grande infraestrutura. Por causa da distância entre São João del-Rei e sua cidade, Cássia passava longas horas do dia fora de casa, e esse deslocamento pareceu ser um dos fatores que fez com que a vida escolar de Cássia fosse vivida com mais dificuldades. Cássia também relatou que tinha poucos amigos, era uma aluna mediana e ficava mais afastada dos colegas por ser mais calada.

No ensino médio, Cássia foi transferida e sentiu afinidade com a nova escola. A partir de então, estudou com afinco e motivação para o vestibular. Além das aulas que aconteciam nos períodos da manhã e da tarde na escola, matriculou-se em um curso pré-vestibular noturno. Em seu memorial, Cássia referiu-se ao processo de avaliação e ao sistema de atribuição de notas e conceitos nas escolas por onde passou, o que para ela parece ser algo bem significativo.

Diogo

Diogo nasceu e vive em São João del-Rei com seus pais e dois irmãos mais novos. Estudou em duas escolas particulares na pré-escola, em uma escola pública na primeira fase do ensino fundamental e o restante de sua vida escolar em uma escola particular salesiana. Sua adaptação aos primeiros anos de escola foi muito difícil, pois Diogo é muito tímido e teve muita dificuldade de socialização. Foram necessários os apoios familiar, psicológico e de suas professoras. Essa dificuldade foi vencida no início do ensino fundamental. O pai de Diogo é professor de Educação Física na escola onde ele cursou o último ano do ensino fundamental. Em seu memorial, Diogo relatou que na escola seu pai treinava futebol, fazia ginástica olímpica e *tae kwon do*. Então, nessa época, teve início sua

paixão pelo esporte.

A escola onde ele passou a maior parte de sua vida escolar era salesiana. Foi a escola que mais o marcou, pois conviveu com a mesma turma durante muitos anos. Conhecia todos os funcionários e considerava a escola como uma casa. Diogo considera que foi um bom aluno, mas passou por dificuldades em algumas disciplinas escolares devido ao envolvimento com os esportes. No último ano do ensino médio, Diogo admite que aproveitou muito com seus amigos e sua namorada, em brincadeiras na escola, deixando os estudos de lado. Porém, recuperou suas notas e foi aprovado no vestibular em uma boa colocação.

Caio

Caio nasceu em Contagem. Sua família é dividida entre, de um lado, Caio, a mãe, a irmã e o irmão; e, de outro lado, o pai, a madrasta e outros dois irmãos. Com dois anos de idade, foi levado pela família para Contagem. Sua vida escolar foi dividida entre as cidades de São Tiago e Divinópolis. Estudou apenas em escolas públicas. Coursou a pré-escola e a primeira fase do ensino fundamental em Divinópolis.

Caio estudou a segunda etapa do ensino fundamental em escolas de São Tiago (cidade a 48 km de São João del-Rei). Era indisciplinado, porém não desrespeitoso com seus professores. Dispersava-se dos estudos, mas mantinha boas notas. No primeiro ano do ensino médio, Caio trabalhou durante o dia e estudou no período noturno. Nesse ano, desinteressou-se dos estudos. Relatou, em seu memorial, que fazia bagunça na escola e parou de fazer as aulas de Educação Física. No segundo ano, voltou a estudar no período da manhã e começou a se interessar pelo vôlei ao invés do futebol. Ele conta que esse foi o ano em que mais se destacou, sendo um dos melhores alunos da sala nas disciplinas da área de ciências exatas. No terceiro ano, mudou-se para Divinópolis novamente, onde concluiu o ensino médio.

Guilherme

Nasceu e vive em São João del-Rei. Mora com os pais e tem um irmão mais velho. Considera-se um aluno estudioso e sua família sempre acompanhou seus estudos. Estudou em duas escolas públicas da cidade. A primeira, ele frequentou durante os sete primeiros anos do ensino fundamental e, na segunda, estudou até o final do ensino médio.

Guilherme diz que, embora sendo um menino tímido, fez amigos, durante a pré-escola e o ensino fundamental, e com eles brincava de correr e de bolinhas de gude. Sua passagem por essa escola foi marcada por momentos cívicos, passeios, eventos escolares e uma professora que ensinava matemática de um modo inovador por meio de músicas e teatros.

Durante o ensino médio, Guilherme teve como foco o vestibular. Seus relatos sobre os professores que teve foram relacionados ao processo de transmissão de conteúdos. Guilherme fez traquinagens e também estudou durante o último ano do ensino médio, sendo aprovado no vestibular no ano seguinte.

Estela

Nasceu e vive em São João del-Rei. Mora com o pai, a mãe e uma irmã mais nova. Estudou em escolas públicas e particulares. O período pré-escolar foi cursado em uma instituição privada, que, de acordo com Estela, tinha boa infraestrutura. No início do ensino fundamental, Estela foi transferida para uma escola pública, que, segundo ela, era de excelente qualidade. Nessa escola, Estela também destacou, em seu memorial, os momentos cívicos, passeios, eventos escolares e duas professoras que ensinavam de um modo inovador, entre elas a mesma professora de Matemática citada por Guilherme.

No quinto ano escolar, Estela foi transferida para outra escola, que, para ela, era mais ampla, tinha boa infraestrutura e bons professores. Porém, Estela se sentia incomodada com a falta de professores, o que era recorrente. Ocorriam greves, somadas à não reposição das aulas perdidas e à falta de transmissão de conteúdo nas aulas de História.

Ainda nesta escola, Estela iniciou o ensino médio. Na metade do segundo ano do ensino médio, ganhou uma bolsa de estudos para estudar e jogar no time de handebol em uma escola particular, na mesma escola salesiana citada por outros sujeitos. Para Estela, a mudança foi radical, pois ela estranhou a realidade da escola particular, em que, em suas palavras, os alunos tinham uma postura autoritária. Incomodava-a o fato de, por ser bolsista, não se sentir livre para se posicionar contrariamente às coisas das quais discordava na escola. Estela concluiu o ensino médio nessa instituição.

Diante das biografias expostas, percebemos que os 12 sujeitos pertencem a uma realidade social e cultural próxima. Com exceção de Mauro, os sujeitos estudaram em cidades do interior de Minas Gerais, especialmente na região do Campo das Vertentes. Embora alguns sujeitos tenham passado por escolas particulares, e Fernanda considerar

pertencer a uma classe um pouco mais favorecida, não existe diferença social significativa entre eles. Em relação à família, todos os sujeitos demonstraram ter uma estrutura familiar estável. O fato de alguns pais serem separados e possuírem outra família não parece algo que tenha abalado as relações familiares. Mauro, por exemplo, tem, em seus irmãos do primeiro casamento do pai, uma grande referência. Algo que merece destaque é a participação e o incentivo familiar na vida escolar dos sujeitos.

Mauro, Pedro, Fernanda, Jéssica, Cássia, Diogo e Caio não se consideravam alunos aplicados, mas não tiveram problemas com rendimento escolar, não tendo reprovações na escola. Já Janaína, Carolina e Guilherme consideravam-se bons alunos. O grupo também não apresenta diferenças significativas em relação aos demais componentes de sua turma, exceto pela proximidade da faixa etária entre os 12 sujeitos. Ainda assim, essa proximidade se justifica devido aos critérios de seleção dos sujeitos. Portanto, entendemos que os sujeitos participantes deste estudo apresentam certa homogeneidade entre si.

Uma vez apresentado o contexto deste estudo, o campo e os perfis da turma e dos sujeitos desta pesquisa, analisaremos os dados no próximo capítulo. A análise se constitui de três etapas. A primeira apresenta a análise de como os sujeitos se inserem nas três lógicas da ação (integração, estratégia e subjectivação). A segunda etapa apresenta a análise de como ocorre a tensão entre as diferentes lógicas para os sujeitos. Já a terceira etapa, que se constitui das considerações finais, apresenta as reflexões sobre as experiências formativas em Educação Física, contextualizando-a para além das experiências dos sujeitos deste estudo.

CAPÍTULO 4

O DISCURSO DOS SUJEITOS À LUZ DA SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

Este capítulo apresenta a análise dos memoriais e entrevistas dos sujeitos da pesquisa a partir da sociologia da experiência (DUBET, 1994).

Na **primeira etapa** desta análise, buscamos compreender como os sujeitos se posicionam em cada uma das três lógicas da ação. Na **segunda etapa**, procuramos compreender como os sujeitos articulam as diferentes lógicas e vivem as tensões existentes entre elas. As considerações finais serão apresentadas na **terceira etapa**. Nela, refletimos sobre as possíveis práticas sociais referentes ao campo a partir das experiências dos sujeitos desta pesquisa.

A lógica da integração, que neste trabalho compreendemos como a Educação Física, construída histórica e socialmente, e que é posta na sociedade ainda hoje, gera uma tensão com a lógica da estratégia que se remete à realidade do campo de trabalho na docência em Educação Física. Quanto a essa tensão, localizamos, nos discursos dos sujeitos, problemas relacionados ao espaço ocupado pela Educação Física e também pelo professor de Educação Física na escola.

A lógica da estratégia se insere neste estudo como o contexto atual do campo de trabalho na área da Educação Física. Essa lógica gera uma tensão com a lógica da subjectivação, em que situamos os possíveis avanços teórico-metodológicos do campo. Essa combinação nos levou a buscar, nos discursos dos sujeitos, o tipo de prática pedagógica que lhes será possível sistematizar mediante as atuais condições concretas de trabalho na escola.

A lógica da subjectivação (possibilidade de os sujeitos internalizarem ressignificações de natureza teórico-metodológicas para a Educação Física) gera uma tensão com a lógica da integração (Educação Física que está posta na sociedade). A partir da relação entre essas duas lógicas, entendemos que o sujeito se depara com a realidade escolar em concorrência com as propostas e avanços da área, o que leva a uma questão maior: os avanços chegam até a Educação Física escolar? Ou ainda, os sujeitos conseguem ressignificar para si a Educação Física e levar as ressignificações para a escola? As questões elencadas a partir das tensões não serão esgotadas neste estudo. Sua contribuição está em permitir uma possível compreensão dos problemas do campo à luz da sociologia da experiência (DUBET, 1994), possibilitando novas questões para outros possíveis estudos.

Para apresentar nossa trajetória na análise, retomamos de forma sintética, no Quadro 3, as tensões entre as lógicas da ação, as quais guiaram as análises referentes ao segundo momento deste estudo.

Quadro 3 – As tensões estabelecidas entre as lógicas da experiência social durante as experiências formativas dos sujeitos

Lógica	Tensão	Lógica	Temas que emergiram na análise das tensões entre ambas as lógicas (temas de análise do segundo momento deste estudo)
Integração A pertença dos sujeitos do estudo a um tipo de Educação Física que está posta na sociedade atualmente.	⇒	Estratégia A forma com que o sujeito vê o campo de trabalho e se vê diante dele.	Os problemas relacionados ao espaço ocupado pela Educação Física e também pelo professor de Educação Física na escola.
Estratégia A forma com que o sujeito vê o campo de trabalho e se vê diante dele.	⇒	Subjectivação A possibilidade dos sujeitos internalizarem ressignificações de natureza teórico-metodológicas para a Educação Física.	O tipo de prática pedagógica que será possível ao sujeito sistematizar mediante as atuais condições concretas de trabalho no campo.
Subjectivação A possibilidade dos sujeitos internalizarem ressignificações de natureza teórico-metodológicas para a Educação Física.	⇒	Integração A pertença dos sujeitos do estudo a um tipo de Educação Física que está posta na sociedade atualmente.	A possibilidade de os sujeitos internalizarem as ressignificações (avanços teórico-metodológicos da área) e de esses avanços chegarem até a Educação Física existente atualmente nas escolas.

Fonte: elaborado à luz teoria de Dubet (1994).

As elaborações referentes às lógicas da experiência social junto ao objeto de estudo deste estudo norteiam as análises apresentadas nas próximas seções.

4.1 Primeira etapa da análise: as experiências dos sujeitos diante das lógicas da ação

Esta seção apresenta a primeira parte da compreensão do objeto deste estudo. Ela aborda as experiências escolares dos licenciandos em Educação Física da UFSJ. Conforme Dubet (1994), ela consiste em um momento de ordem analítica, em que procuramos elencar cada uma das lógicas da ação existentes na experiência social estudada e descrevê-las isoladamente. Assim, no próximo tópico, procuramos compreender a relação estabelecida pelos sujeitos deste estudo com a lógica da integração.

4.1.1 Os discursos dos sujeitos à luz da lógica da integração

A partir da lógica da integração, buscamos conhecer a relação de pertencimento que os sujeitos possam ter em relação a um tipo de Educação Física que integra sua realidade. Assim, os temas que norteiam essa busca são: as experiências vividas na escola, especialmente nas aulas de Educação Física; as experiências vividas em espaços não escolares com as atividades esportivas; e as concepções sobre a Educação Física elaboradas pelos sujeitos a partir dessas experiências.

As fontes que subsidiaram este primeiro momento são constituídas pelo memorial e pelos quatro primeiros blocos temáticos das entrevistas. Durante a leitura dos memoriais e das transcrições das entrevistas, entendemos que ambas as fontes se completam, pois estão relacionadas aos mesmos temas. Nas duas fontes, os sujeitos apresentaram relatos semelhantes ou informações que se complementavam. Por essa razão, os dados e informações obtidos em ambas as fontes serão apresentados, nesta seção, em conjunto.

Em seus memoriais e entrevistas, os sujeitos discorreram sobre suas experiências escolares. Nos memoriais, não lhes foi solicitado que relatassem suas experiências com as aulas de Educação Física, mas muitos escolheram abordá-las, o que demonstrou que, para os sujeitos, elas foram significativas, seja positiva ou negativamente. Nas entrevistas, procuramos conhecer melhor as experiências escolares e, com as aulas de Educação Física, ainda procuramos compreender a relação que os sujeitos tinham com as práticas esportivas fora das aulas de Educação Física.

