

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ FRANCISCO SILVA SAMPAIO

**A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UFCAT: A RELAÇÃO DOS DIZERES DOS ESTUDANTES COM OS
DOCUMENTOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS**



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

José Francisco Silva Sampaio

3. Título do trabalho

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT: A RELAÇÃO DOS DIZERES DOS ESTUDANTES COM OS DOCUMENTOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Mariana Batista Do Nascimento Silva, Professora do**

https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3474220&infra_sistema=1... 1/2

17/10/2022 13:47

SEI/UFG - 3206390 - Termo de Ciência e de Autorização (TECA)



Magistério Superior, em 17/10/2022, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE FRANCISCO SILVA SAMPAIO, Discente**, em 17/10/2022, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3206390** e o código CRC **48E0818F**.

**A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UFCAT: A RELAÇÃO DOS DIZERES DOS ESTUDANTES COM OS
DOCUMENTOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Área de Concentração: Educação.

Ficha de identificação da obra pelo bibliotecário documentalista
Joana Rocha de Souza / CRB-1 1465

S192f Sampaio, José Francisco Silva.
A formação inicial docente no curso de educação física da UFCAT [manuscrito]: a relação dos dizeres dos estudantes com os documentos curriculares e pedagógicos. / José Francisco Silva Sampaio. - 2022. CXII, 112 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva.
Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em implantação, Faculdade de Educação, Catalão. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), Catalão. 2022.

Bibliografia.
Inclui: listas de siglas e quadros.

1. Formação docente. 2. Educação Física . 3. Identidade docente. I. Silva, Mariana Batista do Nascimento. Orient. II. Título.

CDU: 796:377.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 226 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JOSÉ FRANCISCO SILVA SAMPAIO.

Aos quatorze dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 09:00 horas, no Laboratório de Ensino - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Michelle Castro Lima - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano - IFGoiano - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **José Francisco Silva Sampaio**, discente do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado "A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT: OS DIZERES DOS ESTUDANTES FRENTE AOS DOCUMENTOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS". A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinando. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos quatorze dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3453309&infra_sistema=1... 1/2

19/10/2022 08:48

SEI/UFG - 3186973 - Ata de Defesa de Dissertação

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT: A RELAÇÃO DOS DIZERES DOS ESTUDANTES COM OS DOCUMENTOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Batista Do Nascimento Silva, Professora do Magistério Superior**, em 17/10/2022, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michelle Castro Lima, Professora do Magistério Superior**, em 17/10/2022, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sangelita Miranda Franco Mariano, Usuário Externo**, em 17/10/2022, às 18:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3186973** e o código CRC **BF812AA2**.

“O ser humano é mais importante por ser o mais incompleto. Não sabe o sentido da vida e não sabe nada” (Manoel de Barros – Livro sobre Nada).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, embora não fazem parte do universo acadêmico e sabem que professores em nossa conjuntura social não recebem o mesmo reconhecimento que os “deuses de jaleco branco”, sempre me ligam parabenizando-me com alegria e orgulho no dia em que o calendário nacional comemora o dia dos professores. Papai José e mamãe Francisca, com os quais me pareço as cores, jeitos e nomes; obrigado por existirem.

Agradeço a Caroline, esposa, companheira, amiga e amante, cuja reciprocidade, sinceridade e afeto que fortalece me afetam com alegria e liberdade. Obrigado CaLoRine por tanto me despertar em todos os nossos encontros e instantes, próximos ou distantes.

Agradeço às minhas professoras da graduação e especialização, Andreia Cristina, Maristela, Heliany, Cristiane, Lana, Neila, Ana Carla, Maria do Carmo e Patrícia; além de muito me ensinarem na universidade, foram e são também grandes amigas fora das salas. Obrigado professoras, vocês são mulheres potentes e incríveis.

Agradeço à Mariana Batista do Nascimento Silva, uma orientadora brilhante, generosa, sensível e de sorriso vivo com uma gargalhada livre. Obrigado professora, pela partilha de tantos saberes, ideias e conversas paralelas que sempre a[s]cenderam meu dia.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) pela oportunidade de experienciar este percurso tão (trans)formativo. Obrigado especialmente as professoras dos Seminários da Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão; suas provocações e contribuições foram de grande valia para esta pesquisa.

Agradeço à Banca Examinadora, pelas sugestões e apontamentos (na qualificação e na defesa), especialmente ao Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima (em memória) que, de maneira gentil e esclarecedora, contribuiu para que esta pesquisa se tornasse um trabalho cheio de riqueza, sem perder a simplicidade e objetividade.

E, por fim, agradeço aos amigos e amigas e outras pessoas que direto ou indiretamente me ofereceram tempo e interesse no processo de construção desta pesquisa; obrigado a todos e todas.

RESUMO

Nesta dissertação problematizamos a formação inicial do profissional da área da Educação Física. A proposta foi investigar os sentidos atribuídos pelos licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT em “ser docente”, com ênfase na maneira como estes estudantes compreendem seu percurso de graduação, suas perspectivas sobre a profissão docente e a formação inicial. Consideramos que a identidade do docente de Educação Física se relaciona com o pertencimento ao campo da Educação, sendo ela formal ou não-formal. Demarcamos que a área de Educação Física enfrenta, historicamente, questões relativas à identidade e legitimação da profissão, principalmente relacionadas as suas categorizações e as suas fragmentações ocorridas desde sua institucionalização. Diante disso, levantamos a problemática central deste estudo: Quais os sentidos atribuídos pelos licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT na construção da sua identidade docente? Assim, nosso objetivo geral foi investigar os sentidos atribuídos pelos licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT, focalizando na maneira como os participantes compreendem seu percurso de graduação enquanto sujeito-docente no processo de formação inicial e suas perspectivas na profissão docente. Nesta perspectiva, abordamos os seguintes objetivos específicos: a) discutir a formação docente no curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT, por meio do PPC do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT, tendo em vista o perfil docente almejado neste documento; b) problematizar como a formação inicial impacta na constituição da identidade docente, a partir do grupo focal realizado; c) Identificar e analisar os sentidos quanto a profissão docente e como significam o “ser professor de Educação Física”, na qual compõe a identidade dos sujeitos da pesquisa. Em suma, este trabalho se inscreve no campo da pesquisa qualitativa e sua fundamentação teórica, baseando-se nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Por fim, finalizamos com um sentimento que pudemos contribuir para esta área, para quem a ela representa, nela atua e acredita, fortalecendo sua história. Acredita-se que este trabalho possa ser uma referência no campo da pesquisa e da formação acadêmica, sendo ela inicial ou continuada; isto é, sendo ela no começo ou no (in)acabamento do processo.

Palavras-chave:

Formação docente; Educação Física; Identidade docente.

ABSTRACT

In this dissertation, we problematize the initial formation of the professional in the area of Physical Education. The proposal was to investigate the meanings assigned by the Physical Education undergraduate students of UFCAT on "being a teacher", with emphasis on how these students understand their undergraduate course, their perspectives about the teaching profession and the initial training. We consider that the identity of the Physical Education teacher is related to belonging to the field of Education, whether formal or non-formal. We emphasize that the area of Physical Education has historically faced issues related to the identity and legitimacy of the profession, mainly related to its categorization and fragmentation since its institutionalization. Therefore, we raise the central problematic of this study: What are the meanings assigned by the Physical Education undergraduate students of UFCAT in the construction of their teaching identity? Thus, our general objective was to investigate the meanings assigned by undergraduate students of Physical Education at UFCAT, focusing on how the participants understand their undergraduate course as a subject-teacher in the initial training process and their perspectives in the teaching profession. In this perspective, we approached the following specific objectives: a) to discuss the teacher education in the physical education undergraduate course at UFCAT, through the PPC of the physical education undergraduate course at UFCAT, considering the desired teaching profile in this document; b) to discuss how the initial formation impacts on the constitution of the teaching identity, based on the focus group carried out; c) to identify and analyze the meanings about the teaching profession and how they mean "being a physical education teacher", which composes the identity of the research subjects. In short, this work is part of the qualitative research field and its theoretical foundation is based on the assumptions of Dialectical Historical Materialism and Cultural Historical Theory. Finally, we end with the feeling that we were able to contribute to this area, to those who represent it, act in it and believe in it, strengthening its history. It is believed that this work can be a reference in the field of research and academic formation, whether initial or continued; that is, whether it is in the beginning or in the (in)finishing of the process.

Keywords:

Teacher education; Physical Education; Teacher identity.

LISTA DE SIGLAS	
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN's	Diretrizes Nacionais de Educação
DNEF	Diretrizes Nacionais de Educação Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EF	Educação Física
IBIOTEC	Instituto de Biotecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RP	Residência Pedagógica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFG/RC	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA: O (RE) ENCONTRO COM A TEMÁTICA EM DEBATE E SUAS PROBLEMÁTICAS.....	12
SEÇÃO 2 APROXIMAÇÕES AO CAMPO DE TRABALHO: INSCRIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	20
2.1 O processo formativo humano e docente: ensaio sobre a formação de professores a partir da perspectiva marxista.....	22
2.2 Métodos e Metodologias na Pesquisa: intervenções científicas e empíricas.....	31
SEÇÃO 3 MOVIMENTOS E COMPOSIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDANDO UM POUCO DA ESSÊNCIA PARA EVITAR APARÊNCIAS.....	39
3.1 Educação Física e suas Manifestações Culturais em Períodos Históricos da Humanidade.....	39
3.2 Identidade da Educação Física frente as mudanças políticas e curriculares no Brasil.....	42
3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física UFG-UFCAT.....	54
SEÇÃO 4 O QUE DIZEM OS DIZERES DOS ESTUDANTES? SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS LICENCIANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT.....	70
4.1 O questionário e o grupo focal: o processo da aproximação remota e as características dos sujeitos da pesquisa.....	74
4.2 As vozes e falas discursivas dos participantes: focando nos enunciados produzidos a partir do Grupo Focal.....	84
SEÇÃO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA: O (IN)ACABAMENTO NO DEBATE E DA PROPOSTA DE ESTUDOS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106

SEÇÃO 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA: O (RE) ENCONTRO COM A TEMÁTICA EM DEBATE E SUAS PROBLEMÁTICAS

Este trabalho se inscreve no campo da educação e, sobretudo, dialoga com o campo de estudos da Educação Física, de maneira que discutimos a formação docente tendo em vista as particularidades e as especificidades da formação para atuar na área da Educação Física. Neste percurso, consideramos a formação docente do professor de Educação Física nas suas relações históricas, políticas, culturais e discursivas. Como recorte para nossa pesquisa, nesta dissertação, abordaremos a formação de professores em Educação Física, tendo como campo de estudo o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG/RC), que em dezembro de 2019 passou a ser Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Nossos recortes, foram feitos por compreender que,

[...] a formação profissional, em especial a formação inicial, é buscar o conhecimento necessário para enfrentar a complexidade da profissão professor. Para isso, se faz imprescindível conhecer a identidade e a profissionalização docente, entendendo que este desconhecimento vem gerando certo mal-estar no exercício da docência (CHAGAS, 2010, p. 67).

Propõe-se, assim, investigar as concepções sobre a formação de professores que perpassam os documentos curriculares da área e do curso (com ênfase ao Projeto Pedagógico de Curso) e os sentidos construídos pelos discentes/licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT sobre a docência, ou seja, como estes estudantes percebem seu processo formativo e suas perspectivas sobre profissão docente e a formação inicial deles; também buscamos entender como significam as experiências deste percurso de formação de professores.

Em consonância com Silva (2018, p.23), defendemos “que a formação [*docente*] é atravessada por diversificadas inspirações epistemológicas que se relacionam ao contexto cultural econômico do momento” [*grifo nosso*]. Consideramos que o percurso de se tornar professor é constituído por diferentes momentos de formação, não sendo a graduação, a formação inicial, parte única deste processo, mas consideramos é uma parte significativa e que deve ser problematizada. Partimos do pressuposto que a identidade docente (ser docente) é complexa e se relaciona a questões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais. Segundo Chagas (2010),

Podemos afirmar que a identidade é construída de acordo com o projeto histórico social, fruto de interações sociais complexas a partir de atributos culturais que, ao se relacionarem, trazem marcas de seu tempo espacial e histórico. [...]. A formação de professores de Educação Física acabou sendo palco de grandes disputas. Os diferentes contextos econômicos, políticos, sociais e culturais exerceram (e ainda exercem) grande influência na formação destes profissionais (CHAGAS, 2010, p. 24).

A respeito de produções que se aproximam de nossa proposta acadêmica realizamos o levantamento bibliográfico em Bancos de Teses e Dissertações Nacionais e da Universidade Federal de Goiás (UFG). Como recorte para a busca, optamos por restringir ao âmbito das produções vinculadas aos programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Física que tratam sobre identidade profissional e formação docente, sendo que identificamos 23 no total, 17 Dissertações e 6 Teses. Nesse processo, compreendemos que ainda são poucos trabalhos que discutem a temática, especialmente aqueles que analisam a formação docente a partir da compreensão e da percepção do graduando (somente quatro). Quanto ao recorte temporal, buscamos trabalhos produzidos e publicados no período de 2010 até 2020, pois consideramos dez anos um período relevante para realizar um levantamento bibliográfico de trabalho que antecede essa presente pesquisa.

Por meio do levantamento bibliográfico foi possível delimitar nossa pesquisa. Sobre o campo de pesquisa, reiteramos que a universidade em questão foi criada em 2019, mas anteriormente já existia como campus avançado da UFG. Sua história apresenta mudanças quanto a nomenclatura: 1983, chamava-se Campus Avançado de Catalão; 2005, passou a ser UFG – Campus Catalão (2005); a partir de 2013, UFG- Regional Catalão; e, o atual, desmembrada da UFG, denomina-se Universidade Federal de Catalão (2019). Com isso, no presente texto, utilizaremos o seu último e atual nome, UFCAT.

Art. 1º. A Universidade Federal de Catalão tem como base histórica os seguintes eventos: I – A assinatura do primeiro termo de convênio entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Prefeitura Municipal de Catalão previu a instalação da Universidade no Município, ocorrida em 20 de dezembro de 1982; II – Em 7 de dezembro de 1983 é criado o Campus Avançado de Catalão como parte da Universidade Federal de Goiás; III – Em 11 de novembro de 2005, o Campus Avançado de Catalão passa a ser denominado apenas Campus Catalão; IV – Com a vigência do Estatuto da UFG, aprovado em 2013, o Campus Catalão passa a ser denominado Regional Catalão e tem sua estrutura interna reorganizada em função desse novo marco institucional; V – Com a sanção da Lei nº 13.634, de 20 de março de 2018, cria-se a Universidade Federal de Catalão por desmembramento da Regional Catalão da UFG (MEC/UFCAT, 2021, p. 3).