Sobre o significado da escola para os sujeitos antes do ingresso na Universidade, Mauro, Fernanda, Jéssica, Carolina, Diogo e Caio citaram a escola também como espaço de socialização. Mauro, Pedro, Fábio, Estela, Guilherme, Cássia e Janaína entendiam que o papel da escola era preparar para o vestibular ou para a vida profissional. Nesse sentido, Fernanda, Jéssica, Carolina e Caio citaram também que um dos papéis da escola era possibilitar-lhes a aquisição de conhecimentos. Entre as falas desses sujeitos, destacamos as de Mauro e Cássia:

[...] Não consegui enxergar a escola como a formação de cidadão, e tal, não. Era, estudar, pra passar no vestibular... no ensino médio. Antes disso, eu não consegui identificar qual que era o papel para mim. Eu sabia o que eu podia fazer dentro da escola. Que era um momento de interagir com os meus amigos, de conversar, de bater papo, de rir, de botar apelido... Entendeu? Mas, mas eu não sabia qual era mesmo o papel da escola naquele momento, não (Mauro).

Pra mim era um caminho que eu tinha que passar pra poder entrar na faculdade [...] Só pra me preparar pro vestibular, só o vestibular, pelo menos no ensino médio, antes eu não sei te falar (Cássia).

Apenas dois sujeitos – Diogo e Estela – apontaram outras dimensões formativas para a escola:

Então, eu sempre acreditei que a escola não era só pra formar pro vestibular. Eu acho que a escola... É tão importante formar o cidadão... [...] cooperar com os outros, é isso. Eu acho que pra mim sempre foi esse, continua sendo depois do curso, o papel da escola [...] Formar uma pessoa... Que conseguisse ter uma visão de mundo diferente do que a maioria tem... [...] Acho que quem passa na escola é sempre uma pessoa diferenciada de quem não tem essa oportunidade (Diogo).

[...] eu também, via, na escola, o papel dela de formar a pessoa não só para trabalhar. Assim, 'Ah, eu vou aprender muito mais coisa na escola, não só... matéria.' Eu sabia que na escola, principalmente nas aulas de Educação Física, Artes, Religião, eu ia aprender coisas além, que eu não ia usar só no papel. Que eu ia poder usar, dentro de casa, eu ia poder usar com os meus amigos, com a família [...] Ensinava valores. Tanto os valores, é, tipo sociais, quanto, pessoais mesmo, você aprender a lidar com os outros, também (Estela).

A literatura vem discutindo criticamente a formação para o mercado de trabalho como principal concepção na educação brasileira (FRIGOTTO, 1998, 2000; DUARTE, 2001; KUENZER, 1999; LEHER, 1999), o que se apresenta como um desafio para a formação docente no Brasil. Essa situação se agrava diante das disciplinas que, por essa lógica, não são consideradas parte do processo de aquisição da cognição necessária para a atual formação do trabalhador, entre elas a Educação Física (NOZAKI, 2004). Esse autor considera que o desinvestimento e/ou desvalorização da Educação Física se dá por esse motivo e pode ser observado de formas diferentes. Algumas dessas formas foram mencionadas por dez entre os 12 sujeitos ao relatarem as experiências com as aulas de Educação Física em sua vida escolar.

Mauro, Pedro, Fábio, Fernanda, Jéssica e Estela relataram que suas aulas eram divididas por gênero, e apenas Diego e Caio não relataram ter passado por aulas livres e/ou sem planejamento. Os demais sujeitos viveram essa experiência em alguns momentos ou mesmo durante toda sua vida escolar; entre elas, destacamos as de Mauro e Pedro.

Mauro relatou que nunca teve uma aula de Educação Física orientada pelo professor. A escola em que estudou possuía espaço apropriado para as aulas, contando com três quadras; porém, estas eram utilizadas para separar meninas, que jogavam voleibol, e

meninos, que jogavam futsal. Ainda assim, Mauro participava ativamente desses momentos, que eram administrados pelos próprios alunos.

Pedro considerava suas aulas de Educação Física como práticas não sistematizadas, em que a participação era livre, e que nessas aulas não existia nada que ele pudesse levar como uma experiência ou ser aproveitada depois. Ele considera não ter aprendido nada com essas aulas.

Nas falas de Guilherme, Fernanda e Jéssica, podem ser percebidas críticas sobre a postura de seus professores:

Ele, na sala, fazia chamada [...] aí, dava futebol pra gente... mas é assim: a bola tá lá... Faz golzinho, faz o que quiser. E as meninas vão jogar queimada. E ficava rodando [...] depois ia tomar café... (Guilherme)

[...] ah, ele... Dava os mesmos conteúdos... Eu acho que ele não tinha um planejamento; ele reclamava muito porque a escola não dava material, que a quadra tava uma porcaria, que o diretor não investia na disciplina... Ele sempre reclamou com a gente dentro de sala de aula. Mas eu nunca vi ele... Fazendo alguma coisa pra mudar isso, entendeu? Ele continua naquela mesmice, com todas as turmas, desde, até o segundo ano, do ensino médio, ensinando a mesma coisa. Por isso que eu acho que o diretor não tinha credibilidade nenhuma, entendeu? Não fazia nada pra mudar (Fernanda).

O professor, todo início de ano, fazia uma votação de quais esportes queria aprender. Aí, na ordem que fosse votado, ele ia ensinar ao longo do ano. Aí, no início, ele não ensinava muito porque tava começando. Aí, depois, mais no meio, ele não ensinava muito, porque já ia dar férias de julho. Aí, depois, aí, já tinha acabado de voltar das férias de julho, não precisava mais de aula. E tava terminando o ano. Então, a gente não tinha aula; ele enrolava, enrolava, a gente não tinha (Jéssica).

Dois situações relatadas pelos sujeitos retratam a falta de investimento nas aulas de Educação Física durante o ensino médio. A escola de Cássia transportava os alunos até um clube da cidade, e as práticas realizadas livremente no clube substituíam as aulas de Educação Física:

A gente podia malhar ou podia jogar baralho que ele também deixava, só não podia nadar porque não tinha o professor. Na verdade, ele nem ficava lá. O ônibus pegava a gente na escola, deixava lá e às vezes ele tava lá às vezes ele não tava. Aí, lá tem uma quadra que a gente podia usar. A gente jogava o que a gente quisesse ou malhar. Fazia aula de aeróbica lá na academia (Cássia).

Outra situação foi experimentada por alguns sujeitos desta pesquisa: a exclusão das aulas de Educação Física em determinadas séries do ensino médio. Isso ocorreu durante a

gestão do governador Aécio Neves no estado de Minas Gerais, no período entre 2003 e 2006. A Secretaria de Educação do Estado implantou o projeto Escolas Referência, em que elencou escolas de destaque para aderirem voluntariamente ao projeto (LANDIM, 2006). Dentre as diretrizes do projeto, estava prevista uma reformulação no currículo do ensino médio (MINAS GERAIS, 2006b). Na nova organização curricular, o primeiro ano contaria com os conteúdos básicos comuns (CBC). O segundo ano, com duas opções curriculares: Ciências Humanas ou Ciências da Natureza. Já no terceiro ano, as áreas oferecidas seriam as Ciências Exatas, Humanas ou Biológicas.

Nessa organização curricular, a disciplina Educação Física somente era obrigatória no primeiro ano do ensino médio (MINAS GERAIS, 2006a). Para as demais escolas, valia o currículo antigo, que contava com duas aulas semanais em todas as séries.

A insatisfação com essa proposta gerou um movimento contrário à quase inexistência da Educação Física nos segundos e terceiros anos do ensino médio nas Escolas Referência, o que resultou no retorno dessas aulas com a Lei Estadual 17.942, de 19 de dezembro de 2008, que assegura a Educação Física como componente obrigatório em toda a educação básica (MINAS GERAIS, 2008a).

Ambas as situações estão presentes na denúncia de Nozaki (2004), que aponta, de um lado, para um ensino privilegiado e, de outro, direcionado para as massas. No primeiro caso, a Educação Física se encontra presente e valorizada, oferecendo muitas possibilidades atrativas aos alunos. Em algumas situações, é utilizada como um *plus* na divulgação dos serviços oferecidos pelas escolas. Nesse aspecto, o autor relata que algumas escolas particulares possuem vasta estrutura para as práticas esportivas ou, como no caso de Cássia, terceirizam os serviços, substituindo as aulas por práticas físicas e esportivas em academias ou clubes. Por outro lado, o ensino destinado à Educação Física da esfera pública se encontra sucateado e desvalorizado. Para Nozaki (2004), em ambos os casos, ocorre um esvaziamento pedagógico, pois se trata de momentos não diretivos, em que ocorre a reprodução das manifestações corporais do campo não escolar, ou a exclusão das aulas nas escolas.

A maior parte dos sujeitos viveu a secundarização da Educação Física em suas diferentes formas. Porém, a prática de esportes associada aos jogos escolares foi citada como o que mais marcou a vida escolar de oito sujeitos – Mauro, Fernanda, Janaína, Jéssica, Carolina, Diogo, Caio e Estela –, algo que demonstra outro tipo de relação com essas práticas.

Apesar dos problemas que envolveram as experiências dos sujeitos com a Educação Física escolar, todos os sujeitos se consideravam muito participativos, o que demonstra que a empatia pelas aulas em nada se deve à sua qualidade, mas à relação de prazer

com a prática de esportes e atividades físicas apresentada na dimensão da individualidade dos sujeitos. Essa relação foi estabelecida de modo diferente entre eles, seja em experiências com aulas que focaram as técnicas esportivas, treinamento esportivo na escola ou participação em treinamento esportivo fora da escola. Isso pode ser compreendido no relato dos 12 sujeitos que praticavam esportes fora ou dentro da escola na forma de treinamento. Além disso, Fernanda, Jéssica, Cássia, Rodrigo e Estela relataram participar de aulas de Educação Física esportivistas. As falas a seguir ilustram a relação de alguns dos sujeitos com as práticas esportivas:

Nossa, bom demais. Tinha treino uma hora da tarde, sabe? Chegava da escola. A aula acabava era 15 para o meio-dia. Almoçava em dez minutos, trocava de roupa e descia. Aí, o ônibus levava a gente pro poliesportivo, um sol de rachar, e eu achava a melhor coisa do mundo. Era bom demais, era bom demais! Saudade dessa época, que saudade! Eu falo com a minha irmã: 'Que saudade da época que eu jogava bola'. Eu quero que o meu filho passe por isso. Porque foi uma experiência, assim, eu aprendi muita coisa. E as amizades que eu fiz. Nó, demais (Mauro).

Esse treino? Uma coisa que eu adorava! Tipo assim, me sentia bem lá... É uma coisa gostosa de tá assim, no final da tarde; [...] então, a gente ficava lá de sete às nove, jogando, era três horas... duas horas... (Fábio)

E aí, eu me dedicava ao máximo, eu treinava, muito tempo, eu... Eu dedicava muito mesmo, assim. Muito (Carolina).

[...] eu adorava, adoro conseguir fazer as coisas lá... No esporte, assim. [...] Eu gosto muito de praticar esporte, me sinto muito bem (Diogo).

Resumindo, ao todo, era de prazer. Eu me sentia bem fazendo aquilo (Guilherme).

Com o handebol, era praticamente a minha vida. Eu ficava só esperando o treino de handebol chegar (Estela).

Os sujeitos da pesquisa demonstraram que viveram experiências parecidas em suas aulas de Educação Física escolar. Entre as experiências relatadas, estão as aulas livres, ou sem planejamento, e, em alguns casos, aulas que reproduziam o caráter técnico dos esportes. Percebemos, entretanto, que a relação mais estreita que os sujeitos apresentaram quanto às suas aulas de Educação Física está baseada na prática de esportes, pois eles pareceram trazer as experiências e a empatia que possuíam com os esportes fora das aulas de Educação Física para seu interior. O mesmo foi destacado na pesquisa de Daolio (1995b): “[...] os professores afirmam [...] que quando ingressaram na vida escolar o gosto pela Educação Física é imediato. Parece haver uma relação direta entre o tipo de vida que levavam fora da escola e as

atividades que passaram a fazer nas aulas de Educação Física” (p. 60). Nesta pesquisa, percebemos que, uma vez que muitas de suas aulas aconteciam livremente, os sujeitos, líderes e participativos, desenvolviam atividades esportivas nesse espaço. Assim, embora a realidade fosse a de aulas livres, o pertencimento dos sujeitos a essas aulas se deu como uma experiência esportivista.

4.1.2 O discurso dos sujeitos à luz da lógica da estratégia

A partir da lógica da estratégia, buscamos conhecer como se posicionam os sujeitos diante das possibilidades de ocupação dos espaços do campo de trabalho. Assim, essa reflexão é guiada pela compreensão sobre a forma como o sujeito via o campo de trabalho e se via diante dele ao ingressar no curso de licenciatura em Educação Física.

O material que subsidiou esta análise é constituído pelo bloco referente ao vestibular. Com ele, objetivamos compreender os motivos que levaram os sujeitos a fazerem o vestibular para Educação Física, o que compreendiam sobre a profissão e que perspectiva de atuação profissional vislumbravam.

De acordo com Carvalho (1996), existe um conjunto de fatores que podem atrair os sujeitos para uma determinada profissão. Entre os fatores facilitadores, identificamos em dois sujeitos – Estela e Cássia – o incentivo dos pais e em outros dois sujeitos – Fábio e Guilherme – o incentivo de professores. Mauro, Jéssica e Carolina são filhos de professoras, e Diogo é filho de um professor, o que pode ser considerado um outro fator facilitador em sua busca profissional. Dois sujeitos – Guilherme e Fernanda – tiveram como fator facilitador o fato de morarem na cidade. Assim, optaram por cursar o ensino superior na UFSJ.

Entre os fatores atrativos, existe grande representatividade das experiências esportivas vividas no período escolar citada por nove sujeitos. Mauro, Pedro, Fábio, Janaína, Jéssica, Cássia, Diogo, Caio e Estela justificaram sua escolha pelo curso por influência das experiências esportivas vividas antes da graduação. Tal situação também é constatada na literatura acadêmica (CARRARO *et al.*, 2001; BOTTI; MEZZAROBBA, 2007; LEMOS, 2008; DAOLIO, 1995b). Carolina, Guilherme e Fernanda praticaram esportes no período escolar, porém não citaram essa experiência como algo que os motivasse na busca pelo curso.

Sete entre os 12 sujeitos (Guilherme, Fernanda, Mauro, Estela, Jéssica, Fábio e Diogo) prestaram vestibular apenas para Educação Física. Já Pedro, Cássia, Caio, Janaína e Carolina tentaram vestibulares para outros cursos. A escolha profissional se apresentou de

modo diferenciado entre os 12 sujeitos, variando entre grandes inseguranças até grandes certezas.

Diogo, Mauro e Janaína tinham certeza de sua opção ainda que advertidos quanto a ela. Diogo e Mauro sofreram a resistência de seus pais. O pai de Diogo o advertiu, dizendo para ter cuidado, mas que o apoiaria em sua decisão. Já o pai de Mauro ofereceu e oferece grande resistência à sua escolha, advertindo-o quanto às condições salariais dos professores da educação básica. Ambos prestaram o vestibular apenas para Educação Física. Janaína sempre teve convicção de sua escolha pela Educação Física, mas houve uma ocasião em que uma professora a desestimulou a prestar o vestibular para esse curso, pois suas notas eram muito boas e ela teria chances para prestar vestibular para outros cursos mais concorridos. O incômodo com essa situação deixou Janaína em dúvida, o que a levou a tentar vestibular para outros cursos. Mas afirma que eles não tinham a ver com ela. As experiências desses três sujeitos é bem próxima. Eles apresentavam um forte desejo de atuarem na área. Para isso, tiveram que enfrentar a resistência de pessoas que eram referência para eles. Embora Janaína tenha se abalado com esse fato, ainda assim acabou fazendo a opção que a atraía. As falas dos três sujeitos demonstram que a forte ligação com os esportes e o desejo de permanecerem em contato com ele foram os motivos para manterem suas opções:

De um lado, eu querendo... não pensando em nada, além de Educação Física, eu sempre quis trabalhar com esporte... E do outro lado, meu pai falando assim, 'Ó, é uma área difícil, cuidado, pode fazer, eu te dou apoio, mas não é essa maravilha que você tá achando que é, não'. Aí, eu disse: 'Não, vou me inscrever então'. Aí, me inscrevi... Não me arrependo... (Diogo)

[...] Eu era movido a esporte. E sou até hoje. E, assim, eu queria fazer Educação Física porque a visão que eu tinha da Educação Física era esporte. Era essa. Eu falei: 'Eu quero fazer Educação Física' [...] Mas eu escolhi Educação Física justamente por tudo isso que eu passei na minha infância, na minha adolescência, na questão da prática de esporte, do envolvimento que eu tinha com o esporte, não só na prática; televisão, jogo, é, programa de esporte... Sabe? Tudo. De gostar, mesmo (Mauro).

Então, por eu gostar da academia, gostar de esporte, gostar de tudo isso, aí, eu cismei que era Educação Física. Mas eu não tinha, assim, um pensamento, [...] da licenciatura na Educação Física. Nem imaginava que isso existia, pra mim era só esporte. E o que me motivou foi isso, eu gostava de esporte. Então, pronto. Então, eu vou fazer Educação Física (Janaína).

O estudo de Rodrigues Júnior (2012) teve como objetivo traçar a trajetória biográfica de seis professores de Educação Física para compreender seus processos

formativos e o itinerário da constituição de seus saberes docentes. Nela, foram analisados, entre outros dados, os elementos biográficos que levaram os sujeitos a se tornarem professores. Três entre os seis professores da pesquisa de Rodrigues Júnior (2012) apresentaram elementos biográficos próximos aos apresentados por Diogo, Mauro e Janaína, relatando que passaram por resistências quanto às suas escolhas, e o fator decisivo para sua persistência foi o “gosto por diferentes manifestações corporais da Cultura de Movimento/Esporte” (p. 214). Em proporções diferentes, esse fator também foi decisivo para muitos sujeitos de nossa pesquisa.

Estela e Fábio apresentavam uma ligação com o esporte, e por isso fizeram suas escolhas. Porém, entre esses sujeitos, é possível perceber inseguranças em suas decisões. Fábio pensou em outras opções profissionais, mas não chegou a tentar outros vestibulares. Ele relatou que sua escolha foi feita por eliminação entre as áreas que ele não gostaria de atuar. A prática do voleibol durante o ensino médio foi o que o incentivou a tentar o vestibular para Educação Física. Estela se mostrava muito interessada em Arquitetura, porém não chegou a prestar o vestibular para esse curso. Para ela, a Arquitetura estava no plano do sonho ao passo que o esporte já fazia parte de seu cotidiano. Estela se sentia muito envolvida com os esportes e desejava transmitir o esporte e seus valores, porém disse que não foi nas suas aulas de Educação Física que ela adquiriu conhecimentos esportivos:

Mas foram mais as vivências fora da escola do que as de dentro da escola. Porque dentro da escola era aquela coisa, era só o vôlei. Eu não... Não tinha, diversidade, não tinha muita coisa. Aí, fora da escola, eu tinha opção, eu tinha interesse em fazer. Aí, foi o que me deu mais motivação, e foi onde eu aprendi mais. Tanto na questão de... Conteúdo do esporte... Tanto na aptidão mesmo, pro esporte, quanto psicologicamente falando. Foi onde eu aprendi mais.

Guilherme, Caio e Jéssica se encontravam sem perspectivas de continuidade dos seus estudos e, apesar de não apresentarem grande desejo de atuação na área, suas escolhas estavam, de alguma forma, relacionadas à prática esportiva:

E aí um belo dia, depois dessa minha experiência com vôlei, que eu quis montar um time de vôlei, eu pensei: ‘Por que não fazer Educação Física?’ Mas não teve nenhum motivo muito forte que me levou a fazer Educação Física. Eu escolhi e deu certo. Foi meio que sorte assim (Caio).

Só que, aí, falei: ‘Já que eu vou ter que fazer vestibular por pressão de família, que eu vou fazer?’. Aí, eu fui vendo os cursos que tinha... Aí, eu

pensei que eu não gostava de nada do que eu tinha disponível ali. E a única coisa que me chamava atenção era a Educação Física (Guilherme).

A minha mãe falou: ‘Jéssica, você vai fazer vestibular?’ ‘Eu vou.’ ‘Pra quê?’ ‘Não sei’. Aí, eu falei assim: ‘Ah, não, eu vou fazer o seguinte; como eu não estudei esse ano, esse ano eu só vagabundeï, só joguei bola... Então, o que eu vou fazer, um curso que eu ache que eu me interesse, assim... Só por experiência... E vou estudar, fazer cursinho e ano que vem vou tentar uma coisa, né...’ Aí, eu fiz, e passei. Assim... Milagrosamente [risadas]. Ah, nem tinha muitas expectativas não... Eu achava que não ia passar mesmo (Jéssica).

Carolina e Fernanda estavam em dúvida entre os cursos de Educação Física e Fisioterapia. Fernanda optou por não tentar Fisioterapia e Carolina tentou e foi aprovada em ambos os vestibulares, optando pelo curso de Educação Física. Carolina não esclareceu o motivo de sua opção. Já Fernanda optou pelo curso de Educação Física pelas condições de acesso à universidade:

Foi mais fácil. Eu tava entre Educação Física e Fisioterapia. Mas como aqui não tinha Fisioterapia... Era mais... Cômodo, pra mim, ficar aqui, né? Que é onde eu moro, onde eu tenho família, e tal, não teria que morar em república... Por isso.

Pedro não teve a Educação Física como primeira opção. Ele pensava em cursar Engenharia e chegou a tentar vestibular para Ciências Biológicas e Engenharia Florestal. Após as reprovações nesses vestibulares, ele tentou o processo seletivo para o curso de Educação Física da UFSJ e foi aprovado. Os motivos dessa escolha foram sua afinidade com a área e o interesse pelas disciplinas das áreas biológicas. Seu principal interesse era a atuação nas áreas de treinamento e reabilitação. A satisfação com as práticas da área foram definitivas para a escolha de Pedro: “*Ah, conciliar o útil ao agradável [...] daquilo que eu tinha mais afinidade, que eu me identificava, que eu pensava que me identificava mais*”.

Pedro foi o único sujeito que relatou que, já no momento do vestibular, não desejava atuar na Educação Física escolar. E justifica essa escolha pelas condições salariais dos professores da educação básica:

A Educação Física ainda é muito desprestigiada. Não é vista como uma profissão que dê retorno financeiro. Às vezes, não valia a pena o trabalho pra conseguir entrar numa faculdade de Educação Física e depois receber o que recebe um professor hoje.

Porém, quando questionado sobre os motivos de ter, ainda assim, prestado o vestibular, Pedro explicou:

Talvez tenha sido a ideia de conseguir um retorno melhor, sem ser na escola, como professor. Que esse não é o único caminho da Educação Física, ser professor de escola. Você vai ser professor, mas não necessariamente na escola.

Cássia se mostrou contraditória, já que teve dúvidas quanto à sua escolha profissional. Mas também disse que sempre desejou cursar Educação Física. Ela confessou que não tinha noção do que realmente se tratava a área:

[...] quando eu passei, eu não queria passar aqui, em Belo Horizonte até que eu queria, porque era bacharelado e era mais o meu foco. Mas quando eu passei, eu falei: 'Ah, já passei e é tão difícil passar no vestibular...' Aí, a minha mãe falou: 'Tenta.' Aí, eu fiquei um semestre. Não deu pra ver nada. Dois semestres. Aí, eu comecei a gostar porque aí tinha prática esportiva. Mas, na verdade, nada aprofundado no curso. O primeiro ano é muito básico. Aí, quando eu vi, já tava na metade do curso, eu falei: 'Ah, eu vou continuar.' [...] Mas, na verdade, eu falava isso porque eu gostava de futsal, eu gostava de nataçãõ, eu gostava de fazer algumas coisas e acabou que até eu fui desgostando disso, eu me interessava por práticas esportivas e acabei caindo no curso de Educação Física. Acho que isso é muito comum... E, e eu não tinha perspectiva de... eu quero isso... ah, eu quero aquilo, não, eu só acabei caindo de paraquedas. Mas eu me identifiquei. Mesmo assim eu me identifico muito com o curso, mesmo que seja de licenciatura (grifo nosso).

Em seu estudo, Rodrigues Júnior (2012) considera três contextos formativos vividos com as manifestações da Cultura do Movimento e suas consequências quanto às expectativas profissionais na escolha pelo campo da Educação Física.

O primeiro contexto, das brincadeiras na rua com amigos e parentes, está relacionado ao desenvolvimento de hábitos de vida e do gosto pelas manifestações da cultura do movimento. Esse contexto, para Rodrigues Júnior (2012), influenciou na escolha, “principalmente por considerarem que o curso de graduação ofereceria a formação para atuarem com àquilo que mais identificavam-se” (p. 223).

O segundo contexto seriam as experiências positivas e negativas vividas nas aulas de Educação Física, que oferecem tanto modelos como antimodelos de aulas e professores. Os sujeitos da pesquisa de Rodrigues Júnior (2012) manifestaram o desejo de darem continuidade, durante a graduação, às práticas que realizavam em suas aulas: o jogar bola. “Assim, significados relacionados à dimensão prática e de experimentação de jogos,

brincadeiras, e os esportes de maneira geral foram sendo revelados juntamente com as expectativas sobre o fazer acadêmico” (p. 223).

O terceiro contexto elencado por Rodrigues Júnior (2012) seria a compreensão sobre a prática profissional em espaços não escolares. As experiências vividas nesses contextos, ou mesmo a compreensão sobre o fazer profissional nesses espaços, influenciaram na compreensão sobre o fazer acadêmico e as ideias sobre os espaços a serem ocupados no campo de trabalho.

Neste estudo, as brincadeiras de rua não foram tão citadas, mas o desejo de atuação em um campo em que os sujeitos tinham identificação, o esporte, ficou muito evidente. Também, evidenciaram-se os modelos e antimodelos relacionados às experiências vividas nas aulas de Educação Física, bem como as expectativas de atuação nos espaços não escolares.

É grande o número de sujeitos que não tinham informações sobre o curso antes de seu ingresso. Os sujeitos, com exceção de Fernanda e Diogo, relataram que ingressaram no curso esperando por aulas em que o foco principal fosse a prática esportiva. Entre as falas que ilustram essa ideia, destacamos as de Fábio e Janaína:

Sobre o curso? Não vou mentir, eu pensei que o curso ia ser mais fácil. Que... Ia ser prática de esporte, só isso que a gente ia aprender... A jogar futebol, a jogar vôlei, a nadar, a jogar handebol, entre todos os outros esportes, aprendê-los, né? E agora, estando dentro do curso, essa concepção muda; tanto que [...] nos primeiros dias de aula, quando a gente é calouro, eles perguntaram pra gente: ‘O que vocês pensam do curso? O que vocês acham que vai ser? Como que é o curso? Como que vai ser a dinâmica?’; perguntavam sempre isso... E a gente respondia o que eu tô respondendo, então, não era uma ideia só minha... Eu vi que várias pessoas da minha sala também tinham essa concepção... (Fábio, grifo nosso)

Sabia que era pra dar aula né, de algum tipo de esporte. Ensinar a nadar, ensinar a jogar... Mas nem tanto ensinar, também praticar. Porque eu achava que... Entrar na Educação Física era pra jogar tudo que tinha, tudo que eu ainda não tinha vivenciado. [...] Eu tinha curiosidade... Eu sabia que tinha a parte de ensinar, mas, a parte de praticar, pra mim, era a que contava mais (Janaína, grifo nosso).