Observa-se, neste processo histórico, um percurso de conquista de território, por parte da UFCAT na busca de autonomia política e administrativa, conseguindo assim alcançar sua própria identidade, iniciando novas buscas e ressignificações às resoluções de questões históricas de seu espaço estrutural, arquitetônico e financeiro, enquanto Instituição de Ensino Superior (IES). O curso de Educação Física, nosso lugar de pesquisa, foi fundado na UFCAT em 1990, sendo que neste período passou por uma (re)elaboração do seu Projeto Pedagógico de Curso(PPC), quando constituiu seu próprio documento deixando de seguir o mesmo PPC do curso da UFG - campus de Goiânia, em 2015, e outra em 2020/21, após a decisão de

implementar o curso de Bacharelado após a implementação da Resolução nº 06/2018; a qual falaremos mais a respeito no decorrer do texto.

Igualmente a instituição UFCAT, a área de Educação Física também busca o pertencimento e identidade social, especificamente no campo da Educação, sendo ela formal ou não-formal¹, visto que historicamente ela representou o que a demanda da sociedade necessitava no momento em que se encontrava.

[...] a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde corporal*, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39). *[grifo do autor]*

Partindo deste pressuposto e segundo estudos da área, muitos conflitos a respeito das representações e interpretações, no campo escolar e social, rodeiam a área de Educação Física desde sua constituição. Estes conflitos, que se deram muito pela influência médica e biológica desde seu surgimento, faz com que a Educação Física fosse entendida como sinônimo de saúde física e moral e com função social de formar os corpos, especialmente trabalhadores, disciplinados exemplares, produtivos e ágeis. Acredita-se que este modelo revela princípios Neoliberais², que focam numa formação instrumentalista e tecnicista, sendo regida então sob a perspectiva capitalista (SOARES et al., 1992; SOARES 2002; SOARES, 2004; CHAGAS, 2010; TAFAREL, 2012; SILVA, 2019).

Quanto ao desejo de investigação deste trabalho, a intenção de pesquisa se dá pela própria experiência acadêmica enquanto estudante e pesquisador, um estudante bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³ durante todo o percurso

¹ A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura. Daí a educação não-formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças. (GADOTTI, 2012, p. 8).

² Pessoa partidária do neoliberalismo, da doutrina política que defende a liberdade absoluta do capitalismo e da intervenção mínima do Estado. Ver: <https://www.dicio.com.br/neoliberal/>.

³ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Busca inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e

da graduação; e também pela Especialização em Educação Física na UFCAT. O despertar do interesse nessa temática se concebeu pelos envolvimento com outros egressos, alunos/as da graduação e professores/as do curso. Meu percurso acadêmico inicia quando ingresso na UFG/RC em 2013, na Graduação, finalizando em 2017, ingressando logo em seguida na Especialização e, em 2020, como estudante do curso de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC/UFCAT).

No período da graduação observei nas falas de meus colegas de turma, uma incompreensão e incerteza quanto ao curso e à profissão; nas falas de professores e de professoras, um desconforto por alguns estudantes manifestarem uma insatisfação e desinteresse quanto as temáticas e as práticas relacionadas à escola vivenciadas no curso. Ademais, em conversas informais, no período da especialização e agora, no mestrado, em encontros informais e aleatório no cotidiano com alunos da graduação, ainda identifico uma certa sensação de dúvidas e percepções incertas no que tange as referências e experiências das práticas docentes.

A saber destas informações, hipotetizamos, que tais enfrentamentos e hesitações presente na fala de alunos diz respeito aos:

[...] discursos de que profissão docente está cada vez mais complexa devido às transformações sociais e educacionais vigentes, devido à falta de compromisso por parte do poder público em produzir boas políticas para o reconhecimento e valorização da carreira. Tendo em vista esses e outros efervescentes discursos no meio social, insistindo em legitimar apenas os aspectos negativos da docência [...] (OLIVEIRA, 2013, p. 23).

Especificamente em relação à Educação Física, demarcamos que a área enfrenta, historicamente, questões relativas à identidade e legitimação da profissão, principalmente relacionadas as suas categorizações e fragmentações ocorridas desde sua institucionalização. A Educação Física, segundo Anes (2013, p.15),

[...] tem-se desenvolvido historicamente permeada por conflitos epistemológicos, políticos e ideológicos que retratam exatamente aquilo que ocorre na sociedade de um modo geral. As disputas presentes na área são evidenciadas nas produções científicas e nos debates acadêmicos e políticos, expressando os diferentes interesses com relação à formação docente em Educação Física.

Diante disso, podemos concordar com Chagas (2010, p.27) que “o desenvolvimento da identidade profissional se dá em grande alcance pelos saberes profissionais veiculados, pelas práticas formativas e pela cultura docente vivenciada no processo de formação do professor de Educação Física”. No entanto, nos intriga compreender os sentidos e os significados dessa

práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (SAMPAIO; FERREIRA, 2017, p. 3).

constituição da identidade docente, especialmente na licenciatura em Educação Física, na perspectiva dos estudantes em formação.

Frente a isso, a partir dessas considerações, levantamos a problemática central de nosso estudo: Quais os sentidos atribuídos pelos licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT na construção da sua identidade docente?

Assim, temos como objetivo geral investigar os sentidos atribuídos pelos licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT, focalizando na maneira como os participantes compreendem seu percurso de graduação enquanto sujeito-docente no processo de formação inicial e suas perspectivas na profissão docente.

Nesta perspectiva, abordamos os seguintes objetivos específicos: a) discutir a formação docente no curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT, por meio do PPC do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT, tendo em vista o perfil docente almejado neste documento; b) problematizar como a formação inicial impacta na constituição da identidade docente, a partir do grupo focal realizado; c) Identificar e analisar os sentidos quanto a profissão docente e como significam o “ser professor de Educação Física” na qual compõe a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Metodologicamente, propomos uma pesquisa qualitativa, na qual para a coleta de dados fizemos uso de questionário e de grupo focal. Quanto à fundamentação teórica, nossa discussão se baseia nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, bem como autores que se colocam no campo das pedagogias críticas da Educação e Educação Física.

O método dialético foi escolhido por levar o pesquisador a trabalhar, sempre considerando: a contradição e o conflito; o “devir”, o movimento histórico a totalidade e a unidade dos contrários, além de apreender, em todo o percurso da pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo (SILVA, 2018, p. 16).

Nessa perspectiva, o materialismo diz respeito à materialidade da realidade, ou seja, da realidade concreta dos sujeitos; o histórico remete ao fato de que os seres humanos se transformaram e transformam seu meio – social e de produção - no decorrer do desenvolvimento da história, pois nada acontece por acaso; e a dialética significa este conjunto de seres sociais (dinâmicos) que fazem parte de uma sociedade cheia de diferenças e contradições.

Nesta direção, interessamo-nos apresentar aqui, os enunciados que os licenciandos de Educação Física que cursam entre o 5º e 8º período do curso, de maneira apresentar o discurso sobre docência, as experiências na graduação, os fatos que os levaram a ingressar em um

Curso de Licenciatura e enfrentamentos ao ingressar no mercado de trabalho e intenção de ingresso, dialogando com o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) da área e no PPC do curso em que se encontram. Para isso, a proposta foi realizar um questionário e, também, um Grupo Focal com estes estudantes.

Então, no que se refere a população de nossa pesquisa, focamos nos licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT, especialmente alunos/as que se encontravam no quinto (5º) ao oitavo (8º) período, isto é, a partir do terceiro ano ao final do curso de graduação, aplicando um questionário e realizando grupos focais com estes discentes.

A proposta inicial foi selecionar doze (12) alunos/as dos períodos destacados, formando assim dois grupos de seis participantes para a amostragem da pesquisa. Os critérios de inclusão do/a participante era obter 18 anos ou mais, cursar Educação Física na UFCAT, se encontrar nestes períodos citados na segunda metade do curso e que tenham (ou não) participado em programas de formação inicial docente ao longo do curso. Inicialmente, também pretendíamos formar um grupo de participantes que já foram ou são participantes do (PIBID) e na Residência Pedagógica (RP); e o outro de estudantes que não tiveram experiências nestes programas. E, por fim, encaminhávamos questionários e organizaríamos o encontro no formato síncrono (online).

Cabe salientar aqui que, infelizmente, não pudemos realizar desta maneira, porque, ao fim, tivemos que realizar um único grupo focal com somente 7 participantes, pois foi esta quantidade de pessoas que corresponderam nosso convite para o encontro-debate. Quanto a esta organização e os ocorridos, falaremos com mais detalhes na seção de metodologia e análise.

Nossa comunicação com os estudantes ocorreu via secretaria do curso, porque esta obtém os contatos de e-mail dos estudantes. Feito isso, foi enviado documentos/convites para os estudantes e aguardado o retorno por volta de quatorze (14) dias. Porém, infelizmente apenas 8 estudantes entraram em contato e demonstraram interesse na participação e participando efetivamente apenas sete. Não podemos precisar o motivo da não participação, pois o convite foi enviado para mais de cento e cinquenta (150) alunos/as, além de ser reforçado pelos docentes do curso em aula durante este período de comunicação. No entanto, aplicamos o questionário e realizamos o Grupo Focal com os interessados; e é a partir dos dados recolhidos dos dizeres desta amostra que nossa discussão se baseia.

Nos embasamos na teoria discursiva bakhtiniana para discutir os dizeres dos estudantes produzidos a partir do questionário e do grupo focal. Aqui anunciaremos rapidamente sobre esta escolha teórica, mas aprofundaremos no decorrer do texto e, especialmente na abertura do

capítulo de análise. Cabe dizer então que, entendemos os dizeres enquanto enunciados, isto é, o ato de fala, em afirmação ou negação; e os sujeitos participantes enquanto autores, isto é, as vozes sociais (FARACO, 2009). De acordo com Brait,

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos (BRAIT, 2020, p. 65).

Compreendemos o discurso enquanto enunciados que abrangem tanto a língua quanto a linguagem, sendo verbal ou não verbal. O discurso ultrapassa a materialidade linguística e dialoga com a história, com a cultura, com outros enunciados e acontecimentos discursivos. Neste trabalho, compreendemos que os enunciados produzidos por meio dos dizeres/falas dos entrevistados dialoga com discursos que circulam e circularam socialmente e produzem sentidos sobre a docência. Desta maneira, é importante analisar tais dizeres e interpretá-los, buscando identificar o discurso sobre docência que constitui a identidade desses sujeitos. Assim, entendemos que “[...] atrás de cada texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com quem se interage” (FARACO, 2009, p. 43).

Compreende-se que investigar tais concepções, a partir do ponto de vista desses sujeitos, pode ser significativo, científico e socialmente valioso. Vale ressaltar que essa pesquisa terá grande contribuição para pensar a relação entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Educação Física, bem como quanto a visão sobre formação docente nessa área de conhecimento, revelando assim suas perspectivas frente a realidade e os enfrentamentos no que tange aos campos de atuação. Sendo assim, acredita-se que as temáticas em discussão nesta pesquisa, visam um amadurecimento e esclarecimento no processo formativo dos pesquisadores e leitores, os quais auxiliam no despertar e reconhecimento de nossas responsabilidades pedagógicas, que é sistematizar e expor experimentações do conhecimento histórico-cultural.

Em suma, nossa pesquisa está organizada em cinco seções, sendo elas: Seção 1 – Considerações iniciais (essa presente seção); Seção 2 – Aproximações ao campo de trabalho: inscrições teóricas e metodológicas da pesquisa; Seção 3 – Movimentos e composições da Educação Física: estudando um pouco da essência para evitar aparências”; Seção 4 – O que dizem os dizeres dos estudantes? Sentidos atribuídos pelos licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT”; e, na Seção 5, as Considerações Finais.

Na segunda seção apresentamos nosso percurso teórico e metodológico nesta pesquisa, buscando situar como se deu a busca por produções acadêmicas que se aproximam de nossa proposta, a maneira como nos organizamos para estruturar e realizar as ações de campo no

curso e com os participantes que são alvos principais deste trabalho; e, bem como apontar nossa perspectiva teórica a respeito da formação docente, especialmente no campo da Educação Física.

Na terceira seção discutimos sobre a constituição histórica e política dos processos formativos e curriculares da Educação Física na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Nesta parte do texto apontamos um debate dos processos históricos, curriculares e políticos que ocorreram (e ainda ocorrem) no âmbito da formação inicial de professores, bem como suas implicações na atuação profissional em Educação Física, focando nas mudanças de suas diretrizes curriculares ocorridas no Brasil. Além disso realizamos um estudo de análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Educação Física da UFCAT.

Na quarta seção realizamos a exposição dos enunciados dos licenciados do curso de Educação Física da instituição apontada e analisamos seus dizeres, a fim de interpretar suas percepções quanto ao processo formativo docente que vivenciam e experienciam no ingresso do curso, nas discussões em sala, nos estágios e iniciações à docência, enfim, em seus percursos enquanto estudantes de um curso de formação de professores, articulando suas falas aos objetivos colocados nos documentos oficiais e, principalmente, no PPC do curso.

Acredita-se que este estudo é valioso, entendendo que tal discussão se coloca na polêmica presente e hegemônica da área, que se mostra numa dicotomia entre Professor de Educação Física e Profissional de Educação Física na compreensão do que seja o profissional da área. Sabendo disso, destacamos que este estudo local poderá balizar uma discussão sobre a Formação de Professores de Educação Física em diferentes localidades, regional e nacionalmente.

SEÇÃO 2 APROXIMAÇÕES AO CAMPO DE TRABALHO: INSCRIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Nesta dissertação, epistemologicamente, buscamos nos pressupostos marxistas nosso aporte teórico e nos propomos lançar nosso olhar à formação docente, principalmente de Educação Física, tendo em vista sua função social. Assim, especialmente, como discute Cavalcanti (2014), buscamos alcançar nosso objeto de estudo tendo em vista suas perspectivas “históricas de mudanças e contradições”:

O olhar em movimento é característico da dialética, é um olhar que busca captar o objeto na sua totalidade, desde uma perspectiva histórica de mudanças e contradições. Do ponto de vista educacional, o materialismo histórico-dialético exerce forte influência, especialmente pelas contribuições filosóficas de Antonio Gramsci, o socio interacionismo advindo de Lev Vygotsky, a releitura frankfurtiana do marxismo expressa na Teoria Crítica (CAVALCANTI, 2014, p. 987-988).

Se tratando deste olhar para o mundo e para a realidade, Karl Marx (1818-1883), juntamente com seu companheiro de estudos e lutas sócio-políticas, Friedrich Engels (1820-1895), estabeleceram um método interpretativo da sociedade, cujo o objetivo é analisar as relações sociais, especialmente no âmbito do trabalho, considerado por ele o núcleo primordial das relações e do desenvolvimento do homem em sociedade. Este método é chamado de Materialismo Histórico-Dialético.

Marx e Engels esclarecem que as suas análises têm pressupostos, mas se trata de pressupostos reais: constituem-nos "os indivíduos reais/ sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação" (Marx-Engels, 2007, p. 86-87). E escrevem que [...] parte-se dos homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real (PAULO NETTO, 2011, p. 29-30).

De acordo com estes filósofos, “até hoje, a história de toda sociedade é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2012, p. 44). Embora a modernidade, com seus representantes burgueses, com suas novas tecnologias e produtos que conectaram ainda mais o mundo tenha trago incontáveis possibilidades, revolucionando e abolindo o feudalismo, ainda assim, nos encontramos distantes, coesos e oprimidos por um sistema que servimos e que o mantemos vivo.

A moderna sociedade burguesa, nascida do ocaso da sociedade feudal, não aboliu tais antagonismos de classes. O que ela fez foi apenas colocar novas classes, novas condições de opressões, novas formas de luta no lugar das antigas (MARX; ENGELS, 2012, p. 44).

Entendemos, então, que estamos divididos socialmente, que há uma minoria (burguesia) detentora do poder, a qual depende substancialmente de uma maioria

(proletariado)⁴ que garante a sustentabilidade do poderio dessa minoria. Podemos afirmar que nos encontramos numa realidade completamente conflituosa e desigual; não em função de nossas diferenças biológicas – invenção irrisória positivista vendida no século XIX (SOARES, 2002), porém, em razão de desdobramentos de uma configuração social hegemônica no decurso da história.

[...] a desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Nossa natureza é cultural e é histórica, e, sabendo disto, nossos contatos com as culturas, os saberes, nossas relações com o mundo material e a sociedade, sobretudo sob a mediação do trabalho é que nos constitui e nos forma. Nesse sentido, podemos citar a proposta de Levi S. Vygotsky, quando este aprofundou “[...] seus estudos em uma Psicologia que se voltasse para o indivíduo como um todo e não fragmentado, que considerasse o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano” (SILVA, 2008, p. 119). Essa psicologia, também chamada de Psicologia Histórico Cultural ou Teoria Histórico Cultural, que está fundamentada nos propósitos do Materialismo Histórico Dialético, acredita que a sociedade concebe o homem e não está fora dele.

[...] a Psicologia Histórico-Cultural encontra nos fundamentos centrais do marxismo as determinações primárias para as explicações sobre o psiquismo humano a partir das correlações entre fenômenos psíquicos e o mundo material. Através da epistemologia materialista histórica dialética podemos explicar o psiquismo humano em sua totalidade dinâmica e concreta (SILVA, 2008, p. 122).

Deste modo, podemos inferir então que, se tratando de identidade do sujeito docente, por exemplo, esta não acontece de forma isolada (somente na universidade) mas se articula com os processos sociais, culturais e familiares no processo de formação do/a professor/a. Mediante a isto, entendemos que o conhecimento se constitui da história da humanidade, isto é, a cultura humana é construída pelos sujeitos pertencentes a ela, nas suas relações em sociedade e de trabalho no decorrer do percurso histórico da sociedade. Sendo assim, nós somos sujeitos históricos e sociais.

Tais influências reverberam nos territórios da Educação Física diversos conflitos, sendo epistemológicos, culturais, sociais e/ou profissionais, pois “[...] o caminho para a Educação

⁴ Por “burguesia” entende-se aqui a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção da sociedade e exploradores do trabalho assalariado. “Proletariado” designa a classe dos trabalhadores assalariados modernos, os quais, despossuídos de meios de produção próprios, precisam vender sua força de trabalho para poder viver (MARX; ENGELS, 2012, p. 85).

Física passa por um entendimento entre correntes ideológicas da área e o alinhamento entre a formação e o mercado” (OLIVEIRA-SILVA; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2016, p. 276).

É sabido que o positivismo logrou alcançar êxito entre nós pelo fato de sofrer o Brasil – face a um processo de colonização bancado por um Portugal em muito atraso no cenário cultural europeu da época – uma síndrome de insuficiência filosófica exacerbada, haja vista apenas existir naquela época no país uma fundamentação filosófica de ordem Tomista, implantada pela Igreja Católica. Interage com esse fator, aquele outro pertinente aos anseios de progresso próprios de um país jovem, ansioso por crescer. A filosofia Comteana veio atender, assim, às necessidades de um Brasil ressentido de um componente filosófico contundente, e em busca de um referencial teórico-filosófico que fosse ao encontro de sua disposição para o progresso (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 37).

O positivismo, perspectiva científica que orquestrou este movimento, se apresenta como alicerce principal do capitalismo e, deste modo, “[...] tanto na Europa, quanto no Brasil, a Educação Física surgiu como uma área conservadora, com suas finalidades vinculadas aos interesses da burguesia e com seus fundamentos baseados na visão positivista de ciência” (SILVA; HÚGARO; SOLAZZI, 2004, p. 12).

Acreditamos que esta linha de pensamento, consideravelmente alinhada numa esfera de amoldamento humano que quantifica, alinha, retifica e fragmenta o sujeito, se contrapõe com uma proposta de formação que deve qualificar e conscientizar, a medida que tais sujeitos tenham condições de se desenvolverem numa perspectiva de plenitude humana e saber crítico. E quanto a formação de professores, entende-se que é importante uma perspectiva filosófica que tenha como finalidade uma formação consciente e crítica, para que possa auxiliar e fortalecer o processo formativo docente.

2.1 O processo formativo de constituição docente: um debate sobre a formação de professores a partir da epistemologia materialista histórico-dialética

Neste tópico, buscaremos debater a formação de professores a partir da leitura-interpretação epistemológica materialista histórico-dialética (perspectiva marxista ou marxiana). Como discutimos nessa dissertação, esta epistemologia debate a realidade que se apresenta no contexto social, político e econômico, a partir de uma leitura histórica deste movimento/processo.

Assim, segundo essa concepção, a compreensão da realidade ou compreensão de um fenômeno não é um processo que se dá diretamente por meio direto da percepção sensorial e do pensamento empírico, pois a essência de um fenômeno não se revela de modo imediato. Uma percepção imediata não pode representar o real, mas tão-somente o aparente (MARINHO, 2009, p. 90).

Na perspectiva marxista, para compreender o ser e a sociedade, é necessário compreender o trabalho, pois “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção” (MARX, 2019, p. 14). Entendemos assim, o trabalho enquanto uma dimensão social (esta – segundo o autor – a mais importante) se constitui pelo intercuro do homem com a natureza, isto é, uma troca, uma transformação (no sentido ontológico⁵) da natureza para a produção das condições materiais da existência humana. Deste modo:

A produção de ideias, de representações, da consciência está, inicialmente, entrelaçada diretamente na atividade material e no intercuro material dos homens, a linguagem da vida real. [...]. a consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser consciente dos homens é seu processo de vida real. [...] os homens, desenvolvendo sua produção material, também transformam seu pensamento e os produtos do seu pensamento, ao transformar essa sua realidade (MARX; ENGELS, 2019, p. 20-21).

A educação é uma outra dimensão que se articula com o trabalho, mas é determinada pela difusão das culturas históricas e sociais. Assim sendo, um fenômeno social e, enquanto fenômeno, não pode ser investigado de forma separada, desarticulada e fragmentada de outros contextos da realidade, é preciso investigar tal fenômeno em sua totalidade, isto é, em sua articulação com os contextos que o atravessam (MARINHO, 2009).

É importante destacar que totalidade, na epistemologia materialista histórico-dialética, não significa o tudo, mas uma rede, uma gama, uma síntese das articulações das dimensões e/ou complexos sociais (LUKÁCS, 1968). Assim:

Tal epistemologia entende a construção do conhecimento de modo que ele dê conta da compreensão do real em suas múltiplas relações e determinações estruturando um guia de ação para transformação com vistas à superação da formação de individualidade alienada e alienante” (MARINHO, 2009, p. 89).

Segundo Saviani (1995), a educação é um fenômeno característico dos seres humanos e que, para compreendê-la, é preciso compreender a natureza humana; e de acordo com o autor, o homem é um ser que produz, por isso, este necessita de produzir constantemente sua própria existência; com isso, ao invés de se adaptar na natureza faz com que a natureza se adapte a ele, realizando o processo de transformá-la; e este processo é realizado pelo trabalho.

Neste sentido, os autores supracitados, apresentam que a essência é o trabalho, porque “[...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 1995, p. 15). Portanto, o ser humano, para sobreviver ele retira, de maneira ativa e intencional, seus meios de subsistência da natureza,

⁵ “[...] a orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza *ontológica* e não epistemológica (Lukács, 1979): por isso, o seu interesse não incidia sobre um abstrato "como conhecer", mas sobre "como conhecer um objeto real e determinado" [...]" (PAULO NETTO, 2011, p. 27).

transformando-a e criando então o mundo humano, isto é o mundo da cultura (SAVIANI, 1995).

Desta forma, considerando a educação como fenômeno próprio do ser humano, Saviani (1995) afirma que a educação é uma exigência para o processo de trabalho e, ao mesmo tempo, é um processo de trabalho. Ainda, o autor categoriza a produção humana em Trabalho Material (bens materiais, coisas) e Trabalho Não-Material (produção de saber, ideias, conceitos, reflexões). A educação, para o autor, situa-se na última categoria, mas ele destaca:

Importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (SAVIANI, 1995, p. 16).

Neste ponto de vista, a educação, portanto, é o ensino e o ensino é a educação, entendendo que o ser humano não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir, para que tais características sejam desenvolvidas é preciso serem aprendidas e é neste ponto que entra o trabalho educativo. Na atividade de ensino (aula) necessita do professor e do aluno, estes que estão sempre juntos e não se separam neste processo educativo.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

Diante disso, pensemos então a educação, agora especificamente no âmbito da formação de professores, na direção materialista histórica-dialética, especialmente na perspectiva da epistemologia da práxis (ou ação transformadora) discutida e aprofundada no trabalho de Silva (2018). A epistemologia da práxis:

[...] privilegia, tal como o próprio nome sugere, a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer, sendo proporcionada aos formandos aos quais está subjacente uma perspectiva ontológica. Desta maneira, o ser, e aqui o ser docente, é construído na interação com o meio – social, cultural e físico⁶ – e deverá ser equacionado numa dimensão compreensiva e interpretativa. As práticas de

⁶ Por esta razão, contudo, há que se considerar que sua consciência está constituída por ideias e valores que se situam nesse contexto, ou seja, no âmbito cotidiano. Isso ocorre porque, como característica da vida cotidiana, as ideias e valores são construídos e apropriados sob a lógica da vida cotidiana, que implica ter sido espontaneamente, ou dito de outra forma, sem o crivo crítico da sua consciência (MARINHO, 2009, p. 108).

formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado (SILVA, 2018, p. 33).

Portanto, nossa concepção de formação de professores pela práxis aqui é a formação do sujeito histórico, a qual deve operar-se na relação indissociável entre teoria e prática; uma relação inseparável de ciência e técnica, para que ocorra a garantia de compreensão, orientação e transformação das condições reais pelo sujeito formado, todavia é importante salientar que:

A teoria em seu estado puro, apenas no nível intelectual não leva à transformação da prática, não leva à práxis [...]. [...], para haver práxis há a necessidade da atividade teórica materializar-se. Isso quer dizer que para produzir a mudança na prática, não basta idealizá-la, mas revolucioná-la. É preciso, portanto, atuar praticamente (MARINHO, 2009, p. 111).

A práxis aqui indicada e pensada é a práxis reflexiva, que não está ligada à observação, repetição, reprodução e/ou incorporação de novidades na prática pedagógica, mas de uma atividade docente com consciência crítica enquanto prática social.

Segundo Vázquez (1968), a práxis reflexiva é a práxis consciente de sua missão, sua finalidade, sua estrutura, da lei que a rege, assim como das possibilidades objetivas de sua emancipação. Trata-se da consciência da práxis com seu aspecto subjetivo, implicando consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode ser realizada. É justamente esta última, a práxis reflexiva que mais se aproxima do entendimento deste estudo, ao tratar do campo da formação de professores dentro da realidade que se apresenta atualmente nas reformulações das políticas educacionais brasileiras e nas práticas pedagógicas dos educadores, como fundamento para a transformação social que se espera entre as inúmeras finalidades da educação (SILVA, 2018, p. 42).

Neste sentido, quando nos colocamos no campo de debate sobre a educação buscando nos tornarmos educadores e educadoras conscientes, bem como agentes de uma possível transformação no meio, isto nos remete a uma responsabilidade mais complexa do que o próprio processo formativo, teórico e prático, o qual o período de graduação nos coloca. Isso porque não é apenas a licença para exercer uma profissão fora de contexto, a atuação docente deve ocorrer com a consciência do papel que coerentemente cabe ao educador – político, cultural, social - que lhe demanda ter consciência sobre a atividade docente profissional que exerce dentro do sistema capitalista.

O educador (...) é aquele que: — tem a docência como base da sua identidade profissional; — domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; — é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere (FREITAS, 1992, p. 9).

O educador e a educadora, então, devem agir para a transformação da consciência para que seja possível também a transformação da realidade. Como Afirma Marinho (2009):

[...] um profissional como o educador que pretende não somente “preparar os cidadãos para o mundo”, mas por meio desses, “transformar o mundo”, não poderá prescindir na sua formação e na dos seus alunos da teoria nem da prática. Isso ocorre porque o papel da teoria não é transformar as coisas, a prática, mas transformar a consciência primeiramente. Isso significa que é na atividade prática que concretiza a transformação do mundo, mas essa prática e esse mundo não se transformam sem que primeiramente tenha havido a articulação do plano teórico na consciência (MARINHO, 2009, P. 111).

Tendo em vista essa intenção de mudança, considera-se que haverá incontáveis dificuldades promovidas pelo sistema que rege a sociedade, pois “a educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera” (FREITAS, 1992, p. 6), principalmente porque “[...] a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência (FREIRE, 2019, p. 24).

O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos (MARX, 2017, p. 836).

O capital é o trabalho desapropriado-privatizado dos trabalhadores e surge da exploração destes. O trabalho é a vida do trabalhador que é objetificada, deixando de pertencer à ele. O trabalhador cria as coisas com seu trabalho, mas não tem poder algum sobre estas (MARX, 2017). Portanto o tornar-se educador e/ou professor é entender que há sempre uma ingerência capitalista no percurso formativo, bem como no direcionamento da atuação docente. Isto significa que sim, sou um produtor e produto social do que está posto; mas não, não preciso ser uma consequência inconsciente e inativa frente ao que é hegemônico.

Neste sentido, buscar atuar nesta perspectiva implica entender que interpretar e transformar as condições do meio é diferente de aplicar de maneira eficiente e adaptativa determinado saber. O exercício docente como uma intervenção transformativa se fortalece tanto nas aproximações dos estudos teóricos quanto nas atuações de trabalho prático, mas além disso, é indispensável que ocorra a promoção de uma consciência crítica (SILVA, 2018).