A proximidade com as práticas esportivas está intimamente relacionada com as concepções que os sujeitos tinham sobre o curso e sobre a profissão antes de seu ingresso no curso. Cássia, Janaína, Fernanda, Pedro, Mauro, Fábio e Carolina desconheciam o significado dos termos licenciatura e bacharelado. Assim, os sujeitos tinham poucas informações sobre as possibilidades de atuação profissional proporcionada pelo curso.

Entre os 12 sujeitos, apenas Diogo considera que compreendia que o perfil do profissional formado pelo curso seria a docência em Educação Física na educação básica. Os demais sujeitos acreditavam que o curso possibilitava ao profissional formado a atuação em espaços não escolares, sendo que, entre estes, Fernanda, Carolina, Caio, Guilherme e Estela citaram que, além dos espaços não escolares, entendiam que também poderiam atuar nos espaços escolares.

Diogo, Pedro, Mauro, Janaína e Jéssica tinham conhecimento ou foram advertidos quanto ao desprestígio da profissão e quanto aos baixos salários, o que não pareceu ser um problema. Algo similar foi identificado no estudo de Valle (2006), assim como o nosso identificou que não foi a possibilidade de ascensão social ou questões salariais o motivo pela busca da profissão. No estudo de Valle (2006), a busca pela profissão está relacionada à possibilidade de *status* profissional e também à possibilidade de valorização da carreira do magistério. Já em nosso estudo, a motivação principal está no prazer da prática esportiva.

Se para alguns sujeitos o retorno financeiro não é um problema, para outros esse problema seria solucionado na atuação em espaços não escolares, o que também é algo que lhes proporcionaria prazer. Assim, compreendemos que os discursos dos sujeitos diante da lógica da estratégia remeteram ao prazer de fazerem do esporte uma atividade profissional, que também é um modo de vida.

4.1.3 O discurso dos sujeitos à luz da lógica da subjectivação

A partir da lógica da subjectivação, buscamos compreender a possibilidade de formulações críticas referentes à área pelos sujeitos. O foco desta reflexão é a possibilidade de os sujeitos internalizarem ressignificações de natureza teórico-metodológicas para a Educação Física durante sua formação inicial, ou seja, as concepções sobre a Educação Física elaboradas pelos sujeitos a partir das experiências vividas na formação inicial. O material que subsidia esta análise é o bloco temático que se refere à formação inicial.

Quando questionados sobre as experiências vividas no curso de licenciatura em Educação Física da UFSJ, oito sujeitos – Mauro, Guilherme, Carolina, Jéssica, Fernanda, Janaína, Cássia e Pedro – explicitaram que no início tiveram decepções ou surpresas negativas. Dentre os motivos, destacam-se a tomada de consciência sobre os objetivos de formação do curso, além da adaptação à vida universitária e da densidade das disciplinas consideradas teóricas, o que pode ser observado nas falas de Mauro e Janaína:

Quando eu cheguei, eu não tinha ainda, claro, a diferença entre licenciatura e bacharelado. Então, eu tomei um choque. De verdade, quando eu cheguei e vi a grade do curso, eu falei: ‘Nossa, cara, e agora?’ A primeira aula que eu tive foi Introdução à Docência, com o [citou o nome do professor]. ‘Eu tô esperando, chegar aqui, ter futebol, e tudo...’ Eu era muito inocente. E muito imaturo, muito (Mauro).

No primeiro ano, eu sabia, eu queria, só, jogar, só... Nossa Senhora, quando eu tive jogos e brincadeiras, eu falei: ‘Nu, essa é a disciplina!’ [risadas]. E eu achava que eu ia ficar boa parte do tempo livre, né, e eu estava enganada, porque passei um aperto. Porque esse negócio de ler, eu não era muito acostumada, e eu chego aqui, eram uns xerox de um tamanho, pra ficar lendo e fazendo resenha... E pra mim, Educação Física não tinha nada de livro, desses negócios, não. Era tudo prática. E, aí, eu fui, adaptando, né? (Janaína)

O estranhamento quanto à densidade das disciplinas consideradas teóricas está relacionado com as concepções prévias sobre as aulas de Educação Física trazidas do período escolar em que a ênfase é a prática, o que se repete também nos cursos de graduação.

Sobre a relação entre teoria e prática nos cursos de Educação Física, Rangel e Betti (1996) identificaram dois tipos de currículos: o tradicional-esportivo e o técnico-científico. Ambos os tipos de organização curricular pautaram a formação tradicional.

A perspectiva tradicional-esportiva tem como ênfase as disciplinas práticas, especialmente as esportivas. Baseia-se na execução e demonstração de habilidades técnicas e capacidades físicas. A teoria seria o conteúdo apresentado em sala de aula, e a prática seria a atividade na piscina, quadra, pista e outros. “Este modelo iniciou-se ao final da década de 1960 e consolidou-se na década de 1970, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a ‘esportivização’ da Educação Física” (RANGEL; BETTI, 1996, p. 10). A perspectiva técnico-científica, que teve origem em meados da década de 1980, consolidando-se na década de 1990, tem como base a relação entre teoria e prática, mas limita-se ao processo de “ensinar a ensinar”, que tem como exemplo as sequências pedagógicas. Ambas as perspectivas aproximam-se da concepção tradicionalista (CARREIRO DA COSTA, 1994).

Rangel e Betti (1996) indicam, para além dos dois modelos anteriores, o modelo prático-reflexivo, que se baseia na aprendizagem pela experiência e na relação dialógica entre a teoria e a prática.

Os sujeitos desta pesquisa se deparam com uma formação que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso estudado (UFSJ, 2010), bem como pelas falas dos sujeitos, apresenta traços da concepção prático-reflexiva propostas por Rangel e Betti (1996)

ou ainda da orientação crítica/social, perspectiva pedagógica tipificada por Carreiro da Costa (1994).

Para muitos sujeitos que ingressam no curso de licenciatura, que apresenta características progressistas, esperando por um curso de concepção tradicionalista, a surpresa inicial é negativa, o que foi observado em oito sujeitos deste estudo. Entretanto, sete sujeitos demonstraram que houve uma transformação, passando a se relacionar positivamente com o curso. São eles: Mauro, Guilherme, Carolina, Jéssica, Fernanda, Janaína e Cássia. Entre eles, aconteceu uma modificação da postura de resistência inicial e uma identificação com as novas propostas trazidas pela formação inicial. Ainda assim, dentre eles, três sujeitos – Fernanda, Janaína e Cássia – não se interessaram pela docência na escola. Janaína se identificou com a área da Educação Física adaptada aos grupos especiais, como pessoas com deficiência, idosos e outros. Fernanda manteve seu interesse pelo treinamento de força (musculação). E Cássia permaneceu interessada pela área esportiva. Os outros quatro sujeitos que passaram a se interessar pelas propostas do curso – Jéssica, Carolina, Guilherme e Mauro – interessaram-se pela docência na escola, mas também se interessaram por outras áreas, como Reabilitação, Educação Física Adaptada, Mídia e Educação e Esportes.

Pedro foi o único sujeito que ingressou no curso desmotivado, e assim permaneceu. O motivo de sua desmotivação era seu interesse pelas disciplinas e áreas de atuação específicas dos cursos de bacharelado, o que o levou a não concordar com as perspectivas críticas do curso:

Um problema que eu vejo aqui é... eu escutei isso de um próprio professor, a base da Universidade é a criticidade e a criatividade. Entretanto, alguns professores têm uma concepção sobre determinado assunto e, normalmente, não é que não aceitam, mas inferiorizam outros que pensam diferente. Entendeu? Acho que essa coisa de pensar muito em escola limita que outros que tenham ideias diferentes da escola possam se manifestar. Não se manifestar, mas que ocupem lugar de maior destaque. Tanto que a própria é um curso de licenciatura, não posso cobrar isso, mas... Acho que essa ideia de escola, escola, escola é bom, mas limita, demais.

Fábio e Diogo passaram pelo processo contrário. Iniciaram o curso com boas expectativas e se desmotivaram com sua proposta. Diogo deseja atuar na escola, mas com base nas concepções do esporte como principal conteúdo para a Educação Física. Fábio explicou que sua motivação inicial se deu em função das aulas práticas, mas a proposta da licenciatura não o agradou. Ele não se identificou com a área e se desmotivou com o curso.

Caio e Estela não abordaram sua relação com o curso. Ambos se identificaram com a docência, mas em conjunto com outros campos de atuação. Estela se identificou também com treinamento de força (musculação) e Caio com Educação Física adaptada e esportes.

A empatia ou a antipatia dos sujeitos em relação às discussões e propostas do curso se deram no campo dos interesses pessoais dos sujeitos, na busca pelo que lhes dá prazer ou lhes responde questões de foro íntimo, situação já apontada por Tardif (2011).

Fábio, por exemplo, não se interessou pela área, desmotivando-se ao longo do curso. Porém, a discussão sobre gêneros o atraiu, provavelmente para lhe responder suas próprias questões:

Não sei por que, é essa relação de gênero, acho que tem um pouco a ver comigo... Não sei, por causa da minha homossexualidade, não sei... Acho que a gente gosta de entender um pouco pra tentar ficar mais esperto... pra ver como é a vida de outras pessoas; como que você pode se identificar com um acontecimento que eles relatam, entendeu? Que você pensa: 'Ai, isso já aconteceu comigo, e aconteceu com as outras pessoas também... Então, vamos estudar pra ver se a gente pode mudar, se a gente pode melhorar.' Acho que eu estou enxergando um pouco esse lado por causa disso.

Algo marcante é a relação de Diego com o esporte. Durante o curso, ele manteve a relação que sempre teve com os esportes. Aprofundou-se, sendo bastante participativo, mas manteve muitas concepções já construídas de seu período escolar, não se permitindo reelaborá-las, em especial o que já sabia sobre o esporte, o que também foi identificado por Souza (2002).

Eu vivi a vida toda com um professor em casa, né? Então... Pra mim, Educação Física sempre foi a disciplina da escola que lidaria com movimento... [...] principalmente da área esportiva. Trabalhando o esporte [...] eu não acho que a dança seja um conteúdo para ser trabalhado na Educação Física. Eu acho que é mais pro lado do esporte mesmo. É isso que reafirma a Educação Física na escola. [...] Mas não uma profissão que formaria atletas dentro da escola. É pra lidar com movimento mesmo, ensinar eles a vivenciar o jogo, ensinar a fazer os fundamentos básicos, mas não com o objetivo de formar o atleta (Diego).

Nesse sentido, uma das grandes críticas ao curso, presente nas falas de sete sujeitos, foi relacionada à necessidade de um maior volume de aulas com atividades práticas. Os sujeitos alegam essa necessidade para o aprendizado das técnicas dos diferentes conteúdos que constituem a área, aprofundando as vivências motoras já conhecidas e ampliando a gama

de vivências ainda não conhecidas. Ainda que seja possível perceber que essa vivência se tornou necessária para a atuação dos sujeitos na área, também é latente a dimensão do prazer que os indivíduos buscaram viver no curso, uma vez que todos eles já haviam estabelecido uma boa relação com as atividades esportivas antes mesmo de seu ingresso na formação inicial:

É... Porque eu acho que foi pouco. Então, essas práticas esportivas deviam ter sido mais... Mais, assim, a gente entende a grade do curso, entendeu? Eu tô falando que eu sinto falta disso [...] O aprendizado da prática esportiva. Entendeu? Aprender, as regras, aprender o jogo, sabe? Aprender o jogo, sair dali aprendendo. Aprender fundamento... Sabe? É isso que eu sinto falta (Mauro).

Normalmente, as práticas da Educação Física, elas são bem relacionadas ao esporte. É, então, achei que a questão esportiva ia ser melhor tratada. Vamos dizer, assim, ia ser mais apresentada. Acho que as questões de, metodologia de ensino, metodologia de não sei das quantas que tem, ensino à docência, acho que é muita coisa. Acho que é muito pra essa parte, e pouco pra outra, entendeu? Porque acaba que a gente fica fazendo as mesmas coisas, semestres repetidos, então... Fica bem cansativo, sabe? (Pedro)

[...] eu acho que o curso peca um pouco em algumas áreas, assim... Falta de prática, falta... por ser visando só à licenciatura, então acaba tendo muitas disciplinas que só... Que assim, a prática foi deixada de lado, a gente fica discutindo outras coisas que discute em todas, então... Eu acho que isso falta bastante lá. A gente ir na quadra, jogar, aprender. Porque, pra ensinar, eu acho que, você sabendo jogar, a chance de você ensinar o aluno é muito maior. Eu acho isso (Diogo).

As dificuldades apresentadas pelos sujeitos em relação à docência estão na resistência ou dificuldade de mudança quanto à concepção esportivista. As novas propostas de intervenção foram vividas com muitas dificuldades durante o estágio supervisionado obrigatório realizado nas escolas.

Seis sujeitos criticaram o formato dos estágios. A crítica recorrente entre eles é que o tempo destinado às intervenções é pouco para o desenvolvimento de um trabalho significativo nas escolas:

É muito pouco tempo pra você envolver, pra você conseguir, aplicar o que você tá pensando, sabe? Você chega ali, pega a turma de um jeito, você vai sair, a turma vai estar do mesmo jeito. Pra você conseguir mudar uma turma em pouco espaço de tempo, é muito difícil (Mauro).