[...] podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo, e que esse preparo não se esgota nos cursos de formação, visto que há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora (SILVA, 2018, p. 43).

Quando falamos destas interferências (cortes de investimentos em saúde, educação, de Assistência Social, tercerização de setores públicos, aligeiramento da formação superior, priorizar habilidades e competências no ensino básico, desvalorização profissional, sucateamento institucional) desse sistema, cuja substância é a exploração humana e a acumulação insaciável para a manutenção do poder da classe dominante, na educação, nos

reportamos às reformas educacionais que atingem traiçoeiramente o processo formativo de professores, tornando-o teoricamente fragilizado e pragmaticamente consolidado, bem como a perspectiva de formação humana, visto que esta, se desvia de uma condição de sujeito conscientemente crítico para uma preparação de operariado obediente e útil ao mercado capitalista.

Desde meados da década de 1990, tomando como ponto de partida a LDB nº 9.394/1996, observa-se que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista, preconizando que a formação docente deve se dar na/para a prática, entendendo-se que a aprendizagem da docência e seus saberes têm como fundamento o saber prático utilitário (SILVA, 2018, p. 9).

Tais reformas atingem de maneira generalizada as estruturas da sociedade, da educação básica e na formação docente no Brasil, entendendo que suas direções, encaminhadas por setores privados internacionais, visam um lucro colossal acima de tudo, mesmo que para isso seja necessário enfraquecer discretamente a garantia de direitos sociais.

São brutais e perversos os efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais. Escrevem-se constituições fascistas – os acordos e tratados multilaterais de investimento –, para proteger interesses econômicos. Enormes contingentes populacionais são excluídos e perdem direitos a benefícios sociais essenciais como educação e saúde (TAFFAREL, 1998, p. 14).

É relevante frizar que algumas reformas não têm ocorrido nos últimos anos por necessidade dos cursos, mas por imposições governamentais que, nos tempos de retrocessos os quais temos vivido, têm construído em resoluções e decretos que levam a educação superior para um caminho da mercantilização, elitização e privatização. Isto é retrato de uma herança de adoções neoliberais no âmbito de formação superior que enfraquecem e sucateiam as IES públicas com ações capitalistas se passando por propostas promissoras de tornar as universidades modernas e autônomas. Porém, é importante evidenciar que:

“Modernizar” é criar a “universidade de serviços”, baseada na docência e pesquisa “de resultados”. A salvação modernizante consiste em levar a ideia e a prática da privatização do público às suas últimas consequências, pois as pesquisas não serão privatizadas apenas pelo financiamento, mas porque serão reduzidas a serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos financiadores (CHAUI, 1995, p. 58).

Desta forma, o que se percebe é que estas reformas acadêmicas quando alcançam as Diretrizes para a Graduação pretendem unicamente consolidar ajustes e estratégias vinculadas ao neoliberalismo, levando a instituição submeter-se às exigências privadas internacionais e ofertando uma pseudo autonomia universitária; porque tal “independência” é na verdade o crescimento de privatizações que ocorrem de forma silenciosas dentro das IES públicas. Estas Políticas de Ajustes Estruturais que nos referimos são:

[...] estratégias do processo de reestruturação neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento, de interesse único do grande capital financeiro especulativo. O

E, se tratando disso, acreditamos que “[...] é a própria ideia de autonomia universitária que está em perigo com a proposta de modernização privatizadora” (CHAUI, 1995, p. 61). Sendo assim, destacamos que:

Dada à natureza de seu trabalho – imaterial, ou seja, oferta de serviço –, o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Construindo assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa (SILVA, 2018, p. 40-41).

E retomando na compreensão filosófica histórica dialética em que o homem (no sentido universal) é concebido pelo conjunto das relações sociais, sendo o trabalho a base da vida humana, entende-se que, para que ocorra o processo investigativo, expositivo e compreensivo da realidade, é necessário que o concreto seja investigado e exposto pelo trabalho humano. Finalmente, o trabalho possui, à vista disso, princípios educativos pois determina o modo de ser da educação, estabelece as exigências para o processo educativo e define a educação enquanto trabalho pedagógico/educativo (SILVA, 2018).

Nesses processos reestruturantes neoliberais a formação docente é atingida principalmente no trabalho educativo, quando se observa professores tornando-se cada vez mais técnicos e conteudistas. Isto representa o Projeto de formação (técnica e aligeirada) de homem dessa sociedade individualista e competitivista atual. A reestruturação produtiva no movimento capitalista, garantida pelo neoliberalismo faz transparecer uma (de)formação no processo inicial a fim de tornar o professor um mero aplicador e sem condição teórica para compreender a realidade e alcançar possibilidades para atuar com tentativas de superá-la.

É importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, para além da lógica do capital que visa atender ao mercado, pautando-se em um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo, ou seja, da educação, como processo de emancipação humana (SILVA, 2018, p. 41).

Dito isto, entendemos que a formação de professores tem como referência a atividade humana expressa na práxis e no trabalho. Além disso possui um sentido político na educação, significando então que a crítica social deve ser uma característica imprescindível no trabalho educativo. Contudo, o que se encontra no âmbito acadêmico é uma realidade precária, cuja a influência capitalista a transfigura num universo produtivo – fruto de uma reestruturação produtiva – e que forma um trabalhador/consumidor/professor flexível e adaptativo (SILVA, 2018).

Especificamente sobre a formação docente, assiste-se desde 1990, às reformas dos cursos de Licenciatura, vinculadas às amplas mudanças educacionais em curso,

trazendo em geral para o trabalho do professor as novas características do trabalho apontadas anteriormente. Tais propostas que têm sido implementadas nos cursos de licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores com maior evidência para a prática imediata. Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de Neotecnicismo. Desta maneira a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, ecoando, evidentemente, nas reformas curriculares (SILVA, 2018, p. 10).

Pensando nisso, entende-se, então, que a formação de professores pressupõe uma construção de responsabilidade política e ética dos professores para com a sociedade e a educação. Uma formação de professores com comprometimento político é viabilizar ao sujeito experiências de engajamento nas intervenções de conflitos humanos para que seja desenvolvido neste, uma consciência de sua classe e de sua história enquanto sujeito coletivo, que pode buscar ações de luta e mudança do meio e possibilitar a formação de outros sujeitos com essa identidade e perspectiva de práxis humana.

Assim, com a consciência da práxis, o professor pode perceber que sua prática pedagógica vai sendo construída pouco a pouco sobre a base das interpretações das situações em que se vê envolvido, [...], e do resultado das decisões que adota (SILVA, 2018, p. 39-40).

Ao contrário disso, a partir do que está posto e condicionado à formação, é o fomento da racionalidade técnica e instrumental que se instala e fortalece cotidianamente, a fim de formar sujeitos unilaterais. Como consequência percebemos profissionais com uma ausência de condição teórica, dificuldades de compreender a realidade profissional e de conseguir lidar com as dificuldades na atuação. O produto desse projeto é uma reprodução de um modelo/perfil de professor que mantém as intenções do mercado fortes, isto é, o empreendedorismo e a “autonomia”.

Dessa maneira, podemos concordar com Silva (2018) e dizer que tal perspectiva de formação é resultado da linha de pensamento de um Currículo Prático-Utilitário, que é o próprio distanciamento da Práxis, o afastamento da teoria e prática. E, como já dissemos, currículos como este são promovidos por políticas educacionais que fragilizam a formação docente; e no fim, toda a responsabilidade e desvalor frente as dificuldades recaem sobre os professores.

Assim, neste Neotecnicismo, que é o retorno ao tecnicismo, configurado sobre novas formas, torna o professor um sujeito explorado, fragmentado e submisso a favor das necessidades imediatas do mercado. E no caso da Educação Física:

[...] as políticas curriculares estiveram aliadas e se comprometeram com a perspectiva de instrumentalização do conhecimento, de modo a corresponder as necessidades produtivistas e articulada a ideia de competências, bem característico do modelo de ensino superior que veio se constituindo nas últimas décadas. Tudo isso, de fato, trouxe uma série de desdobramentos para a área, colaborando para o

processo de fragmentação do conhecimento e de disputas políticas que beneficiam a lógica da educação privada mercantil (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001) e o mercado das práticas corporais, que em suma, inviabilizam a possibilidade de formações mais comprometidas com a realidade social (ANES, 2013, p. 88).

E, finalizando, acreditamos que a atitude necessária para superação/transformação é a resistência. É claro, sob o olhar consciente e crítico, a partir do entendimento que a práxis tem seu lado ideal – o conhecer teórico, e o seu lado material – o transformar prático; e estas dimensões precisam se articularem para que então ocorra a ação humana transformadora. Mas, para isso, precisamos nos aprofundarmos no que está dado, tomar e criticar conscientemente as determinações sociais (essência) e buscar condições – sobretudo esperanças – para superar a realidade contraditória e injusta, entendendo que “[...] toda classe que aspira à dominação, [...], deve primeiramente conquistar o poder político (MARX; ENGELS, 2019, p. 30).

Precisamos retomar a esperança e a resistência. Um dos efeitos mais dramáticos e desarticuladores de nosso tempo é a desesperança gerada pelas incertezas de um mundo capitalista, disperso no individualismo e na competição. É preciso, portanto, recuperar a dialética da esperança (SILVA, 2018, p. 111).

Diante destes expostos pode-se pensar que há muito o que ser feito, mas há poucas possibilidades para se concretizar, pois, é claro que nos encontramos diante de um sério problema histórico e há pouco o que podemos, concretamente, fazer, principalmente porque – entende-se – não ser possível consolidar uma educação que emancipa e humaniza – de fato -, de modo que todos e todas as pessoas alcancem tal estado formativo de transformação, isto seria idealismo puro e leviano.

Entretanto, como não intencionamos nos estabelecermos numa condição imobilística de ser – especialmente em nossa prática social e educativa, concluindo com a ideia de que há uma forte irrelevância da educação para a sociedade, podemos pensar - e realizar na medida dos possíveis, contrariamente a isto, é dizer que há possibilidade de oferecer atividades educativas numa perspectiva emancipadora, de modo a esclarecer e conscientizar o sujeito sobre o mundo e a sociedade em que se vive.

Por isso, nossa proposta é se manter no pensamento a partir da lógica dialética, tal qual nos alimenta para uma atuação minimamente crítica e que se coloca enquanto possibilidade instrumental objetiva lógico-metodológica e com sentido ético-político na e para nossa atuação/prática social, pois:

“[...] tal lógica, permitindo o conhecimento da realidade, possibilita ao indivíduo uma atuação mais crítica na prática social, pois desvela as relações e inter-relações do real e constitui um guia do pensamento para a ação, para a transformação” (MARINHO, 2009, p. 93).

Por fim, importa-nos dizer que a intenção desse debate não é propagar um ideal que o capitalismo precisa ser reformado, humanizado, modernizado e/ou que devemos nos adaptar a ele, não, porque “[...] isto a história da luta de classes já provou ser impossível” (TAFFAREL, 1998, p. 18); mas que nos mantemos na luta pela democracia, provocando o diálogo e a consciência crítica nas oportunidades que obtivermos como professores e professoras a fim de construir uma Educação e Educação Física, não para a domesticação/alienação (homem-objeto), mas para a liberdade/emancipação (homem-sujeito). A partir destas perspectivas que se inscreve nossa pesquisa e a partir delas que discutiremos os documentos tomados como *corpus* de análise e os dizeres dos discentes no grupo focal.

2.2 Métodos e Metodologias na Pesquisa: intervenções científicas e empíricas

Nesta pesquisa, buscamos aprofundar em nuances destes confrontos, baseando-nos em campos da filosofia e pedagogia crítica da Educação e Educação Física, no intuito de entender crises pertencentes à esta prática social, voltando-se principalmente aos aspectos identitários socialmente construídos e culturalmente desenvolvidos da área.

Chagas (2010) acredita que há uma crise de identidade na Educação Física: ontem por seus conflitos de origem (processo de constituição e busca de afirmação social e acadêmica) e hoje por sua expansão (novas funções, campos de atuações e elementos de legitimação). Tal crise torna complexo o processo de compreensão da área. E, ainda de acordo com Chagas (2010), dentre as características principais, e conflitos, da identidade do profissional da área de Educação Física a serem problematizadas está o “ser docente”.

Neste caminho, a autora enxerga que no campo de atuação docente na Educação Física, a área se expressa por uma identidade docente plural e, ao mesmo tempo, com finalidades docentes singulares. A identidade docente plural da Educação Física significa que o professor pode ser e é professor, do ponto de vista de atuação-habilitação; e a finalidade docente singular significa que há perspectivas diferentes para cada espaço de atuação existente (Escolas, Espaços de Treinamento, Iniciação Esportiva, Clubes de Lazer etc.). Entretanto, mesmo com esses detalhes, o ser professor de Educação Física é possibilitar e garantir conhecimentos a respeito do corpo e do movimento, de modo que contribua no processo formativo social e humano.

Em qualquer destes contextos, esta prática docente deverá possibilitar e o mesmo tempo garantir que o conhecimento do corpo e do movimento, em seus diferentes sentidos, significados e dimensões [...]. O que traz identidade ao perfil profissional do professor de Educação Física será exatamente o desenvolvimento das diferentes metodologias docentes com seu emprego em situações específicas nos diferentes

Diante destas reflexões, para discutir esta temática, realizamos um levantamento de dados em algumas plataformas científicas (de forma manual, visitando todos os sites/links online e lendo os resumos, introdução e considerações finais dos trabalhos selecionados), sendo elas, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nacional, a BDTD da UFG e no Scientific Electronic Library (SCIELO); além de selecionarmos autores que se colocam na perspectiva crítica do campo da Educação e Educação Física, em seu aspecto histórico e de formação docente e seus embates políticos e educacionais.

É importante destacar que nesta busca de dados empíricos, na tentativa de encontrar trabalhos que priorizam a reflexão e discussão do processo formativo de professores na perspectiva dos estudantes em formação, encontramos poucas pesquisas que se construíram nesse formato. Numa delimitação com recorte temporal de dez (10) anos, procuramos trabalhos que foram produzidos, especialmente, entre os anos de 2010 e 2020 e que estivessem articulados às perspectivas críticas da Educação e Educação Física.

Quanto aos critérios para a seleção destas produções científicas nas plataformas de buscas da BDTD, nacional e da UFG, delimitamos trabalhos de teses e dissertações que: a) estivessem vinculados à programas de pós-graduação em Educação ou Educação Física; b) realizassem um debate crítico-reflexivo sobre formação identitária do professor de Educação Física; c) obtivessem enquanto dados as perspectivas de estudantes de graduação do curso de Educação Física em Licenciatura.

Nestas buscas na BDTD nacional, com as palavras-chave ‘Formação Docente, Identidade e Educação Física’, encontramos 167 trabalhos, mas apenas 20 correspondiam nossos critérios de seleção. Destes 20 trabalhos, 14 são Dissertações e 6 teses. Pela BDTD da UFG, encontramos 469 trabalhos, mas somente 2 correspondiam aos critérios, sendo eles, duas Dissertações.

Nas buscas na BDTD da UFG, com as palavras-chave ‘Formação Docente e Educação Física’, encontramos 60 trabalhos no geral, mas nenhum se tratando especificamente do que procurávamos. Na BDTD da UFG/RC encontramos 69 trabalhos, mas também, nenhum que se correspondiam nossos critérios de seleção.

Nas buscas na BDTD da UFG/RC, com as palavras-chave ‘Educação Física e Formação Docente’, encontramos 79 trabalhos no geral, mas nenhum que se aproxima de nossos critérios. E quando buscamos novamente na BDTD da UFG/RC, com a palavra chave

‘Educação Física’, encontramos 140 trabalhos no geral e somente 1 (um) que se correspondiam aos nossos critérios.

Sendo assim, nosso total de pesquisas que mais se aproximaram de nossa proposta foi de 23 trabalhos, sendo 17 Dissertações e 6 Teses. E, partir destas buscas e observando-analisando sinteticamente (lendo seus resumos, introduções e considerações finais) as pesquisas encontradas, partido dos critérios de seleção já citados, foi observado uma ausência de trabalho empírico que optaram por conhecer e identificar a percepção dos estudantes de graduação sobre o processo de construção identitária profissional.

Destes trabalhos avaliados, somente 4 optaram pela participação de discentes nos instrumentos de coletas de dados, sendo eles: Jesus (2012); Chagas (2010); Rocha (2016); e Plotegher (2018). Os outros trabalhos encontrados priorizaram discutir somente pela perspectiva da instituição, de docentes, da coordenação de curso, egressos e/ou de outros trabalhos já produzidos. Salienta-se que nesta pesquisa utiliza-se expressivamente o de Chagas (2010) porque, além de se encaixar nos critérios básicos de seleção na revisão bibliográfica, é uma pesquisa que também se organiza de forma teórica e metodológica similar a proposta deste trabalho, bem como realiza uma análise minuciosa do Projeto Pedagógico do Curso que a autora investiga.

E, ainda no desejo de encontrar obras que aproximam de nossa intenção de pesquisa, quanto a revisão da literatura no que tange a formação inicial e de professores de Educação Física e identidade profissional, encontramos os trabalhos de: Nóvoa (1992), Neto et al. (2004), Chagas (2010), Anes (2013), Taffarel (1998, 2012), Rezer et al. (2014), CBCE (2016), Iora, Souza e Prietto (2017), Silva (2018) e Ramalho e Cardoso (2020); sobre os percursos sócio-históricos da Educação Física e suas teorias pedagógicas, apresentamos os trabalhos e obras de Castellani Filho (1988), de Rangel-Betti e Betti (1996), Bracht (1997), Bracht (1999), Soares et al. (1992), Soares (2002, 2004) e Castellani Filho (2002).

Quanto aos pressupostos teóricos da pesquisa o texto está referenciado no método do Materialismo Histórico Dialético e Pedagogia Histórico-Cultural, pautando-se nas obras de Marx (1978, 2019), Saviani (1984, 1995), Leontiev (2004), Silva (2008), Paulo Netto (2009, 2011), Marx e Engels (2012, 2019), Both (2011), Cavalcanti (2014). E a despeito de nossos métodos para coleta e análise de dados nos fundamentamos em Ciampa (1989), Triviños (1987), Minayo (1994), Gaskell (2002), Gatti (2005), Orlandi (2005), Bakhtin (2006), Faraco (2009), Sobral (2009), Barros (2015), Brait (2020) e Fiorin (2020).

Esta pesquisa situa-se na perspectiva qualitativa de caráter crítico-analítico (dialético) que aborda a formação de professores, a partir perspectivas das vivências e experiências dos

licenciandos, realizadas no curso de Educação Física, focando em suas concepções de professor e seu papel social na área discutida. Triviños (1987) nos explica que a questão do significado é uma preocupação essencial da abordagem qualitativa. Com relação às perspectivas de abordagem do caráter dialético da pesquisa qualitativa, o autor ainda apresenta a seguinte compreensão:

A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais [...]. Na pesquisa qualitativa, de forma geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 131-132).

Minayo (1994) reforça a preocupação com o significado na abordagem qualitativa, explicitando que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (p. 21-22).

O objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem um presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído (MINAYO, 1994, p.13). *[grifo da autora]*

Sobre a importância da pesquisa qualitativa, Gaskell (2000), assinala dizendo que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (p. 68). Sabendo disso, fica claro entender que:

[...] as ciências humanas se debruçam sobre a significação, por isso trabalham com a compreensão e não com a explicação. [...]. Enquanto a explicação aponta para o necessário (intelecto contempla as coisas mudas em busca de relações necessárias), a compreensão aponta para o possível, porque é uma operação sobre o significado (FARACO, 2009, p. 43).

No que se refere ao espaço investigativo desta pesquisa, se tratando especificamente dos participantes de nosso trabalho, na busca de compreender o processo de ser professor de Educação Física nestes embates e mudanças históricas e sociais, determinamos os licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT, especialmente alunos/as que se encontram no quinto (5º) ao oitavo (8º) período do curso de graduação.

Como instrumentos de coleta de dados, foi aplicado um questionário, contendo doze questões sobre alguns dados pessoais, pseudônimo, motivos de escolha/interesse do curso e instituição, auxílio financeiro (ou não) de bolsas estudantis, participação (ou não) em programas de iniciação à docência, interesse de atuação profissional e opinião sobre o que é

ser professor/a. Dentre as questões elaboradas no questionário, uma foi aberta “O que é ser docente na sua perspectiva?”. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2012), as questões abertas em questionários permitem liberdade ao respondente e se constituem como um espaço para conhecer a linguagem e o recorte escolhido pelo participantes sobre o tema.

Além disso, também realizamos com estes sujeitos um encontro de grupo focal, entendendo que “[...] os grupos focais são particularmente úteis nos estudos [...] quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições” (GATTI, 2005, p. 10).

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Ao todo, apenas 12 estudantes manifestaram interesse de colaboração na pesquisa, sendo que todos eles responderam o questionário e apenas sete se dispuseram a participar do grupo focal. A escolha desta técnica se deu pela característica de troca e construção coletiva que o grupo focal possui. O que pretendemos foi vivenciar um trabalho colaborativo na busca da compreensão do ser professor de Educação Física e no grupo focal pudemos realizar trocas do cotidiano, dialogar com os conceitos, explanar sobre alguns sentimentos, crenças e experiências no percurso de ingresso e no processo formativo, além de explorar as relações e atitudes dos participantes a respeito da problemática.

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. O trabalho com grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relações a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas [...] (GATTI, 2005, p. 14).

Como já foi dito anteriormente, nossa projeção (que não foi alcançada) seria selecionar 12 alunos/as dos períodos destacados, dividindo-os em 2 (dois) grupos de 6 (seis) participantes para formar à amostragem da pesquisa, pois, “[...] visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas” (GATTI, 2005, p. 22); visto que:

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir aquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela

natureza social da interação ao do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade (GASKELL, 2000, p. 75).

Para a seleção dos participantes na pesquisa seguimos alguns critérios de inclusão, os quais foram: a) participantes com idade igual ou superior a 18 anos; b) estar cursando Educação Física na Universidade Federal de Catalão; c) ser estudante da segunda metade do curso; d) possuir vínculo ou não com programas de formação inicial docente ao longo do curso. E sobre os critérios de exclusão, determinamos ser aqueles/as que: a) não concordarem ou assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); b) não obter idade igual ou superior a 18 anos; c) não ter completado ainda ao menos a metade do curso; e, d) aqueles/as que não forem do curso Educação Física da Universidade Federal de Catalão.

Quanto a relação dos critérios de seleção, pensou-se, inicialmente, formar um grupo de participantes que haviam sido ou estivessem participando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e na Residência Pedagógica (RP); e o outro grupo com os estudantes que não tiveram experiências nestes programas, bem como, não possuísem nenhum vínculos com estes. Entretanto, em função de como sucederam os retornos e interesses dos/as alunos/as, organizamos um único grupo com 7 (sete) participantes; porém, mesmo diante deste imprevisível, consideramos que a interação e discussão no grupo com os participantes alcançou significativamente o objetivo proposto nesta pesquisa para o grupo e para a construção de fontes de análises.

Tendo em vista que esta pesquisa foi realizada durante o período da pandemia do covid-2019, a organização do grupo focal e sua execução ocorreram remotamente, conforme disposto pelas normativas institucionais de ensino em vigor no período padêmico. Consideramos que este modelo de encontro favoreceu a todos/as, partindo do pressuposto que podiam ficar em suas cidades de origem e não necessitarem de realizar o deslocamento para a participação no encontro-debate presencialmente.

Para nos comunicarmos com estes estudantes, inicialmente, nosso contato foi com a secretaria do curso, explicitando as propostas e fases do trabalho (já acordado e sob a anuência da coordenação) para obtermos os contatos de e-mail dos estudantes. Assim feito, enviamos os documentos/convites para os estudantes dos períodos determinados. Após o envio, ainda esperamos por volta de quatorze (14) dias para as respostas e pedimos auxílio aos docentes do curso para estimular a participação dos estudantes.

Salientamos que o encaminhamento da carta convite, via e-mail com a mediação da secretaria do curso, foi feito de forma aberta e geral à todos/as que se encontravam nos períodos estipulados, descrevendo a proposta e objetivos da pesquisa, salientando o

anonimato na participação, a fim de respeitar os dados disponibilizados, bem como, a ideia de utilizar pseudônimo nas referências de respostas e falas e que seriam analisadas.

Assim que finalizamos esta fase, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) juntamente com o link de acesso do questionário (que foi respondido via Google Forms⁷) – este link de acesso também foi encaminhado de forma aberta a todos/as os estudantes público alvo da pesquisa. O TCLE foi anexado ao Link com e o questionário só poderia ser respondido após a sua ciência; determinamos isto para que os estudantes tivessem acesso a proposta da pesquisa e estivessem conscientes das condições e cuidados que diziam respeito à sua participação e segurança/proteção de seus dados. Quanto as respostas dos questionários, somente 12 estudantes responderam as questões. Após a devolutiva dos TCLE's devidamente assinados e questionário respondido, contatamos os participantes novamente para que fosse acordado uma data e horário possível para a realização do grupo focal. No grupo focal somente 7 (sete) estudantes puderam participar, mas mesmo com um número reduzido pudemos efetivar um debate significativo para a discussão de nosso texto.

Como já dito, no processo de análise das respostas do questionário e dos dizeres do grupo focal foi a partir perspectiva de discussão da teoria bakhtiniana. Segundo a concepção do Círculo de Bakhtin qualquer enunciado é sempre ideológico. As criações ideológicas - o universo da produção imaterial ou manifestações superestruturais (arte, ciência, filosofia, direito, religião, ética, política) – acontecem socio-historicamente e possuem um produto, que são os signos, estes que estão intrinsicamente ligados as relações sociais e são dinâmicos (FARACO, 2009).

Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Investigar como os estudantes de Educação Física compreendem os processos formativos em seu percurso de graduação está na direção de conhecer como sinalizam/significam suas identificações pessoais e coletivas e, igualmente, quais suas concepções, ou que signos atribuem ao perfil de professor a si mesmo e a profissão docente na área de Educação Física.

⁷ O Google Forms é um serviço gratuito do Google para criar e aplicar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de questões objetivas e/ou discursivas entre outras opções. A ferramenta é ideal para quem precisa solicitar respostas sobre determinado assunto, organizar inscrições para eventos, convites ou requisitar avaliações de qualquer tipo ver: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghml>).

Nossa pretensão investigativa se coloca sobretudo na do perfil de professor presente nos documentos que direcionam e configuram a formação docente da área (DCN's, Resoluções, Decretos, PPC), na tentativa de entender qual o perfil do professor está colocado nestes. Sendo assim, pretendemos analisar aqui o perfil de professor presente nas falas destes e destas que são sujeitos alvos dos documentos, na tentativa de compreender como está concebido o papel do professor de Educação Física.

Para além disso, entendemos necessário contextualizarmos os processos políticos educacionais na formação inicial e dos professores de Educação Física, a fim de entendermos, junto ao leitor, os desdobramentos desses processos na formação e intervenção profissional da área.

SEÇÃO 3 MOVIMENTOS E COMPOSIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDANDO UM POUCO DA ESSÊNCIA PARA EVITAR APARÊNCIAS

Além de se inscrever no campo da educação, este trabalho dialoga com as especificidades da área específica de Educação Física, suas constituições históricas e políticas. Sendo assim, neste capítulo será apresentado uma discussão sobre os processos formativos e curriculares da área a partir da perspectiva materialista histórica-dialética. Dessa forma discutiremos as legislações para os cursos de Ensino Superior de Educação Física com ênfase nos anos de 1938 a 2018, bem como um estudo de análise do PPC do curso de Educação Física da UFCAT.

Na teoria de Marx, o autor entende enquanto crítica a tomada, a negação e a superação do objeto; ou seja, a crítica é um trabalho de aprofundamento onde demanda ao pesquisador dirigir-se aos fundamentos, explicitá-los e torná-los conscientes. Desta forma, ao discutir a Educação Física e seus processos constituintes, é indispensável que nos conduzamos aos fundamentos desta área de conhecimento a fim de, quando nos aprofundarmos, explicitar minimamente e tornar seus processos constituintes conscientes, para nós pesquisadores e aos leitores.

Em busca de conhecer e analisar melhor a sociedade que vivemos, o método de Marx nos auxilia a aprofundar e desvelar ocultamentos em relação ao objeto investigado, justamente para tornar evidente sua essência e seus fundamentos. Nesse sentido, toda e qualquer pesquisa/investigação interessada em trazer elementos ocultos ou ainda não desvelados sobre o objeto, deve, assim como preconiza o Materialismo Histórico Dialético, partir dos dados e das manifestações empíricas (aparência) com o intuito de, pelo esforço da crítica e da reflexão, chegar ao objeto tal como ele é em sua origem (essência), com todas as suas contradições, sua construção histórica, sua relação com a totalidade e com as estruturas sociais que compõem o real (PAULO NETTO, 2011 apud ANES, 2013, p.20).

Deste modo, passaremos a apresentar e discutir processos históricos, curriculares e políticos do âmbito da formação inicial de professores, especificamente de Educação Física, e suas implicações na atuação profissional, focando nas mudanças de suas diretrizes curriculares ocorridas no Brasil.