Quatro sujeitos – Fernanda, Janaína, Jéssica e Fábio – tiveram experiências negativas em seus estágios. Essas experiências deram a Fernanda e Janaína a certeza de que não desejam atuar na escola. Para esses sujeitos, o estágio representou:

A certeza de que eu não quero escola. [...] eu acho que o professor, hoje em dia, ele é muito desvalorizado, como todo mundo tá cansado de saber, não só pelo fato do salário. [...] É, ser ameaçado de morte, a gente vê na televisão, aí, a quantidade de coisa que acontece com o professor... E eu não quero isso pra mim, não. Não quero (Fernanda)

Não gosto de escola, de dar aula, pra criança. Piorou pra ensino médio. E isso foi uma coisa que ao longo do curso eu achava que eu gostava, e quando vê... No estágio, eu passei a... perceber que eu não gostava. [...] Não querer dar aula nas escolas. O primeiro estágio que eu tive, que foi com as criancinhas, menores; não gostava [...] E as crianças de hoje em dia, Nossa Senhora, são uns capetas! Tá louco [...] Mas no ensino médio, meu Deus do céu! Aí, minha filha. Aí, foi quando eu falei: 'Não quero dar aula!' [...] Então, você dar aula pra quem quer aprender é uma coisa. Agora, você chegar numa escola, com uma turma, que tem gente que quer e tem gente que não quer... Sabe? [...] lá, tinha gente que... são uns marmanjões assim, que passavam, assim, eu vou... Eu tava meio com medo de dar aula, porque eles são meio que agressivos, assim, com as palavras, né? Não gostei, não (Janaína).

Entre os outros dois sujeitos que tiveram experiências negativas, Fábio desistiu de atuar na escola, porém ele não relatou se o motivo da desistência refere-se ao estágio. Já Jéssica pareceu superar as dificuldades, permanecendo interessada em atuar na área escolar. Quatro sujeitos viveram experiências positivas no estágio, entre eles dois já haviam atuado como bolsistas no PIBID, relatando que essa experiência foi fundamental para que os estágios não fossem difíceis para eles. Entre esses sujeitos, um entendeu que a experiência positiva consistiu em ter contato com as dificuldades. Ainda assim, percebeu que não deseja atuar na escola.

Ah, eu acredito que é uma experiência muito boa, mas que estágio é sempre complicado, né? Porque é, o tempo ele é pequeno, mas é a gente não conhece a turma muito bem e o tempo que a gente tem pra conhecer também é muito pequeno. Você não tem a liberdade que tem um professor. É, você tem muito mais alternativas, né? [...] Foi uma experiência boa porque eu aprendi muita coisa no estágio, mas não acredito que seja o que eu vá fazer (Cássia).

Um sujeito destacou as dificuldades do estágio, porém considerou que ele foi importante para sua formação:

Para minha formação, eu acho que foi importantíssimo. Porque se eu não tivesse passado por um estágio, eu não sei como é que eu ia chegar, depois de formada... Numa escola... E falar: 'Agora, eu tenho que dar aula, e agora? Nunca dei aula na minha vida, não sei como que é que uma turma pode reagir, não sei como que um conteúdo pode ser absorvido, não sei como que o aluno vai ver a minha aula...' Com o estágio, a gente tem essa possibilidade de saber se vai funcionar, se os pensamentos que a gente tem de conteúdo, de ensinar, têm fundamento, funciona, se o aluno vai responder positivamente... Então, o estágio foi muito importante. Se eu não tivesse feito estágio, eu acho que eu não ia dar conta de sair e logo ir pra uma escola. Eu ia ficar meio insegura (Estela)

As críticas e as dificuldades vividas pelos sujeitos durante o estágio, as experiências prévias no campo das atividades físicas esportivas e recreativas e também as diferentes experiências vividas pelos sujeitos durante a formação inicial, como bolsas, monitorias e outros contribuíram para que tomassem decisões sobre a possível trajetória profissional. Ainda que alguns sujeitos possam não ter se identificado com a atuação na área escolar, todos consideraram que o curso lhes possibilitou uma formação que os preparou para essa possibilidade de atuação. O PIBID foi bem avaliado por três sujeitos que por ele passaram e citado por dois sujeitos como uma experiência não vivida, porém desejada, como destaca Janaína:

O que faltou pra mim aí, nessa parte de contribuição, eu acho que foi fazer parte do PIBID. Eu acho que todo aluno tinha que... Fazer parte. Porque, dá pra você, assim, ver na sala... Quem fez PIBID ou que tá fazendo de quem não fez, como que a pessoa tem... Enxerga uma coisa completamente diferente do que você pensa, já tem uma prática, assim, de como lidar com aluno. Eu acho que o PIBID tinha que ser uma disciplina.

Quando questionados se o curso lhes trouxe alguma contribuição, nove sujeitos citaram que o curso lhes ofereceu subsídios teóricos e metodológicos para amparar a atuação pedagógica, o que fica nítido na fala de Guilherme:

Em relação à escola mesmo, foi... Quando eu comecei no curso, eu ficava assim: 'Ah, mas eu vou ter que dar aula, vou ter que, ensinar, sistematizar o conhecimento, como é que eu faço...?' E ao longo da trajetória das disciplinas, eu fui aprendendo isso. Isso foi fundamental, porque... qual metodologia que eu vou utilizar, qual não é a mais ideal, é... detalhes como, desenvolvimento das crianças, dos adolescentes, como isso se dá. Acho que a, faculdade, deu uma base importante pra isso. Foi uma base boa.

Seis sujeitos – Pedro, Estela, Caio, Diogo, Cássia e Jéssica – destacaram as contribuições do curso à sua postura como educador frente à sociedade. Um exemplo é a fala de Caio:

Eu cresci, muito como pessoa, como profissional, como aluno... Eu me vejo em um papel diferente na sociedade do que quando eu me via antes. Eu vejo que agora eu tenho mais obrigações do que direitos para com a sociedade pelo fato da sociedade estar me mantendo aqui dentro, estar me dando essa oportunidade de questionar muita coisa. Eu tenho a obrigação de devolver isso pra sociedade da forma que eu conseguir. Seja na escola tentando mudar o que eu acho que tá errado... Tentar mudar no que eu não concordo na sociedade, justamente porque eu devo isso como retorno pra sociedade.

Jéssica e Carolina consideraram o curso esclarecedor quanto às atribuições profissionais. Janaina e Mauro destacaram contribuições do curso no campo da Educação Física adaptada. Também chamou a atenção de Diogo e de Janaína o contato com os esportes não convencionais.

Esta pesquisa vai ao encontro de outras que identificaram que, a partir das experiências vividas na formação inicial, os discentes consideraram a possibilidade de reformulações teóricas e metodológicas para a Educação Física (BOTTI; MEZZAROBA, 2007; LEMOS, 2008). Nesta dissertação, chama a atenção o número de sujeitos que ressignificaram suas concepções prévias sobre a escola e a Educação Física, ainda que alguns deles não desejem atuar na Educação Física escolar. Quanto à escola, destacamos a fala de Estela:

Um espaço não só de estudo, mas de convivência, de comunicação. Um espaço aberto. Pra ele aprender, de diversas formas. [...] Não só como uma formadora de gente inteligente. De gente consciente das coisas. Que sabe usar a inteligência. [...] A consciência de... Por exemplo, um aluno que, entende, que ele vai fazer uma coisa e que isso vai ter uma consequência. Ele entender, ele ter crítica sobre ele e o próximo, ter crítica sobre o que ele tá aprendendo, não ser aquele aluno que só ouve e abaixa a cabeça e segue a vida. Que sabe entender, que sabe absorver. Eu acho que a escola tem esse papel. Não sei se todas têm, mas devia ter. Que é o que a gente aprende, na faculdade, eles querem que a gente faça uma escola assim. E é assim que deveria ser.

Entre os sujeitos, apenas quatro não citaram mudanças em suas concepções anteriores sobre o papel da escola. Entre eles, apenas Pedro manteve uma discordância com as propostas vividas no curso:

Acho que a escola continua sendo uma mera etapa a ser concluída pra você poder alcançar outra. Pode ter aquele papo de 'ah, a escola é formação como cidadão, precisa respeitar', e tudo mais, mas não adianta nada ter essa formação como cidadão e depois você não ter... Você não ser capacitado pra passar em outra prova pra se tornar, pra exercer algum tipo de trabalho, pra ter algum retorno financeiro. A não ser que você já tenha um negócio próprio e siga ele depois, um negócio de família, e depois você dê sequência nele. No mais, continua a mesma coisa.

As experiências vividas durante a graduação permitiram com que quase todos os sujeitos, com exceção de Pedro, modificassem seu modo de ver a Educação Física. Onze sujeitos percebem a área de forma diferenciada. Observamos, nas falas, que, entre as contribuições do curso, estão a ampliação das possibilidades de conteúdos a serem abordados pela Educação Física na escola, bem como a forma de tratar os conteúdos. Quando questionados sobre as possíveis mudanças em seus conceitos sobre a Educação Física, obtivemos, entre outras, as seguintes respostas:

E dentro do curso eu comecei a conhecer outros lados de várias coisas, da sociedade mesmo... Aí, até, agora eu tô fazendo Futebol e Sociedade [nome de uma disciplina]. Joguei futebol por tanto tempo, e... É difícil perceber a... você sabe que tem influência ali... Sabe, no capitalismo, tem influência... Na forma que... na paixão, na... em tudo que move uma pessoa que gosta daquilo. Não só quem joga, mas como torcedor, mas, depois... Ah, eu comecei a ver outras coisas, sabe? Tem todo um... parece um outro universo, assim. Eu tô saindo diferente demais. Entrei... Parece que eu entrei uma criança, boba, assim... Não enxergava muita coisa... Conformada, sabe? Aí depois que eu fui ficar mais crítica... Eu lembro que o [citou o nome de um professor] falava: 'O que vocês não podem esquecer é que vocês não podem se corromper' [...] Né, aí... Eu acho que eu tenho isso até hoje escrito nesse meu caderno que eu uso hoje, assim... eu escrevi assim, pra não esquecer mesmo, assim, que eu não posso me corromper, assim, não posso me corromper, não posso estar indo na mesmice, que é tudo igual, não posso... Abandonar... O fato de querer ensinar, mesmo que esteja difícil... Não posso... Abandonar quando eu começar a ver as dificuldades (Jéssica).

Tudo. A visão que eu tinha, que eu te falei, foi o seguinte, menino joga futebol, menina joga vôlei, né. É a prática de esporte, vamos jogar futebol, vamos jogar; era isso que eu pensava. Hoje, não. Hoje, é muita coisa que envolve. Formação do aluno como cidadão. A relação de aluno e professor... Quando que eu imaginava que você podia trabalhar preconceito na aula de Educação Física? Nunca que eu ia pensar nisso. Sabe? Trabalhar violência no futebol, fair-play, folclore... Nunca imaginava. Então, hoje, eu consigo enxergar isso na Educação Física. É muita coisa, sabe, é muito amplo. Eu achava que era isso, aqui. Era jogar futebol, jogar vôlei, nadar, correr... Fazer academia... Hoje, eu vejo que não é isso. Até pelas experiências que eu tive. Entendeu? (Mauro)

[...] eu achava que Educação Física era a educação do corpo físico e não do corpo integrado. Eu acho que essa é a principal diferença, que a intervenção nesse campo não é tão simples quanto eu pensava, e não é tão restrita também, [...] é algo integrado que tem muito significado (Cássia).

Pedro foi o sujeito que evidenciou grande resistência à proposta do curso e demonstrou que suas intenções estavam atreladas às disciplinas das áreas biológicas e seus interesses estavam relacionados à atuação nas áreas não escolares. Já quando questionado sobre o tipo de professor que seria na escola, sua resposta aponta para uma intenção de mudança em algumas concepções cristalizadas na área. Porém, Pedro considera como obstáculos importantes outras dificuldades que envolvem as mudanças de paradigmas:

Romper... Romper com esse paradigma que tem já ia ser um grande avanço. Esse paradigma da Educação Física, de prática corporal, e tudo mais. Já conseguir [...] essa ideia de que você aprende, de que você também consegue aprender na Educação Física, assim como você aprende em outras disciplinas, já é um começo. Acredito que eu esteja apto pra fazer isso na escola, não sei se eu consigo.

Em síntese, entendemos que, ainda que de diferentes modos, 11 sujeitos passaram por mudanças em sua forma de compreender a Educação Física escolar. Mesmo que um dos sujeitos mantenha uma postura mais inflexível, é possível considerar que as experiências vividas no curso proporcionaram, até a ele, ressignificações quanto ao modo de pensar a Educação, especialmente a Educação Física escolar.

4.2 Segunda etapa da análise

Na etapa da análise, buscamos compreender como os sujeitos articulam as diferentes lógicas e vivem as tensões entre elas. Assim, inicialmente, analisamos a tensão gerada entre a lógica da integração e a lógica da estratégia. Em seguida, analisamos as tensões geradas entre as lógicas da estratégia e subjectivação. E, por último, analisamos as tensões geradas entre a lógica da subjectivação e a lógica da integração.

A lógica da integração está representada neste estudo pela pertença dos sujeitos a uma Educação Física esportivista e/ou descompromissada. A lógica da estratégia se representa pelo prazer da prática das atividades físicas como principal motivo pela busca da Educação Física. Já a lógica da subjectivação é compreendida como as ressignificações elaboradas pelos sujeitos durante o curso.

4.2.1 A tensão gerada pela lógica da integração sobre a lógica da estratégia

A combinação das lógicas da integração e da estratégia resulta na análise das motivações e desejos de atuação profissional diante da realidade da Educação Física. Com isso, na análise dessa tensão, buscamos pelas temáticas que se referem aos problemas de espaço ocupado pela Educação Física e também pelo professor de Educação Física na escola.

Quanto às perspectivas de atuação profissional após a formação inicial, os sujeitos se demonstraram indecisos ou mesmo inseguros quanto ao futuro. Eles consideraram uma ampliada gama de possibilidades, sendo que nenhum deles pensa em uma única área de atuação. Os fatores que influenciam a escolha profissional passam pelos anseios do campo pessoal e permanecem atrelados ao prazer da prática esportiva, mas os sujeitos também consideram as dificuldades que possivelmente encontrarão no exercício da profissão, especialmente na escola.

Embora sejam formandos em um curso de licenciatura, 11 sujeitos desejam atuar fora do ambiente escolar, e um sujeito, Fábio, não deseja atuar na área. Dentre os 11 sujeitos, três associam a possibilidade de atuação em ambiente não escolar com o desejo de atuarem também na escola. Outro fato intrigante é que cinco sujeitos desejam cursar outra graduação. Nesse aspecto, têm destaque as falas de Fábio e Fernanda:

[...] eu quero tentar outra faculdade, não quero ficar parado. Eu acho que a Educação Física, pra mim, ainda é pouco, quero uma coisa a mais. No [...] eu quero fazer Arquitetura [...] Não sei, se aparecer alguma coisa relacionada à Educação Física, eu posso exercer a função, mas se caso não aparecer, não vou correr atrás mais. Vou deixar um pouco de lado e vou correr atrás mesmo do que eu quero (Fábio).

Talvez uma pós-graduação... Especialização... Uma possível outra faculdade, que seria Fisioterapia. Algo assim (Fernanda).

Os sujeitos que desejam atuar nas áreas não escolares demonstram que são motivados por permanecerem atuando em áreas que se identificam, como: treinamento esportivo, treinamento de força e reabilitação, entre outros. O esporte e as atividades relacionadas às academias de ginástica são fortes motivações para os sujeitos desejarem atuar em espaços não escolares, como expressa Estela:

Seriam de treinamento, de musculação, treinamento esportivo, que são as que mais me... Fascinam, assim. Dá mais vontade de trabalhar. A escola, eu tenho vontade, mas é assim, ah, porque eu vou me formar professora. Então,

eu vou trabalhar com isso. Eu gosto, mas o que eu quero mesmo é, com mais vontade, treinamento esportivo e treinamento de musculação. Que não é o foco do curso, né, mas...

Embora a dimensão do prazer seja muito perceptível, os sujeitos consideram a possibilidade de atuarem fora de sua área de interesse por questões financeiras:

O handebol... o treinamento, eu acho que é a área que eu mais gosto, mas eu sei que só o treinamento não dá condições financeiras pra tocar uma vida. Então, é o que aparecer, é... A única área que eu não gosto muito da Educação Física é a academia. É... O resto... Estou bem aberto pra tudo (Diogo, grifo nosso).

Pretendo continuar estudando, seguir essas áreas que eu vejo que tenho mais afinidade, que me despertam mais interesse. Pretendo trabalhar nessa área de treinamento... E agora esperar pra ver o que vai ser, né? Enquanto tá aqui a gente é universitário, quando sair daqui a gente tá com uma mão na frente outra atrás igual à maioria das pessoas (Pedro, grifo nosso).

Não sei... Se eu for continuar na área, eu quero trabalhar nessa área que eu tive mais afinidade. Mas, assim, eu quero muito trabalhar, mas eu acho que não tem portas ainda, pra esse tipo... Não aqui em São João, né? Porque eu quero ficar aqui. Eu acho que ainda não tem espaço pra essa Educação Física que eu penso que... Pra esse público. Que não... Então, é uma incógnita ainda (Janaína, grifo nosso).

Academias, exército, e tal... Ainda não sei, é meio complicado, é muito vago ainda esse futuro... Mas o que eu tinha sonho e eu espero que eu consiga realizar é montar uma academia. Meu, algo assim, do tipo (Cássia, grifo nosso).

Mesmo entre os sujeitos que desejam atuar na escola, é perceptível a dimensão do prazer na atuação com as áreas não escolares. Mauro é um exemplo dessa relação. Durante o curso, ele se identificou com a docência e procurou atuar de forma diferenciada em suas intervenções escolares. Porém, também deseja atuar com treinamento esportivo. Quanto ao seu desejo de atuar na escola, Mauro disse:

Eu fiz concurso do Estado, eu acho que vou ser chamado, lá na minha cidade... Eu quero passar por essa experiência. De ser professor. Entendeu? Até porque o curso nosso prepara a gente pra isso. Pra sair e virar professor. E eu quero passar por isso. Eu acho que eu tenho condições de assumir qualquer pepino que jogar na minha mão hoje. Eu acho que eu tenho condições de assumir. Eu quero passar por isso. É a experiência que eu quero ter. Inicialmente, ser professor. Daqui a um ano, eu posso chegar pra você e falar: 'Nossa, Telma, que arrependimento', ou senão: 'Nossa, Telma, que beleza.' Sabe, eu não sei o que que vai ser, mas eu vou passar por isso.

Já quanto ao seu desejo de atuar nos espaços não escolares, Mauro afirmou:

É um desejo, assim, eu quero dar aula na escola, mas, futuramente, é um desejo meu fazer uma pós em treinamento esportivo. Sabe, que é um desejo meu, é uma vontade minha. Eu admiro muito, sabe. Eu gosto muito. Eu procuro muito, eu leio muito. Então, eu quero trabalhar com treinamento fora da escola [...] Por ser fora da escola, eu quero trabalhar com treinamento, pensando em competição. Treinamento de alto rendimento. Entendeu? É isso que eu quero, trabalhar, ali, com... Trabalhar para competir, mesmo. Trabalhar com o máximo do atleta.

Entre os motivos pela falta de interesse da atuação na escola, estão a falta de valorização da profissão e do professor e o desinteresse dos alunos do ensino básico, o que nos demonstrou que, para os sujeitos, a atuação no interior da escola é difícil e oferece poucos retornos em termos financeiros e de reconhecimento. A dificuldade em mudar antigas concepções junto à escola, especialmente junto aos alunos, parece atemorizar ou desmotivar os sujeitos. Quando questionados sobre o tipo de professor que seriam, caso fossem atuar na escola, demonstraram que desejariam modificar antigas concepções. Mas, em muitos casos, muitos sujeitos preferem não necessitar enfrentar esse desafio, especialmente porque não lhes parece prazeroso e não lhes oferece retorno significativo:

Pra mim é... Eu acho, que seria mais fácil, né? Porque, igualzinho eu falei, esse negócio de dar aula pra gente que não quer, pra mim, não... Não desce. Eu acho que, nos espaços não-escolares, já tem mais pessoas que querem, né... fazer a prática (Janaína).

Acredito até que seja mais tranquilo atuar fora da escola. Porque ela pode ser bem mais direcionada, né? Então, não tem aquela coisa de escola... Ainda mais na Educação Física pela ideia de quem faz quem quer [...] (Pedro).

Eu acho que o professor, hoje em dia, ele é muito desvalorizado, como todo mundo tá cansado de saber, não só pelo fato do salário. Eu acho que não tem respeito, é muito difícil você lidar com o aluno... (Fernanda)

Eu espero que eu não esteja numa escola. Mas eu não sei te falar. Eu, apesar de não gostar, eu me esforço ao máximo, entendeu! Eu não sei que professora eu seria, mas eu sei que eu não seria aquela apática a tudo e que... E eu não quero parar na escola porque eu não quero reproduzir o que já tem sido feito, porque não que eu não ache que eu não seja capaz de desenvolver um trabalho na escola, mas eu não vou, não vou desenvolver bem porque eu não gosto entendeu...? (Cássia)

Ah, Nossa Senhora... Uma professora que, pelo menos, queira dar aula, né? (Janaína)

Em síntese, percebemos, entre os sujeitos, uma desmotivação pela atuação na escola, pois a escola que existe não lhes interessa, uma vez que ela não possibilita muitas realizações pessoais como: *status* profissional, possibilidade de trabalhar com o esporte por prazer e remuneração. Assim, os sujeitos entendem que seu prazer está em outro lugar e/ou em formas não escolares de trabalho, formas que a ressignificação por eles internalizada lhes mostrou que não cabem na escola.

4.2.2 Tensão gerada pela lógica da estratégia sobre a lógica da subjectivação

Neste tópico, analisamos a relação de tensão que se estabelece entre as lógicas da estratégia e da subjectivação. Essa tensão nos remete à reflexão sobre o modo como o sujeito se depara com as possibilidades de atuar de forma crítica ou ressignificada frente às condições concretas para que isso ocorra, ou, ainda, sobre o tipo de prática pedagógica que será possível ao sujeito construir.

Seis sujeitos – Carolina, Pedro, Fernanda, Janaína, Cássia e Estela – demonstraram que entendem a importância de mudanças e possibilidades de ressignificações na Educação Física escolar atual, porém entenderam que deverão ser flexíveis diante da realidade, especialmente em relação à resistência dos alunos, que possivelmente já possuem uma concepção de Educação Física difícil de ser modificada:

Assim, vai depender do ambiente que eu encontrar, aonde que eu... Que eu vou atuar. Mas assim, trazer coisas instigantes, que é do cotidiano deles, que é da realidade deles, fazer eles entenderem de outro modo, que chame a atenção, que prenda a atenção deles (Carolina, grifo nosso).

Eu não vou ser aquele rola-bola, não. Mas... Eu vou tentar passar o conteúdo, vou... Fazer, parte teórica, vou ensinar vários tipos de cultura, igual a gente aprende aqui... Mas eu também não vou ficar, se o aluno não quiser, eu vou tentar uma, duas, se não quiser, não faz. Eu não vou ficar no pé. Eu acho importante, todos participarem... Mas a partir do momento que ele não queira e ele esteja no ensino médio e tem capacidade total de saber o que que é bom pra ele... Eu não vou, não vou interferir (Fernanda, grifo nosso).

[...] eu fico assim, são casos e casos, né? São turmas e turmas, ocasiões que eu vou agir de um jeito, outras de outro. Então, não tem como definir como que eu vou ser, certinho. [...] Aí, depende da escola. Eu vou ter que fazer de um jeito, vou ter que fazer de outro... (Estela, grifo nosso)

Na tensão estabelecida entre as lógicas da estratégia e da subjectivação, entendemos que, ao pensarem a possibilidade de atuarem na escola, os sujeitos relatam que

procurarão intervir de forma ressignificada, mas consideram que a realidade da escola interferirá, ou mesmo impedirá, a possível atuação pedagógica. Assim, as concepções prévias sobre a Educação Física podem ser mais fortes do que a possibilidade de ressignificação da área.

4.2.3 Tensão gerada pela lógica da subjectivação sobre a lógica da integração

A tensão gerada pela lógica da subjectivação sobre a lógica da integração nos remete à reflexão sobre as novas propostas da área e o modo como o sujeito lida com as diferenças da realidade escolar. Com isso, buscamos compreender nessa tensão a possibilidade de os sujeitos internalizarem as ressignificações (avanços teórico-metodológicos da área) e a possibilidade de esses avanços chegarem até a Educação Física escolar.

Para conhecer a tensão estabelecida entre essas duas experiências, perguntamos aos sujeitos a que conhecimentos eles recorreriam em sua atuação profissional: se àqueles vividos na formação inicial ou àqueles vividos em sua socialização como alunos. Sete sujeitos – Mauro, Fábio, Fernanda, Carolina, Caio, Guilherme e Estela – afirmaram que recorrerão às suas experiências vividas na Universidade. Entre eles, destacamos as falas de Fernanda e Mauro:

Eu acho que aqui. Aqui, eu aprendi a ser professora. Quando eu tava na escola, eu era simplesmente aluna. Então, eu vou recorrer aqui. À Universidade (Fernanda).

Da Universidade, com certeza. Eu não tenho condições nenhuma de recorrer ao que passei na Educação Física na escola (Mauro).

Sobre as relações entre as experiências escolares e da formação inicial, cinco sujeitos – Janaína, Jéssica, Cássia, Pedro e Diogo – afirmaram que recorrerão às experiências adquiridas no curso de licenciatura em Educação Física e também às experiências escolares. Entretanto, Janaína, Jéssica e Cássia acreditam que as experiências vivenciadas no curso serão mais importantes para a docência. Pedro considerou a possibilidade de recorrer às experiências negativas da escola na busca de sua superação.

Embora todos os sujeitos considerem a importância das experiências vividas na licenciatura, existe uma tensão entre o desejo ou a consciência de uma atuação diferenciada e as possibilidades dessa realização na escola. Os sujeitos deste estudo se sentem prontos para “enfrentar” os desafios da escola, entendem a escola de forma diferenciada e tecem críticas e

possibilidades de atuação diferente nas aulas de Educação Física escolar. Porém, conforme vimos, apenas quatro sujeitos desejam atuar na escola – Mauro, Guilherme, Jéssica e Diogo. Entre eles, Mauro, Guilherme e Jéssica desejam tentar trabalhar em uma perspectiva crítica nas escolas. Mauro e Guilherme passaram no concurso docente para as escolas públicas estaduais de Minas Gerais e Jéssica tem a intenção de atuar na educação infantil. Entre seus anseios junto aos alunos de Educação Física na escola, eles desejam:

É... Fugir do padrão, fugir de receita mesmo, que tem aí, sabe? Dessa própria Educação Física na quadra, fugir de... Tentar buscar coisas novas, como interdisciplinaridade. Com a Mídia e a Educação, infinitas possibilidades. Então, por que eu não vou tentar isso? Então, é, eu vou ser professor que não vai deixar de ficar, que não, que vai se atualizar. [...] e levar isso pros alunos. Ser um professor que usa dinâmicas (Guilherme).

Eu vou ser um professor chato. Chato, assim, com a escola, não com os alunos. Porque eu quero ter o espaço dentro da escola. Que a Educação Física nunca tem, né? Assim, o professor de Educação Física não tem o almoxarifado dele lá? Eu quero ter o meu espaço na escola e eu quero que a Educação Física seja reconhecida onde eu for trabalhar. Então, eu vou ser um professor chato com a escola. Vou buscar o espaço, eu vou querer que a Educação Física tenha... Que os professores tenham respeito com a Educação Física. E que a Educação Física tenha o mesmo peso que as outras... Então, eu vou ser um professor que vai buscar essa igualdade [...] e com os alunos, eu vou ser um professor... Não vou ser o professor que eu tive. O professor que eu tive lá no meu colégio, eu não vou ser não, eu posso garantir. Ah, eu vou ser tranquilo, eu vou passar pra eles o que eu aprendi. Só isso (Mauro).