3.1 Educação Física e suas Manifestações Culturais em Períodos Históricos da Humanidade

No contexto sociocultural das atividades corporais históricas, as imagens que representam uma Educação Física/Educação do corpo nos levam a entender que o homem, historicamente, foi estimulado/educado a sempre voltar-se para seu corpo com atenção e

cuidado a fim de prepará-lo para a guerra e ao trabalho. Na antiguidade ocidental, especificamente na Grécia Antiga, temos uma educação de cunho mais amplo, que visava alcançar a totalidade do homem – o sujeito masculino, branco e de elite –, buscando o alcance da vitória nas lutas políticas e braçais, nos referimos a Paidéia Grega Clássica.

A Paidéia grega, que acontece em meados do século V a.c., foi uma educação que visava formar o cidadão grego, um homem, não somente, belo, guerreiro, forte, ágil, habilidoso, mas também, coerente, crítico, pensador, protagonista. Platão, em sua obra “República” argumenta que a Ginástica e a Música, junto a outros conteúdos formativos como a gramática, literatura e aritmética, tinham a perspectiva de formar ética e esteticamente o grego, enquanto homem/indivíduo e cidadão da Polis. Quando crianças os meninos eram acompanhados pelos *Paidotribes* (professores de Educação Física da época) aos gineceus (ginásios, espaços de treinamento e estudos) para aprender a luta, o salto, o arremesso, a corrida, a música, a literatura e a poesia (SAMPAIO; FERREIRA, 2017, p. 12).

Não há relatos que na antiguidade existiam proibições do homem com relação aos seus prazeres, aos divertimentos presentes em jogos e brincadeiras. Porém, na Idade Média, a literatura apresenta um homem que fora submetido ao trabalho de agricultura e guerra, além de estar ciente que não deveria se entregar aos atos de satisfações carnavais, pois lhe garantiria um lugar no céu e o imunizava de algumas maldições e/ou consequências espirituais. Este momento acarretou num bloqueio tanto do desenvolvimento corporal e cultural do homem quanto no crescimento da Educação Física naquela época. Quanto a isso Marinho (2005) vai nos dizer que:

O advento do Cristianismo constituiu o maior entrave ao progresso da Educação física e isso se explica por dois motivos: primeiro, pelo horror que os cristãos experimentavam aos jogos, visto que inicialmente vários militares de crenças tinham sido atirados às arenas dos circos como alimento de famintas feras, aos olhos do povo romano embriagado pela sede de sangue; depois pela renúncia aos bens terrestres e cuidados corporais para merecer o reino celeste pelo aperfeiçoamento da alma (p.37-38).

Na Idade Média, considerava-se o corpo somente como objeto de trabalho, coibindo-o das sensações prazerosas para concentrar-se na purificação deste corpo. Portanto, entendemos que neste período havia sim uma preocupação para que o homem também fosse virtuoso em seu trabalho, porém com um fator negativo em suas experiências pessoais, que era a abstinência do prazer.

Na Modernidade, o corpo é um corpo que se começa a ser estudado e coordenado, não mais pela religião, mas pela ciência, com um propósito de educar civil e moralmente, tornando-se um objeto de produção. E quando se chega aos tempos modernos as práticas corporais começam a serem orientadas de maneira científica, com finalidade para o corpo ser saudável, higiênico, forte e hábil, a fim de colaborar com a produção do mercado capitalista;

vemos então um Estado preocupado com o corpo, mas não o corpo consciente, mas um corpo dócil.

O corpo individual, como unidade produtiva, máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma mercadoria... será um objeto socializado pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital (SOARES, 2004, p. 20).

Nesse processo, na Europa do século XIX cria-se uma Ginástica científica que se expressa como um código de civilidade e tem como objetivo obter um corpo milimetricamente reformado, higiênico e fisicamente simétrico nunca antes apresentado, formando assim uma determinada pedagogia do gesto e da vontade, resultando então numa Educação do Corpo (ou uma Educação Física), já estabelecida como indispensável. Esta Ginástica também se manifesta de maneira sistematizada e atribuída pelo sistema capitalista dentro de um Movimento Ginástico Europeu, o qual possuía por finalidades regenerar a raça, promover saúde, desenvolver vontade, coragem, força, energia e como objetivo absoluto, moralizar os indivíduos da sociedade (SOARES 2002).

O Movimento Ginástico Europeu foi [...] o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada Educação Física no Ocidente. Balizou o pensamento moderno em torno das práticas corporais que se construíram fora do mundo do trabalho, trazendo a ideia de saúde, vigor, energia e moral coladas à sua aplicação. Este é o Movimento que pode ser pensado como o conjunto, sistematizado pela ciência e pela técnica, do que ocorreu em diferentes países ao longo de todo o século XIX, especialmente na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França (SOARES 2002, p. 20).

Assim, a cultura do corpo na Europa influenciou na construção das concepções sobre Educação Física no Brasil, sendo constituída pelos estudos teóricos positivistas e pela Ginástica, como a prática destes estudos, cujo objetivo era adestrar os corpos, formá-los para produzir e reproduzir, manter os anseios burgueses sempre ativos e fortalecer cada vez mais o sistema Capitalista. Consequente a isto, como fruto da fragmentação das ciências – própria do positivismo – o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e a manipulação científica (SILVA; HÚGARO; SOLAZZI, 2004). O positivismo atua neste contexto como quem persuade a classe trabalhadora apresentando as desigualdades sociais, não como criações do homem, mas da própria natureza, ou seja, as diferenças não são sociais, mas sim biológicas.

Durante todo o século XIX iremos perceber que a burguesia buscou explicar as doenças, miséria e a fome a partir de outras causas que não as sociais. Na visão do Estado, toda culpa de tamanha desordem na saúde da população estava na classe dos operários, como consequência das atitudes, hábitos imorais e insanos que resultavam em toda a sorte de doenças e desequilíbrio social (CHAGAS, 2010, 39).

Com isso, o que se percebe é um avanço de formação corporal que não apresenta problematizações ao homem com relação ao corpo, que lhe pertence, tampouco uma

preocupação com a conscientização da herança social e cultural que é parte dos sujeitos. Com esse modelo de sociedade que se constrói ao longo da história, é fato que a educação seria um consequente reflexo de suas intenções.

A educação, que entendemos (e desejamos) na contemporaneidade, é enquanto proposta teórica, o processo de conscientização crítica, reflexiva, a fim de desenvolver um protagonismo social dos sujeitos, porém se apresenta ainda, promovida na Idade Moderna, como uma construção de um homem forte, ágil, saudável, obediente e útil ao Estado. Na conservação desse modelo social e educacional, em que a elite vive às custas de exploração da classe trabalhadora, algumas ferramentas foram fundamentais para que se sustentasse a lógica Capitalista. Na Europa e, principalmente, na realidade brasileira, umas dessas ferramentas se constitui pela Educação Física, que historicamente se encontrou (e/ou ainda se encontra) em construção em termos de identidade social e profissional.

Sendo utilizada como mero objeto de preparo físico, domínio social e higienização biológica, a Educação Física, entendida nos séculos passados como Ginástica do Corpo, foi apropriada pelos médicos e fundamentada nas ciências biológicas, fisiológicas e anatômicas para a construção do homem fielmente civilizado e produtivo. Dito isto, acredita-se que as mãos de quem se encontram o poder dos direcionamentos à educação e, principalmente, para a Educação Física assinaram um tratado de segmentações legais na área, propondo ampliação e fortalecimento, entretanto, ao fazerem isso, exibem uma prática social fragmentada, pragmática e deformada num contexto político contraditório. E para se compreender as razões que revelam as implicações desse poderio sobre a Educação Física, apresentaremos a seguir um pouco do contexto histórico curricular da área e seus desdobramentos na formação inicial e no mundo do trabalho.

3.2 Identidade da Educação Física frente as mudanças políticas e curriculares no Brasil

No Brasil, os cursos de Educação Física no Brasil se constituem sob um prisma de (in)constantes decisões e de direcionamentos que lhe afetam significativamente que se torna por vezes difícil perceber, em suas estruturas formativas identitárias, uma afirmação de seus espaços de deslocamento profissional, seus territórios de pertencimento epistemológicos e suas instâncias de atividades pedagógicas. Isso ocorre em razão dessas estruturas ainda estarem fortalecendo não a área, que é subjetivamente plural, mas um sistema que é essencialmente explorador e narcisista; neste caso, o sistema capitalista (NETO et al., 2004;

CHAGAS, 2010; TAFFAREL, 2012; ANES, 2013; REZER et al., 2014; RAMALHO; CARDOSO, 2020).

Compreendendo o impacto das resoluções e outras normatizações sobre o curso de Educação Física, buscaremos compreender os processos de (des)configurações complexas e conflituosas na Educação Física. Pois bem, acreditamos que a classe que se mantém no poder dos meios de produção em determinada sociedade, comanda da mesma forma os meios de produção intelectual, ou seja, quem domina economicamente, igualmente possui poder ideológico.

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, os ideais dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual [...] (MARX; ENGELS, 2019, p. 46).

Sendo assim, entende-se a Educação, especificamente, para além de sua organização teórico-metodológica de processo para o desenvolvimento individual e relação interpessoal, mas inserida no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, as quais configuram numa sociedade (LIBÂNEO, 1992). Compreende-se então que a formação educacional é orientada por leis, ou seja, a ação do professor na escola é direcionada por determinado ministério, secretaria, conselho e/ou direção das instâncias representativas na área da Educação do Estado. Desta forma, relações de poder capitalistas determinam como se deve formar o estudante e um profissional, estabelecendo o modo que estes devem atuar em sociedade e no mercado de trabalho.

Este direcionamento político e estrutural veio ao longo deste tempo causando impactos nas diferentes esferas de direitos sociais, dentre eles, a educação. Esta sofre, então, um processo de ampla reestruturação, balizada por direcionamentos políticos e ideológicos que aclamavam por uma nova perspectiva de formação, compactuados com a ideia de construir um perfil profissional apto a corresponder às ingerências de novos recursos tecnológicos e aos novos princípios do mercado global e da produção capitalista, como a polivalência e a flexibilidade profissional (ANES, 2013, p. 76).

Diante disso, a consolidação do curso de Educação Física no Brasil e em Goiás, em seu contexto histórico, acentua influências deste poderio do Estado sobre suas orientações curriculares desde sua primeira resolução, estas que a partir da década de 1930 têm mantido alterações que submetem a área ao serviço do mercado capitalista (RAMALHO; CARDOSO, 2020). Frente a isso, a seguir, apresentamos um quadro que sintetiza as resoluções ocorridas no decurso da história do curso de Educação Física. Posteriormente discutiremos os documentos e os consequentes desdobramentos na e para a área.

QUADRO 1⁸. Reformulações Curriculares da Educação Física

ANO	DECRETO/RESOLUÇÃO	MODALIDADE
1939	Decreto-Lei 1212/1939	Licenciatura em Educação Física
1945	Decreto-Lei 8270/1945	Licenciatura em Educação Física
1969	Resolução CFE nº 69/1969	Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos
1987	Parecer CFE nº 215/1987 Resolução CFE nº 3/1987	Licenciatura e/ou Bacharelado em Educação Física
2004	Parecer CNE nº 58/2004 Resolução CNE/CES nº 7/2004	Licenciado e/ou Graduado em Educação Física
2018	Parecer CNE nº 584/2018 Resolução CNE nº 6/2018	Graduado em Educação Física

No Brasil, a Educação Física é inicialmente chamada de Ginástica e era praticada sobretudo pelos militares, tendo finalidade primária e fundamental “[...] à preparação física, à defesa pessoal, aos jogos e esportes dentro do âmbito militar, médico e social” (NETO et al., 2004, p. 114-115). Enquanto componente de grade escolar, estava presente a partir de 1837; e, legislativamente, foi 1854 que a Ginástica se tornava legal no ambiente escolar.

No Brasil, a disciplina Ginástica surgiu, pela primeira vez, na grade curricular de uma escola em 1837, no antigo Ginásio Nacional, atual Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). Sua prática era realizada majoritariamente por militares que já tinham em sua rotina a prática de exercícios físicos, aprendida na Academia Real Militar. Apenas em 1854, surgia a base legislativa para embasar a Ginástica de forma legal no ambiente escolar, através da Reforma Couto Ferraz, a qual tornava obrigatória a prática da Ginástica no então ensino primário e, para o ensino secundário, a Dança. Começava a surgir uma normatização para a cultura da prática física no Brasil, voltada para a Educação (RAMALHO; CARDOSO, 2020, p. 137).

Observa-se que tanto quem praticava quanto quem ensinava a Ginástica nesta época eram militares. A formação profissional em Ginástica para civis inicia-se na década de 1930 no Brasil, especificamente no Estado de São Paulo (NETO et al., 2004). A busca de estrutura profissional e reconhecimento social, a partir disso, dos profissionais e representantes da área da época, inaugura-se uma luta por legitimidade.

[...] no intuito de buscar legitimidade para a área e o reconhecimento social de seus profissionais, a Constituição de 1937 vai tornar a educação física obrigatória nas escolas, fazendo surgir outras reivindicações especialmente relacionadas à profissão,

⁸ O quadro exposto é um trabalho de reformulação a partir das leituras das obras de Taffarel (2012), Neto et al. (2004), RAMALHO e CARDOSO (2020).

como, por exemplo, a exigência de um currículo mínimo para a graduação. Essa conquista deu-se em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional (NETO et al., 2004, p. 116).

A partir deste primeiro decreto-lei, a Educação Física agora recebia direcionamento para a formação profissional no país, oferecendo especificamente o curso Superior de Educação Física (Licenciatura em Educação Física), o curso Normal de Educação Física, o curso de Técnica Desportiva, curso de Treinamento e Massagem, e o curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos.

[...] o diploma de Licenciado em Educação Física atuaria como professor no Ensino Superior, Secundário, normal e profissional; já o diploma de normalista especializado em Educação Física ministraria aulas apenas no ensino primário; os técnicos desportivos, treinadores e massagistas desportivos estavam aptos a trabalhar em instituições desportivas nas cidades com mais de cem mil habitantes; e os diplomados em medicina da Educação Física e dos Desportos deveriam dar assistências nos estabelecimentos de ensino superior, secundário, normal e profissional e nas instituições desportivas de todo o país. O tempo de duração desses cursos variava entre um e dois anos (BRASIL, 1939 apud RAMALHO; CARDOSO, 2020, p. 140).

A partir destas definições observa-se que “[...] as possibilidades de atuação da Educação Física (hoje definidas nos campos de Licenciatura e Bacharelado) já se faziam presentes neste documento” (RAMALHO; CARDOSO, p. 140). Esta divisão da Educação Física, logo em sua primeira diretriz curricular, já deixa claro a intenção de separar os profissionais e determinar suas atuações por meio de habilitações diferentes. Além disso, esta institucionalização da área já aparece silenciando possíveis tentativas de protagonismo dos profissionais.

Aqueles que eram inicialmente os instrutores e logo a seguir os professores de Educação Física possuíam pouco poder para determinar os caminhos a serem perseguidos para a formação profissional. Nesse tempo a Educação Física, enquanto disciplina, não era dona de sua história; seus objetivos eram determinados por outros atores. Seus professores eram executores de vontades alheias (MAGALHÃES, 2005, p. 93).