E queria que eles abrissem a mente deles, assim. Imagina, fico pensando, a gente sair do ensino médio, pensando... Que o mundo não é o mundo, desse jeito. Igual eu tô agora, sabe? Nossa, eles vão querer fazer alguma diferença, eu espero, né? Que eles queiram fazer alguma diferença... Eu queria que eles saíssem do ensino médio da forma que eu tô saindo da faculdade. Eu sei que é difícil demais... Mas eu acho que é isso que eu vou procurar fazer, eu acho. [...]. Eu não acho que eu seria uma professora que ia rolar a bola... Nossa, isso, ultimamente, me dá raiva quando eu vejo! Eu acho que eu seria comprometida demais. Até mais do que eu fui na faculdade, com o curso, eu acho que eu seria mais comprometida com eles. Não sei, eu acho que eu ainda me veria, assim, de olhar pra eles e me ver neles [...] Eu acho que eu seria participativa [...] tentar, integrar a Educação Física com o resto das matérias, com o resto da escola, tentar fazer disso, uma coisa maior, assim... Porque tá muito pequeno. Não pode! (Jéssica)

Diogo demonstra desejo de atuar nas escolas. Porém, na sua possível atuação na escola, não trabalhará conforme as concepções mais defendidas no curso. Embora ele demonstre que entende a Educação Física escolar em uma perspectiva educativa, ainda tem

em si, de maneira muito forte, as experiências de sua socialização escolar. Ele afirma que aprendeu muito na Universidade. Mas como sua identificação com os esportes durante sua socialização escolar foi muito forte, ele acredita que o esporte deve ser o único conteúdo a ser tratado na escola. Para ele, as demais manifestações, como a dança e as ginásticas, são conteúdos que não devem ser abordados na escola. Ele afirma que procurará na escola ser um professor que

[...] vai dar prioridade aos esportes, ao ensino dos esportes sempre querendo ensinar aos alunos fundamentos táticas, técnicas... Desses esportes... Com conteúdos históricos, que eu acho... conteúdos históricos, nessa área, de Educação Física, é muito legal, muito interessante... Mas preocupando com o trabalho em equipe, com a cooperação, com questões de gênero... Mas trabalhando com esporte mesmo.

Diogo mantém forte preocupação com os aspectos do movimento humano, sendo muito preocupado com que a Educação Física deixe de proporcionar o aprendizado dos movimentos esportivos em detrimento de discussões mais amplas. Para ele, a Educação Física possui um aspecto educativo para além das linhas da quadra, mas apresenta dificuldades em perceber as possibilidades de trabalhar a dimensão da crítica social durante o ensino dos conteúdos da Educação Física. Diogo também deseja atuar como técnico de *handebol* e professor de pilates. Entre os sujeitos que têm interesse em atuar na escola, Diogo considera que levará para sua atuação docente traços da Educação Física por ele vivida na escola e também na formação inicial.

Caio e Carolina se identificaram com a docência durante o curso, porém não expressaram desejo de atuarem na Educação Física escolar na educação básica. Carolina demonstra o desejo de cursar pós-graduação e seguir a carreira acadêmica estudando a Educação Física escolar, porém deseja atuar com Educação Física adaptada e reabilitação. Caio deseja atuar em um projeto social esportivo em sua cidade, de forma a contribuir com sua comunidade. Ele considera que se descobriu durante o curso. Quanto ao que levará de sua formação inicial para sua atuação profissional, afirmou:

Acho que, basicamente, o que eu mais aprendi no curso é a parte de reflexão do mundo. Principalmente da parte de mídia quanto do sistema que é o mundo. Acho que é uma coisa que você nunca deve parar de se questionar, uma coisa que você sempre tem que tentar se atualizar, que é outra coisa que eu aprendi aqui, no curso... Que você sempre tem que se atualizar: uma coisa que você aprendeu hoje, amanhã já vai estar ultrapassada, e é uma reflexão muito constante.

Seis sujeitos não desejam atuar na educação básica. Entre eles, Janaína e Cássia pretendem atuar em ambientes não escolares levando para esses espaços as discussões vividas no curso. Janaína procurará atuar na área da saúde mental e afirmou que poderá levar para sua atuação o aprendizado de diferentes concepções teórico-metodológicas:

Não sei, levaria um monte de coisa daqui, se eu ficasse... Igualzinho, diálogos pedagógicos, essa parte de ensinar... Eu acho que, essa parte das abordagens, eu levava comigo, porque é um tema que, que é muito discutido... Essa parte de saúde mental... Eu acho que é só isso que eu ia levar, assim, mas... Porque tá tudo, eu acho que agora já tá tudo interligado, assim. Eu não consigo... Igualzinho o [cita o nome do professor] falou. Chega um ponto que a sua cabeça já formou, uma coisa, e você não consegue mais separar...

Cássia desenvolveu uma crítica quanto à Educação Física que existe atualmente nas escolas. No entanto, ela compreende que, como não se identificou com a docência nesse espaço, espera não necessitar atuar na escola, pois não realizaria um bom trabalho. Por outro lado, Cássia demonstra que procurará trazer as ressignificações vividas no curso ao atuar na área com a qual se identifica:

Ah, eu criticava até e critico ainda. Eu acho que o curso é voltado muito pra didática é, e tudo isso relacionado ao professor e eu acabo que acho que bate demais essa tecla, e acaba ficando chato, repetitivo, só que, agora eu vejo que isso é importantíssimo, pra agora eu começar a desenvolver é, eu acho que foi muito importante, porque primeiro eu aprendi a ser professor; depois eu tô, agora eu tô aprendendo a desenvolver o meu aluno. Porque eu falo sempre na área onde eu tô atuando, se eu atuo na academia eu sempre tô desenvolvendo o corpo físico e não a mente, mas eu tento trabalhar, eu tento aproveitar esse ser professor, pra levar pra esse aluno na academia mesmo que eu não tô formando ele socialmente, entendeu? Como numa escola como eu estudei aqui. Mas eu acho que foi muito importante essas experiências didáticas e pedagógicas aí, que a gente teve nos estágios pra poder perceber isso, como que é importante esse trato pedagógico de qualquer ensino, né? Não só do ensino na escola.

Fábio, embora não deseje atuar na área, considera a possibilidade de necessitar trabalhar na área escolar. Estela deseja atuar nas áreas de treinamento esportivo e musculação. Fernanda pretende atuar em academias de ginástica como *personal trainer*. Entre os seis sujeitos que não desejam atuar na escola, apenas Pedro demonstra que não mudou suas antigas concepções. Os demais demonstram que, após as experiências vividas no curso, ressignificaram suas antigas concepções e, caso tenham que trabalhar na escola, atuarão de forma diferenciada.

Como síntese da análise da tensão que se estabelece entre a lógica da integração e a lógica da subjectivação, entendemos que a possibilidade de uma Educação Física ressignificada chegar à escola que atualmente existe é percebida com mais clareza em três dos 11 sujeitos: Guilherme, Mauro e Jéssica.

A diversidade de possibilidades profissionais vislumbrada pelos sujeitos nos indica que a construção de suas experiências formativas foram atravessadas por uma multiplicidade de fatores vividos em sua interação nos diversos mundos socializados, em que eles construíram sua identidade pessoal e social (TARDIF; RAYMOND, 2000). Para além disso, os sujeitos se deparam com a tensão entre as lógicas da ação e do trabalho de mediação; entre elas, constroem seus saberes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TRABALHO DOS SUJEITOS DIANTE DAS TENSÕES QUE SE ESTABELECEM NAS SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de planejarmos nossa aula a vida nos planejou.

*Os professores são mais do que os livros que leram,
os discursos que ouviram, as correntes pedagógicas que se impuseram.*

João Batista Freire

Ao prefaciara obra de Daolio (1995b), Freire traduz um importante aspecto a ser levado em consideração no campo de formação de professores. Essa assertiva anunciava um pioneirismo na área da Educação Física e ainda tem muito a dizer para aqueles que se debruçam na compreensão das necessidades e possibilidades de mudanças no campo da licenciatura e na Educação Física escolar. Claro que não podemos acreditar que as experiências anteriores à formação inicial determinam as identidades dos professores, mas entendemos que é importante conhecer suas contribuições na construção dessa identidade. Nessa perspectiva, este estudo procurou compreender como as experiências anteriores à formação inicial são ressignificadas ao longo da licenciatura, como, ao final da formação inicial, os sujeitos interpretam os conceitos de Educação e Educação Física escolar e como projetam sua futura prática pedagógica.

Na década de 1990, o campo da Educação Física estava dando seus primeiros passos quanto às proposições teórico-metodológicas que ensaiavam outras possibilidades de intervenção na escola para além da vertente biológica e da esportivização (BRACHT, 1993, NOZAKI, 2004). Nesse contexto, Daolio (1995b) apresenta “uma nova forma de olhar a atuação de professores de Educação Física” (p. 15) pelo viés da Antropologia Social. Para o autor, o tema já vinha sendo discutido, porém ainda poucas pesquisas consideravam o professor como um agente social e sua prática como construída culturalmente. É um avanço considerar que a prática docente não depende apenas do currículo dos cursos de formação inicial, embora esse aspecto seja relevante, e também por considerar a história de vida dos professores.

A maioria dos sujeitos da pesquisa de Daolio (1995b) se formou entre as décadas de 1970 e 1980, sendo a formação e a prática pedagógica dos mesmos, balizada pelo esporte. O contexto da época era de uma formação técnico-esportiva que não lhes possibilitou a discussão de outras perspectivas teórico-metodológicas. Isso tem sido indicado em diferentes pesquisas como um fator determinista para a persistência de uma Educação Física

esportivizada. No entanto, em nosso estudo os sujeitos não foram formados nesse modelo. Foi oportunizada uma experiência baseada em traços da vertente técnico-reflexiva ou crítico-social na licenciatura.

Ao final da licenciatura, muitos sujeitos ressignificaram suas concepções sobre a escola, e todos eles ressignificaram suas concepções sobre a Educação Física. Porém, as experiências vividas na formação inicial não foram decisivas para uma possível intervenção pedagógica diferenciada nas escolas para a maior parte dos sujeitos. Isso vem corroborar a afirmativa de Daolio (1995b) de que a prática docente não depende apenas dos currículos de formação inicial e, ainda nesse sentido, as palavras iniciais de Freire.

Por outro lado, está na formação inicial o momento de desconstruções e reconstruções de antigas concepções. Com este estudo, percebemos que a dimensão do “eu” é o ponto-chave que necessita ser mais bem compreendido e acessado na formação inicial. Os aspectos que envolvem a subjetividade humana ainda precisam ser mais bem abordados nos estudos sobre a formação do professor de Educação Física. Acreditamos que nosso estudo possa fornecer alguns subsídios para essas reflexões a partir da sociologia da experiência (DUBET, 1994).

Para Dubet (1994), os sujeitos vivem mais no distanciamento e na inadequação entre as diferentes lógicas da ação – integração, estratégia e subjectivação – do que em uma combinação homogênea entre elas. O que marca na lógica da integração entre os sujeitos é a esportivização. Pela lógica da estratégia, destacamos que a busca da profissão foi motivada mais por prazer do que pelo retorno financeiro. E pela lógica da subjectivação, identificamos que os sujeitos ressignificaram suas concepções sobre Educação Física.

O trabalho desses atores sociais frente às experiências vividas na licenciatura e às projeções de atuação profissional é vivido por diferentes tensões que explicam a não adequação imediata ao curso e à docência, o que nos aponta para uma inadequação entre os elementos objetivos e subjetivos nas experiências sociais que envolvem suas experiências formativas em Educação Física.

Na tensão gerada pela lógica da integração sobre a lógica da estratégia, identificamos uma desmotivação pela atuação na escola, pois esta não lhes parece interessante, uma vez que não possibilita muitas realizações pessoais, tais como: *status* profissional, possibilidade de trabalhar com o esporte por prazer e remuneração. Assim, os sujeitos entendem que seu prazer está em outro lugar e/ou em formas não escolares de trabalho, ou seja, não tem espaço na escola.

Na tensão gerada pela lógica da estratégia sobre a lógica da subjectivação, entendemos que os sujeitos, ao se depararem com a possibilidade de atuarem na escola, relatam que procurarão intervir de forma ressignificada. Contudo, consideram que também outros fatores poderão atuar, uma vez que a realidade da escola é mais ampla e, às vezes, impede a atuação pedagógica inovadora. Assim, as concepções prévias sobre a Educação Física se mostram mais consolidadas do que a possibilidade de ressignificação da área.

Na tensão gerada entre a lógica da integração e a lógica da subjectivação, concluímos que três dos 12 sujeitos ressignificaram a Educação Física. Assim, eles pretendem ser professores na escola e desejam atuar de uma forma diferenciada do “rola-bola”. Chama a atenção que, embora os outros alunos prefiram trabalhar em espaços não escolares, alguns deles pretendem atuar de modo ressignificado nesses ambientes.

Os saberes docentes são constituídos em um movimento entre os aspectos sociais e individuais, ou seja, entre as lógicas da ação. Para alguns, foi possível perceber um fortalecimento de sua subjectivação mediante as duas lógicas. São aqueles que se dispõem a ressignificar a Educação Física nas escolas. A maior parte dos sujeitos fez mediações diferenciadas entre os elementos objetivos contidos nas lógicas da integração e estratégia, e os subjetivos contidos na lógica da subjectivação. Eles consideram as dificuldades advindas das condições objetivas, porém internalizaram importantes ressignificações da área. Assim, entre eles, é possível perceber muitas incertezas quanto ao futuro, e até a possibilidade de buscarem outros campos de trabalho. Os sujeitos são conscientes de que as ressignificações podem ficar no plano das ideias diante das condições objetivas, como, por exemplo, a realidade da escola pública, que foi vivida por eles com dificuldade nos estágios. Embora tenham compreendido o campo de modo diferenciado, parece que o desafio da ressignificação se apresenta como tarefa árdua, incerta e sem muitos retornos significativos. Chama a atenção que alguns sujeitos mediaram essas tensões apresentando o desejo de levar a ressignificação da área aos campos não escolares. E, por fim, para um dos sujeitos, a forma de lidar frente às lógicas foi a evitação, ou seja, por ver mais as dificuldades objetivas do que as suas condições subjetivas que lhe permitem mobilizar criticamente ou estarem “engessados” na sua subjectivação.