Em decorrência destes fatores, seguindo o Decreto-Lei 1.212/39, surge o Decreto-Lei 8.270 em 1945, que ainda mantém algumas diretrizes formativas e a modalidade de Licenciatura em Educação Física, mas traz algumas alterações na organização de conteúdos programáticos; entre elas incluem agora alguns saberes de matriz pedagógica, aumentando então a duração dos cursos para três anos. A formação de professores, a partir desta época, ganhou mais atenção, especialmente após o sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 – LDB nº 4.024/61 – que apresenta enquanto exigência um currículo mínimo para os cursos de Licenciatura (NETO et al., 2004).

A despeito das diretrizes e bases da educação nacional, é importante salientar que determinada temática está ligada à Constituição Federal de 1934, esta que foi a primeira carta magna que afirmou como atribuição da União a elaboração de diretrizes para a educação nacional, enunciando uma intenção e necessidade de configuração de um plano educacional em todo território brasileiro. Também destacamos que essa LDB foi encaminhada à Câmara Federal no ano de 1948, mas foi somente em 1957 que o Congresso iniciou as discussões sobre o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 1997).

A LDB é uma legislação que regulariza o sistema de ensino, seja no âmbito da educação pública ou privada, no Brasil, nos níveis de magistério da educação básica e superior. A LDB nº 4.024/61 foi a primeira lei que se elaborou particularmente para regulamentar a educação brasileira, a qual apresenta em seu texto elementos e princípios para a formação de professores e seus investimentos. Esta lei esteve em vigor por 10 anos, sendo revogada e alterada pela LDB nº 5.692/71 e, por fim, as reformulações findaram a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96 (COSTA; CUNHA, 2020). Segundo MARCHELLI (2014):

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais [...] (p. 1485-1486).

O Brasil nesta década, agora, é palco do poderio absoluto do regime militar (1964-1984), tendo como ferramenta de hegemonia a Educação Física, em especial o Esporte. Outrora a Educação Física era considerada o lugar de rendimento, disciplina e produtividade, estando a serviço do sistema capitalista, tratando o corpo como um objeto e massa de manobra para a realização de um trabalho eficiente e obediente, produzindo e reproduzindo a favor das necessidades dos donos de produção. Neste momento, a Educação Física conquistou o espaço escolar, entretanto, enquanto disciplina curricular manifesta-se em aulas disciplinadoras, caçadoras de talentos e estabelecendo um status de corpo, negando, mais uma vez, a subjetividade do sujeito. Além disto, o esporte enaltecia os ideais da medicina e corroborava fortemente com o rígido controle militar.

O direcionamento curricular da Educação Física neste momento da história é respaldado pela Resolução nº 69 de 1969, a qual determina uma nova carga horária mínima e

duração do curso, delimita os conteúdos em básicos e fundamentais⁹, e categoriza os diplomados em Licenciados em Educação Física e Técnico em Desportos.

Com o parecer CFE n. 894/69 e a resolução CFE n. 69/69, os cursos de formação de professores passam a se restringir apenas aos cursos de educação física e técnico de desportos previsto para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica. Os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganham destaque bem como a parte didática com ênfase mais específica voltada para a formação do professor. Porém, os resultados dessa preparação profissional continuam a ser questionados (NETO et al., 2004, p. 119-120).

Divergente a esta perspectiva de Educação Física, tanto no âmbito superior quanto no ensino básico, na década de 1970 iniciam movimentos sociais e acadêmicos que visam a redemocratização da Educação e, a despeito da Educação Física, apresentam a necessidade de repensar os cursos de formação de professores da área.

No final desta mesma década, começaram a surgir professores/as com ideias diferenciadas para a essência da Educação Física, colidia com o final do regime militar e ganhava força por querer ampliar sua funcionalidade pedagógica. Estes semeavam novas possibilidades de uma funcionalidade crítica, onde [...] professores de Educação Física que se pós-graduaram em Educação a partir do fim dos anos 1970 passaram a rejeitar as influências do modelo biomédico, a hegemonia do Esporte de competição e a docilização dos corpos (MAGALHÃES, 2005, p. 95).

Essa proposta de Educação Física projetava novas possibilidades para o corpo e negava os padrões estabelecidos. Entretanto, ao mesmo tempo que professores, que se colocavam no campo das pedagogias críticas e questionavam como a Educação Física era identificada nesta época, cuja direção não mirava à cidadania, democracia e inclusão, outro movimento, obviamente, à serviço mercado e do produtivismo, também questionava os campos e competências do profissional da área¹⁰.

A década de 1980 foi um momento de profundas reflexões acerca da formação de professores no Brasil, incluída aí a formação em Educação Física. É editada a Resolução nº 03/CFE/87 que rompe com o currículo mínimo nacional e surge a formação exclusiva de professores. É dessa última exigência que nasce o Bacharelado em Educação Física (CHAGAS, 2010, p. 138).

⁹ As disciplinas do conteúdo Matérias Básicas eram: Biologia; Anatomia; Cinesiologia; Biometria; Higiene. Já as matérias profissionais se delimitavam em: Socorros Urgentes; Ginásticas Rítmica; Natação; Atletismo; Recreação; Matérias Pedagógicas de acordo com o Parecer 672/69 (Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do 2º Grau, Prática de Ensino) (BRASIL, 1969 apud RAMALHO; CARDOSO, 2020, p. 143).

¹⁰ Em 1987, com a promulgação do parecer CFE n. 215/87 e da resolução CFE n. 03/87, foi estabelecida a criação do bacharelado em educação física. Nessa proposta, os saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes – localizadas dentro dos núcleos de fundamentação biológica, gímico-desportivo e pedagógica – assumem uma nova configuração, tendo como fundamento da distribuição dos saberes na estrutura curricular duas grandes áreas: Formação Geral – humanística e técnica – e Aprofundamento de Conhecimentos (NETO et al., 2004, p. 12).

Se as primeiras Diretrizes Curriculares da Educação Física apontavam, antes, uma nuance de divisão na área, em 1987, a formação no curso de Educação Física é legislativamente apresentada com as categorias de Licenciatura e/ou Bacharelado.

[...] no ato de “arrumar a casa” e “prestar contas” com os ideais da globalização capitalista que se reforçavam cada vez mais, ficou claro que o Currículo Mínimo de 1969 deveria ser substituído e trazer novas gerências para a Educação Física. Foi neste contexto que se deu a Resolução CFE 215/87, sendo que nela ficara estipulada a área para a atuação profissional em Licenciatura e/ou Bacharelado; ficando definido que os cursos seriam divididos em Formação Geral (visando conteúdos humanísticos e técnicos) e Aprofundamento de Conhecimentos [...] (RAMALHO; CARDOSO, 2020, p. 144-145).

A partir desta década, ocorre no Brasil um debate intenso a despeito da formação de professores, sobretudo porque se encontra em contexto de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação para todo o país, e na década seguinte, a partir dos anos 1990, perpassa pelo país a instalação do neoliberalismo¹¹ bem como a eclosão da globalização. A Educação, enquanto um processo de crescimento, de desenvolvimento e atividade cultural, é atingida fortemente, pois nas Instituições de Ensino Superior o neoliberalismo é eleito para o gerenciamento entre os setores públicos e os grupos privados (NETO et al., 2004; CHAGAS, 2010; RAMALHO; CARDOSO, 2020).

Nesta conjuntura, em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Em seguida, inicia-se o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares e os Parâmetros específicos para cada curso universitário, tais “[...] mudanças que vem ocorrendo no sistema educacional, são também frutos desta nova organização da sociedade, e principalmente, consequência dos ideais liberais [...]” (CHAGAS, 2010, p. 88). A mobilização de professores/as – ocorridas nas décadas anteriores - alimentou uma esperança que, com o fim da ditadura militar, questões mal resolvidas na formação docente brasileira poderiam ser analisadas com mais cautela e responsabilidade, porém mesmo com a promulgação da nova LDB nº 9.394/96, segundo Saviani, o ensino superior não passou a ocupar de fato o lugar necessário dentro do cenário da Educação brasileira:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

¹¹ Forma moderna do liberalismo, que permite uma intervenção limitada do Estado, no plano jurídico e econômico (Ver Dicionário Online de Português - <https://www.dicio.com.br/neoliberalismo/>).

Em decorrências dessas perspectivas e ações neoliberalistas, o curso de Educação Física sofre modificações “[...] que encaramos como uma modelagem aos padrões de mercado instaurados, como a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), constituídos por Conselhos Regionais de Educação Física (CREF)¹² (BRASIL, 1998 apud RAMALHO e CARDOSO, 2020, p. 146).

Destaca-se que a Educação Física sofreu uma fragmentação em 1987, mas sem muitas repercussões, pois uma divisão oficial da área vai implodir mesmo é em 2004 com a Resolução CNE/CES nº07/04. “Nesta Resolução, a Educação Física se fragmenta de forma legal; no seu texto percebemos que a palavra graduação surge como similar para a palavra Bacharelado, e o termo Licenciatura Plena sinônimo de Licenciatura” (METZNER, 2016 apud RAMALHO e CARDOSO, 2020, p. 148). O que se observa é a Educação Física se rendendo às disposições do capitalismo, provocando assim concepções heterogêneas para a área.

Neste contexto, as movimentações promovidas e articuladas entre alguns segmentos, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Ministério do Esporte e CNE, tinham como premissa não aprovar o projeto sobre as diretrizes construídas pelo CONFEF, entendendo que este correspondia apenas aos interesses de um pequeno grupo cujo objetivo estava localizado na valorização do profissional liberal (TAFFAREL; LACKS, 2005). Mesmo após a ocorrência de uma série de discussões, que tinham como proposta desarticular as ações do conselho profissional e consolidar projetos que fossem substitutivos a favor de única formação, em 2004, a subsequente comissão de especialistas contraria todas as expectativas alcançadas com este movimento político, mantendo a divisão na formação por meio do Parecer CNE/CP 058 e Resolução CNE/CES 07/2004, que institui as DCN’s para cursos de graduação em Educação Física (ANES, 2013, p. 85-86).

Compreendendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF) pressupõem uma área com duas categorias de formação e atuação profissional (Licenciatura e Bacharelado), acredita-se que tais determinações baseiam-se na intenção de uma formação unilateral e direcionada para as necessidades do mercado, desfocando na essência de formação humana e acadêmica do sujeito docente, fragilizando assim uma constituição identitária de Educação Física e confundindo suas concepções de intervenção profissional, esta que fundamenta-se essencialmente na Docência.

Em 2002 com a resolução nº 1/CNE/02 e Resolução 07/CNE/2004 surgem dois tipos de direcionamentos para a formação em Educação Física que buscava demarcar os campos de atuação profissional. Dessa forma, tem-se o Bacharelado, com perfil de graduados para atender os espaços de ocupação não formal, ou seja, nos diferentes

¹² A lógica que institui e marca a criação do conselho profissional da área não esteve pautada numa discussão acerca dos direitos do trabalhador, mas, sim, em favor da reserva de um mercado emergente, enfatizando-se as práticas corporais. Desde então, o conselho profissional compõe o cenário político dessa formação, e em muitos momentos se tornou referência nas discussões que envolviam sua organização curricular, mesmo sem estrutura para assumir este papel (VENTURA, 2010 apud ANES, 2013, p. 84-85).

espaços sociais que estão presentes as práticas corporais, com exceção da educação formal, ou seja, a escola, que se tornou o único espaço para a atuação profissional dos Licenciados em Educação Física (CHAGAS, 2010, p. 138).

Acreditamos que a divisão da Educação Física, considerando os movimentos históricos na área aqui no Brasil, levou à uma descaracterização da área, sendo que, idealizando o Bacharelado como o lado promissor, argumentando ser o que mais possui demandas profissionais e por oferecer condições mais relevantes financeiramente no mercado, deslegitima a identidade da Educação Física conquistada historicamente pelos professores, fragmentando então a área em Licenciatura e Bacharelado, a primeira responsável pela formação de Professores de Educação Física e a segunda pela formação de Profissionais de Educação Física.

Em função dos embates, especialmente travados pelas universidades públicas, movimento estudantil, bem como profissionais licenciados em Educação Física, até 2014¹³, não obstante as pressões do sistema CREF/CONFED, o licenciado de Educação Física vinha atuando em clubes, salões de musculação, escolas de iniciação esportiva com certa legitimidade firmada no enfrentamento. No entanto, em Goiás, sendo uma das exceções, cujo sistema CREF/CONFED ainda não havia de fato limitado a atuação do licenciado, tem-se a partir de uma liminar um retrocesso histórico na luta pela não fragmentação da Educação Física, já em curso desde então.

Neste contexto dicotômico de formação, os licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT¹⁴, por exemplo, estão limitados à atuação no campo escolar. A atuação em outros espaços passa a depender da formação em bacharelado não ofertada pela instituição de ensino superior em questão. Neste cenário, identifica-se que o debate, no que diz respeito a identidade, é (in)tenso e constante na área, especialmente se tratando da atuação dos Conselhos Federais e Regionais e os desdobramentos de suas ingerências (intromissões) nesta. Desde então, professores e professoras de Educação Física, encontram-se desagregados, entre os que atuam na escola e os que atuam nos espaços de treinamento; um grupo se apresenta como instrutor, treinador, *Personal Trainer*, técnico e o outro como professor/a.

As posições do Conselho, que em suas legislações específicas delimitam campos de atuação do profissional – professor de Educação Física, vêm gerando lacunas na

¹³ De acordo com a Ementa (Apelação cível N. 0013853-04.2011.4.01.3500/GO), decidida pela 7ª Turma do TRF da 1ª Região – Brasília em 23 de setembro de 2014 em parceria com o Conselho Federal de Educação Física (CONFED) e Conselho Regional de Educação Física (CREF), o Licenciado possui permissão de atuar nos ambientes formais (escolas) e é permitido ao Bacharel atuação somente em ambientes não-formais (área não escolar (como academias, clubes, parques, etc)).

¹⁴ Vale destacar que a UFCAT, desde sua constituição (UFG/Campus Avançado de Catalão), oferecia (pois mudará a partir de 2023) somente o curso de Licenciatura em Educação Física.

formação, lacunas que são sentidas durante o processo de formação, bem como na atuação profissional, nos campos de trabalho. O Sistema CONFEF/CREF com suas argumentações ideológicas e com seu aparato legal atua para restringir, portanto, a formação e atuação profissional, interferindo na universidade e nos campos de trabalho - e isto é observável na “realidade atual” em que se aliam outros fatores que desqualificam o professor em sua formação acadêmica (TAFAREL, 2012, 102-103).

Entrelaçado a estes contextos, no ano 2011 foi publicado um parecer acerca das DCNEF que esclarecia a não diferenciação entre as modalidades da área e reiterando a necessidade de debate para fechamento de diretrizes curriculares na mesma, na direção de evitar supostas incertezas e beneficiar determinado setor.