De diferentes maneiras, os sujeitos deste estudo vêm, a partir das práticas por eles vividas até então, fazendo suas escolhas e constituindo seu próprio “saber-fazer” (TARDIF; RAYMOND, 2000). Apesar de os elementos objetivos se imporem aos sujeitos, cabe a eles, por meio da sua subjectivação, a inquietude e a crítica quanto a esses elementos. Entendemos que o acesso e/ou fortalecimento da subjectivação dos licenciandos é necessário

para uma ressignificação de suas experiências e, em último momento, da área. Esse acesso está na dimensão do “eu” dos atores sociais.

No “eu”, encontram-se os desejos e impulsos, que se manifestam em atitudes e comportamentos internalizados. Tal internalização acontece primordialmente na família e nos primeiros anos escolares. Quanto mais inicial a internalização, mais forte é a vinculação com o “eu”. A afinidade e o prazer com as práticas do campo da cultura corporal situam-se nessa dimensão dos sujeitos; assim, constituem-se visceralmente para eles. É na dimensão do “eu” que os sujeitos resistem e buscam afastamento de determinadas práticas sociais previamente estabelecidas. É desse desconforto que podem ser oportunizadas as mudanças.

Não existe, no campo das experiências dos sujeitos deste estudo, desconforto quanto à esportivização por eles experimentada no período anterior à licenciatura. Pelo contrário, muitos deles foram motivados a fazer o curso pela esportivização. Nossos sujeitos ingressaram no curso de licenciatura com dúvidas sobre os espaços de atuação profissional, tendendo ao desejo pela atuação no campo não escolar, especialmente esperando “manter as experimentações em seus corpos” ou ensinarem atividades esportivas.

O desafio da formação inicial, para além de apresentar as discussões referentes ao campo escolar, é construir com os sujeitos outra relação entre eles, o que vivenciaram e vivenciarão, na formação inicial, e o que poderão fazer como professores, para que outros também possam vivenciar diferentes experiências. Assim, a licenciatura possibilitaria aos discentes, além do desejo da prática e ensino dos esportes, sua projeção como professores. As possíveis críticas ao que está imposto na Educação Física escolar poderão acontecer se isso fizer algum sentido para o sujeito na dimensão do “eu”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo Pereira de. Reforma Curricular dos cursos de licenciatura: uma experiência na licenciatura em Educação Física da UFSJ. In: SOUZA, João Valdir A. de (Org.). *Formação de professores para a Educação básica: 10 anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-56.

_____. O perfil dos professores de Educação Física de escolas públicas de seis cidades da Microrregião do Campo das Vertentes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, CBCE, 2011, p. 1-15. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/index>. Acesso em: 29 dez. 2012.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BOTTI, Marise; MEZZARROBA, Cristiano. Relação entre as experiências anteriores e a escolha do curso na formação profissional em Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 18, supl., p. 213-216, 2007.

BRACHT, Valter. Criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 2, p. 62-68, 1986.

_____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

_____. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 14, n. 3, p. 111-118, 1993.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, Ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília/DF, 4 de março de 2002. Seção 1, pt. 8.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília/DF, 4 de março de 2002. Seção 1, pt. 9.

CARRARO, Dorival *et al.* Ensino no curso noturno de graduação em Educação Física da UEM e as perspectivas para o atual mercado de trabalho. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 51-59, 2001.

CARREIRO DA COSTA, Francisco. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Revista da Educação Física UEM*, Maringá, PR: UEM, v. 5, n. 1, p. 23-39, 1994.

CARVALHO, Luís Miguel. A formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. In: CARREIRO DA COSTA, Francisco *et al.* *Formação de Professores em Educação Física: teoria, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH, 1996. p. 37-54.

CASTRO, Rosângela Laura Ventura Gomes de. *O processo de socialização educacional de estudantes do curso de graduação em Educação Física da UFSC*. 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CELANTE, Adriano Rogério. *Educação Física e Cultura Corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio*. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DAOLIO, Jocimar. Por uma educação física plural. *Revista Motriz*, v. 1, n. 2, p. 134-136, dez. 1995a.

_____. *Da cultura do corpo*. Campina: Papirus, 1995b.

_____. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. In: _____. *Cultura, educação física e futebol*. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 63-71.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2001.

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

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 77-108

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSC. In: *efdportes.com*. (Revista digital), Buenos Aires, Año 13, n. 123, p. 1-6, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

KUENZER, Acácia. *O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. Curitiba: UFPR, 1999.

KUNZ, Eleonor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1994.

LANDIM, Renata Aparecida Alves. *O projeto “Escolas-Referência” do governo estadual de Minas Gerais: relações e impactos para Educação Física*. 2006. Monografia (Especialização)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

LEHER, Roberto. O Bird e as reformas neoliberais na Educação. *Publicação acadêmica e informativa aos professores da PUC-SP*, n. 6, p. 16-22, 1999.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. Formação profissional em Educação Física: percepções e escolhas discentes acerca da licenciatura e do bacharelado. *efdportes.com*. Revista digital, Buenos Aires, Año 13, n. 121, p. 1-9, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 26 dez. 2012.

MINAS GERAIS, *Resolução SEE n. 753, de 6 de janeiro de 2006a*. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2009.

_____. *Novo Plano Curricular do Ensino Médio*. 2006b.

_____. *Lei 1.7942, de 19 de dezembro de 2008a*. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. *Resolução 1.255, de 19 de dezembro de 2008b*. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2013.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *Identidade Juvenil e Identidade Discente: Processos de Escolarização no Terceiro Ciclo da Escola Plural*. 2006. 378 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua história de vida. In: _____ (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11-25.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

RANGEL, Irene Conceição; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 2, n. 1, jun. 1996.

RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos. *Trajetórias de vida: lembranças, caminhos e constituição dos saberes docentes de professores de Educação Física*. 351 f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A dimensão social na formação do sujeito na psicologia. *Memorandum*, Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP, Ano 12, p. 125-143, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a12/santana01.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2011.

_____. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 370-387, ago. 2010.

SILVA, Ana Márcia *et al.* A formação profissional em Educação Física e o processo político social. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://200.137.221.132/index.php/fe/article/view/6588/4960>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes europeias no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. *et al. Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Adalberto dos Santos. *O conhecimento dos professores da leste 2 de São Paulo sobre a produção acadêmica da Educação Física nas décadas de 1980 e 1990*. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____; LESSARD, Claude; LAYALE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Comissão Permanente de Vestibular. *Processo Seletivo 2009 – Manual do Candidato*. São João del-Rei, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vestibular/Manual%20do%20Candidato%20Internet.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Comissão Permanente do Vestibular. *Processo Seletivo 2009 – Relatório Geral*. São João del-Rei, 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/copeve/Copeve/Relatorios/Relatorio_Geral_PS2009_internet.pdf>. Acesso em: 14 out 2012.

_____. *Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física – Licenciatura da UFSJ*. São João del-Rei, 2010. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/coefi/Projeto_Pedagogico_Educacao_Fisica_UFSJ_-_Curriculo_2011\(1\).pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/coefi/Projeto_Pedagogico_Educacao_Fisica_UFSJ_-_Curriculo_2011(1).pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2012.

_____. *Breve histórico da UFSJ*. São João del-Rei, 2012a. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/dplag/historico.php>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

_____. *Coordenadoria do Curso de Educação Física*. São João del-Rei, 2012b. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/coefi/>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VELOZO, Emerson Luís. *Os saberes nas aulas de Educação Física Escolar: uma visão a partir da escola pública*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a07.pdf>> . Acesso em: 7 jan. 2012.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

De acordo com orientações da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Ministério da Saúde) e propostas pelo CEPES-UFSJ

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo **EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. O objetivo deste estudo é investigar como as experiências escolares interferem na formação de professores de Educação Física para a educação básica. Ao assinar o termo de consentimento, você cederá uma autorização para a utilização do memorial de sua vida escolar, de sua autoria e apresentado na disciplina Iniciação à Docência no ano de 2009, e também a participação em uma ou duas entrevistas que terá(ão) seu(s) áudio(s) gravado(s). A pesquisa não colocará você em risco e/ou desconfortos. Não divulgaremos seu nome em nenhum momento. Seu nome será substituído por um nome fictício.

Você poderá ter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ressaltamos que sua participação é muito importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

São João del-Rei.....//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

São João del-Rei.....//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de identidade

Pesquisadora responsável

Telma Freitas de Abreu

Telefone de contato do pesquisador: (32) 8849-4479

Em caso de dúvida em relação a este documento, você pode entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei – cepes@ufsj.edu.br / (32) 3379-2413.

APÊNDICE 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTAS	OBJETIVO
BLOCO 1: Identificação	Eu gostaria que você me falasse um pouco sobre você antes do curso de Educação Física (faculdade). Em que cidade você nasceu, com quem você morava, quantas pessoas têm na sua família... Em que cidade você estudou?	Resgatar dados de identificação que não foram mencionados no memorial, tais como: constituição familiar e cidade de origem.
BLOCO 2: Escola	Em que cidade você estudou? O que mais o(a) marcou na trajetória escolar? O que significou a escola para você? Você, como aluno(a), como era? Antes de entrar no curso de Educação Física, qual era seu entendimento sobre a escola? Naquela época, você achava que a escola tinha que papel?	Saber o local onde o sujeito passou a maior parte da vida escolar. Compreender os marcos da escola para o sujeito. Perceber como o sujeito se refere à sua experiência escolar atualmente, para comparar com o memorial. Perceber como o sujeito sentia o papel da escola antes de ingressar na Universidade.
BLOCO 3: Educação Física na escola	E como era a Educação Física na sua escola? (O que ficou para você) E como era a (citar o nome do entrevistado) aluno de Educação Física?	Compreender a relação do aluno com a Educação Física na sua vida escolar.
BLOCO 4: Atividades desenvolvidas pelo sujeito nos campos do esporte, lazer e saúde	Antes de ingressar no curso de Educação Física você praticou ou teve alguma experiência com esportes, danças, ginásticas, academia ou algo similar? Como era a sua relação com essa prática?	Conhecer a afinidade do sujeito com esportes, danças, ginásticas ou outra vivência dessa natureza antes do ingresso na Universidade.
BLOCO 5: Vestibular (escolha profissional, expectativas)	Então você se formou e decidiu se inscrever no vestibular para Educação Física... Como foi fazer essa escolha? (O que lhe motivou, quantos e quais vestibulares você fez?) Qual era a ideia que você tinha sobre o curso? O que você sabia da profissão?	Procurar compreender o que levou o sujeito a fazer o vestibular para Educação Física. Quantos e quais foram os vestibulares realizados. Procurar compreender como o sujeito via a Educação Física no momento da escolha da profissão. Que perspectiva de atuação na profissão vislumbrava. O que ele compreendia sobre a profissão.
BLOCO 6: O curso de Educação Física	Agora, eu gostaria que você me falasse um pouco das suas experiências aqui na	Compreender o caminho percorrido pelo sujeito no

	<p>Universidade. O que você leva daqui?</p> <p>E como é a (citar o nome do sujeito) aluno(a) desse curso de Educação Física?</p> <p>Você se envolveu nas questões ligadas às decisões do curso, como, por exemplo, colegiado, representação de classe, CAs? (Como foi esse envolvimento?)</p> <p>O curso te trouxe alguma contribuição? Tem alguma coisa que você gostaria de ter vivido no curso e não teve oportunidade?</p> <p>Quando você entrou, você tinha uma ideia sobre a Educação Física. Agora, no final do curso, o que mudou para você?</p> <p>Quais as contribuições que a Educação Física tem a oferecer à formação dos alunos na educação básica?</p> <p>E agora, qual a sua visão sobre o papel da escola? (O que ela é para você?)</p>	<p>curso.</p> <p>Entender quais experiências foram marcantes.</p> <p>Entender o balanço da formação elaborado pelo sujeito.</p> <p>Concepção de Educação Física atual em comparação com o momento do vestibular.</p> <p>Concepção de escola atual em comparação com o momento do vestibular.</p>
<p>BLOCO 7a: FUTURO Perspectivas de atuação profissional</p>	<p>Você agora está perto de se formar, Quais são seus planos para o futuro (a curto, médio e longo tempo)?</p> <p>O que você vai levar (do curso) para a sua atuação profissional?</p>	<p>Compreender onde e de que forma o sujeito pretende trabalhar após sua formação.</p>
<p>BLOCO 7b: FUTURO Perspectivas de atuação profissional a) Espaço escolar</p>	<p>Se você for atuar na escola, que tipo de professor você será?</p>	<p>Pedir ao sujeito para refletir as diferenças de concepção de escola no momento de entrada e no momento atual.</p> <p>Compreender qual é o ideal de professor de Educação Física que o sujeito tem.</p>
<p>BLOCO 7c: FUTURO Perspectivas de atuação profissional b) Espaço não-escolar</p>	<p>Você pretende atuar nos espaços não-escolares de que forma?</p>	<p>Procurar saber os interesses de atuação e comparar com o ideal de professor da escola.</p>
<p>BLOCO 7d: FUTURO Perspectivas de atuação profissional. Entre os conhecimentos escolares e os da formação inicial.</p>	<p>Para enfrentar os desafios na sua atuação, você acha que vai recorrer mais à sua experiência de aluno na escola ou no curso de Educação Física?</p> <p>O que o(a) leva a dizer isso?</p>	<p>Entender o que o sujeito valoriza mais, a experiência escolar ou da formação inicial.</p>
<p>Fechamento da entrevista</p>	<p>Você tem algo a acrescentar?</p>	<p>Dar a chance para que o sujeito possa se posicionar a partir de algo que lhe chame a atenção, caso isso ocorra.</p>