O então parecerista definiu que a tão cobrada separação, na época exigida através do credenciamento dos/as formando/as e formados/as no CONFEF e nos CREF's, era inconstitucional, fugindo do aparato legal vigente (BRASIL, 2012). A partir deste momento, se instaura um movimento para a construção de novas DCNEF em prol de uma formação única para a Licenciatura em Educação Física, onde houve uma audiência pública em 11 de novembro de 2015, com a participação de vários setores (RAMALHO; CARDOSO, 2020, p. 149-150).

Então, neste contexto geral da formação de professores, no ano de 2014, cria-se a Lei nº 13.005/2014 e é promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). Nesse são estabelecidas 20 metas a serem objetivamente cumpridas durante o prazo do plano previsto de 10 anos. Neste sentido, o PNE afirma a necessidade de uma base comum nacional curricular (Meta 7), bem como políticas e orientações formativas para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica (Meta 15).

A medida apresentada à Meta nº 15 do PNE e entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa à formação de professores e às transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e na formação de professores. O escopo do debate é amplo, assim como, o são as questões que permeiam a formação de professores no nosso país e suas respectivas políticas curriculares (HONÓRIO et al., 2017, p. 1737-1738).

Consoante a isto, constitui-se, então, no ano de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), materializada na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015¹⁵. A resolução deste ano apresenta novos parâmetros para a formação docente e já preconizada a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em aspectos de configuração de currículos e buscando organizar as políticas de formação profissional no magistério da educação básica, essas novas DCN's ressaltam, segundo Dourado (2015), que os processos têm como critério repensar e ampliar as referências para a formação inicial de continuada via

¹⁵ Nesta pesquisa, não problematizamos a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, por esta não ter insidência na organização político-pedagógica do curso de Educação Física campo de pesquisa, durante o período de formação dos sujeitos de pesquisa entrevistados.

“[...] ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 306).

Diante destas perspectivas, não podemos nos aquietarmos e desconsiderar que ao implantar as diretrizes também pode ocorrer uma intensificação no processo de massificação do ensino, isto é, garantir o acesso e permanência, mas preocupando-se mais com a quantidade de ingressantes e menos com a qualidade dos saberes oferecidos aos mesmos; assim como Campos (2009) nos alerta e constata, dizendo que:

[...] com a massificação da cultura através do ensino criou-se a ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais. O que predomina, a partir de então, é a fragmentação do conhecimento em informações que impedem a experiência e a autonomia e levam aos modos irrefletidos de lidar com a realidade (p.83-84).

Em decorrência desses tensionamentos políticos e ideológicos, no ano seguinte (2016) é retomada a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, em meio a um contexto político de retrocessos¹⁶.

Assim, neste momento controverso, também surgem as DCNEF. Essas diretrizes estavam estagnadas desde a última audiência pública de 2015, e foram aprovadas numa agilidade marcante, onde os seus princípios, que haviam sido debatidos até o momento, foram modificados escancaradamente, como podemos ver através do relato trazido pela Moção de Apoio do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte à carta da Educação Física ao CNE: [...] houve um aligeiramento entre a publicação do Parecer CNE/CES Nº 584/2018 e a aprovação da Resolução Nº 06/2018, publicada no DOU do dia 19 de dezembro de 2018. O espaço de tempo compreendido entre um e outro não possibilitou que as entidades aqui signatárias, bem como o conjunto da IES que ofertam cursos de graduação em Educação Física, realizassem a apreciação do documento proposto pela Câmara de Educação Superior (RAMALHO; CARSOSO, 2020, p. 151).

Nessa nova Resolução nº 6/2018, a questão da segmentação na área entre Licenciatura e Bacharelado é mantida, mas agora explicitamente. A formação de professores de Educação Física é orientada agora numa direção linear (Etapa Comum), no início do curso, com uma bifurcação na metade do percurso (Etapa Específica – Licenciatura, Bacharelado ou Licenciatura e/ou Bacharelado). Disposto do diploma, o estudante é considerado Graduado em Educação Física e se tratando de seu campo de atuação é de acordo com a escolha deste após o cumprimento da Etapa Comum juntamente com a secretaria do curso que faz parte, que pode ser Licenciado, Bacharel ou Licenciado e/ou Bacharel em Educação Física, isso dependerá do acordo que a IE e o estudante decidirem (BRASIL, 2018).

¹⁶ Acontecia o impedimento da presidenta Dilma e a tomada do governo interino de Michel Temer, o que trouxe uma nova organização para o CNE, o que já mostrava como políticas neoliberais iam se afirmando neste governo (RAMALHO e CARDOSO, 2020, p. 150).

Assim, especificamente o curso de Educação Física, encontra-se numa bifurcação curricular que precisa se posicionar diante dos/as conselheiros/as da educação e apontar por quais caminhos deseja trilhar. Delimitando seu posicionamento curricular, ou seja, político, ideológico e econômico. E, para isso, precisa (re)conhecer as algemas que a prendem e também as mãos que vem guiando seu caminhar. Pois, essa arena de poderes que envolve o currículo (YOUNG, 2014) tem sido concentrado em prol do mercado de trabalho, tornando a Educação Física, ainda nos dias atuais, como servente de um macroprocesso (RAMALHO; CARDOSO, 2020, p. 154).

Nesta direção, compreende-se que tal fragmentação revela uma ideia de especialização precária na formação inicial. Assim, seguindo esta linha de pensamento, podemos concordar com David (2011) quando diz que “[...] um currículo de formação de professores está, em certa medida, determinado pelo perfil da Universidade e de seu ambiente social, por isso, suas características se aproximam muito da ordem social produtiva estabelecida” (p. 95).

Retomando o debate ainda sobre os lugares de atuação do profissional de Educação Física, compreende-se aqui, que quem se forma em Educação Física é professor, independentemente de seu campo de atuação profissional, porque o objeto de estudo – jogos e brincadeiras, esportes, ginástica, lutas e dança etc., a Cultura Corporal (SOARES et al., 1992) – não muda com o campo de intervenção. O trabalho do Professor de Educação Física acontece entre seres humanos e com interações humanas. Dado isto, tal intervenção profissional não se pode limitar a uma atividade física com uma pessoa, mas reconhecer que se trata de práticas pedagógicas constituída de interação humana (REZER et. al, 2014; GTT-CBCE, 2016).

Concordamos que a divisão na formação do professor de Educação Física em Licenciado e Bacharel possa ser um equívoco de dimensão ontológica, epistemológica e gnosiológica, pois são cursos pretensamente diferentes que possuem diversas semelhanças. Acreditamos que a natureza e a especificidade da identidade da formação e da intervenção profissional em Educação Física, está centrada no trabalho pedagógico. Deste modo, a intervenção pedagógica é representada pelo mesmo chão para ambas as atuações, isto é, o direito básico do exercício da docência, pois entende-se a intervenção pedagógica como o ponto nuclear da Educação Física (REZER et. al, 2014; GTT-CBCE, 2016).

Por este motivo, acredita-se que os conflitos na área podem ser refletidos partindo do viés epistemológico, entendendo que perspectivas científicas divergentes – de concepção de corpo e função social da Educação Física – vêm confundido as representações da área, construindo estigmas divergentes nos campos de atuação e dividindo os profissionais a saber da compreensão de suas atribuições. Guimarães (2004) “[...] afirma que a identidade profissional se refere ao modo como a profissão é representada, construída e mantida

socialmente e que tem diferentes significados de acordo com a ciência que aborda” (CHAGAS, 2010, p. 24).

A Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal, ou seja, a ação pedagógica no trato com o conhecimento da cultura corporal. Em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho. Isto nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo. A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a IDENTIDADE PROFISSIONAL do professor de Educação Física e isto pode ser verificado pelos fatos, quando nos reportamos à ação profissional e identificamos seu sentido, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história (TAFAREL, 2012, p. 112-113).

Por fim, para avançar neste debate, nos documentos oficiais e na tentativa de entender como a identidade docente está colocada nestes, igualmente, pretendemos, a seguir, realizar uma análise do PPC do curso de Educação Física da UFCAT, em busca de refletir sobre o perfil de professor presente neste projeto pedagógico.

3.3 Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física UFG-UFCAT

Um projeto pedagógico de curso diz respeito às necessidades de uma comunidade e representa as potencialidades, bem como anseio do grupo que o constitui. No projeto pedagógico deve-se materializar o que no curso já é realizado e as intencionalidades de organização e ação pedagógicas. Além disso, de acordo com Veiga (2004), há sempre um alvo principal, acompanhado de pretensões específicas. Considerando a importância política e pedagógica desse documento, nesta seção, buscaremos discutir as concepções teóricas e práticas que perpassam o projeto pedagógico do curso de graduação de Licenciatura em Educação Física, de modalidade presencial da Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia (IBIOTEC) da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC), atualmente, emancipada e chamada de Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Este projeto começou a vigorar no ano de 2016 e atualmente está sendo reformulado em função da Resolução nº 6/2018.

Nosso foco de investigação é, sobretudo, a construção e expectativa do perfil de professor presente neste documento. Compreendemos que um projeto pedagógico revela as propostas de mudanças pretendidas a serem materializadas na prática, mas não necessariamente representa todas as práticas e as teorias educacionais que são efetivadas no cotidiano da sala de aula.

De acordo com o documento, este projeto pedagógico de curso é direcionado pelos princípios norteadores que perpassam pela responsabilidade social com a formação humana,

qualidade e competência dos profissionais formados na presente instituição e se fundamenta nas leis e diretrizes de base que orientam a formação docente no Brasil. Ainda, no documento se aponta que o projeto é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo de professores do curso, cuja intenção da equipe visa responder aos desafios sociais que se apresentam (UFG/RC, 2016).

Diante desses princípios e intenções, observamos um desejo de ação pedagógica e política tendo em vista o papel social da instituição de ensino neste documento. Dessa maneira, compreendemos que o projeto apresenta inicialmente características, princípios e prioridades necessárias para que um projeto se coloque enquanto um ato político e pedagógico. Assim sendo, concordamos com Soares et al. (1992), quando nos diz que um projeto “é político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (p. 27). Nesse sentido, antes de ampliarmos a discussão a respeito deste documento em estudo, acredita-se necessário voltarmos nossa atenção também para o que se coloca enquanto prioridade para a construção/elaboração de um projeto pedagógico.

Como já foi dito, um projeto pedagógico parte de ideias presentes no campo das possibilidades, ou seja, é uma proposta direcionada à resolução de problemas encontrados no decorrer do processo educacional. Sendo assim, o projeto possui, segundo Veiga (2004), três características e especificidades principais: a *antecipação*, relacionada ao tempo de vir a ser, no sentido da previsão, olhando o amanhã para se guiar no presente; a *utopia*, na direção de algo que se pode realizar em algum momento próximo; e, a *construção coletiva*, compreendendo que o projeto político pedagógico necessita do protagonismo de professores, pesquisadores e estudantes.

A autora salienta que o ponto fundamental para a criação de um Projeto Político Pedagógico está na clareza acerca da importância deste, isto é, estar consciente de suas propostas de ação e, sobretudo de suas intencionalidades formativas.

[...] a universidade deve ter clareza de suas crises, da função social do ensino superior e do importante papel da inovação. [...]. A inovação não é fruto do acaso, mas, pelo contrário, implica o desejo de superação – portanto, implica uma intencionalidade e uma necessidade de investigação (VEIGA, 2004, p. 26-27).

Diante disso, é certo dizer então que o projeto pedagógico apresenta como critério básico pensar o curso (ou um curso) na sua totalidade de forma pura, desejando a construção de sua identidade. Assim, o projeto deve considerar o curso como uma ecologia em que todos os sujeitos estão conectados e os acontecimentos têm impacto nas relações e trabalhos desses sujeitos. Portanto:

[...] o projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade (VEIGA, 2004, p. 25).

Ademais, construir um projeto pedagógico de curso de graduação, por exemplo, significa promover a reflexão sobre estes elementos citados pela autora, especialmente no que corresponde ao perfil de profissional o qual o documento-curso apresenta enquanto pretensão para destinar para a sociedade, sobretudo para o mercado de trabalho. Em suma, o projeto “[...] é uma construção constante que se interconecta com o contexto social mais amplo” (VEIGA, 2004, p. 44). Diante disso, discutiremos quais as prioridades teórico-práticas são apresentadas no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física da UFCAT. A princípio, vale acentuar que este PPC tem como uma de suas bases as DCN’s para a formação de professores do ano de 2015 – Resolução CNE/CP 02/2015. No ano de 2015, ocorreu uma alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) de formação de professores em nível de graduação e pós-graduação.

Diante disso, podemos questionar de que forma o PPC de Educação Física se relaciona nesses campos e perspectivas educacionais e formativas. Na introdução do documento apresenta-se um entendimento de projeto como um processo contínuo de reflexão e de debate sobre os problemas presentes na escola e possui enquanto orientação de prática pedagógica, intervenções, transformações da realidade, formação de sujeitos participativos, compromissados, críticos e criativos (UFG/RC, 2016).

Deste modo, em contraposição a uma perspectiva de um sistema que se revela pela exploração humana, concentração de riquezas e exploração da natureza - Capitalismo, pois:

Partindo dessa compreensão, neste projeto, defende-se a unidade teoria-prática com vistas à transformação da educação e da própria realidade, portanto, a vinculação entre o pensar e o agir ao invés da dissociação de ambos, com a supervalorização de uma dimensão sobre a outra, ou, ainda, a valorização das disciplinas práticas em relação às de cunho pedagógico ou filosófico. Tal defesa se apoia na compreensão de que o conhecimento não decorre somente do objeto em si e/ou de quem o observa, mas da atividade prática transformadora dos sujeitos, presidida por uma teoria onde o pensar e o fazer, o subjetivo e o objetivo não se opõem, mas interagem (UFG/RC, 2016, p. 252).

O projeto pauta a indissociabilidade da teoria e da prática, a práxis, como pressuposto pedagógico central, pretendendo garantir uma formação profissional vinculada a ação, reflexão e crítica e projeta essa intenção na organização de suas disciplinas curriculares. E a respeito destes pressupostos, o PPC apresenta enquanto objetivos:

1) refletir sobre a formação de professores de Educação Física de forma a capacitá-los para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano; 2) contribuir para um melhor aproveitamento das competências proporcionadas pela qualificação do corpo docente; 3) refletir as características do

profissional que se deseja formar em consonância com o Projeto de Desenvolvimento Institucional da UFG (UFG/RC, 2016, p. 253).

Este projeto também se orienta pela interação da realidade regional e local a que pertence, recebendo alunos do município, cidades vizinhas e outras regiões. Desta maneira, pôde assim oferecer oportunidades de formação profissional para espaços sociais e outros espaços de docência relacionados ao esporte, ao lazer, à saúde e às políticas públicas. Até o ano de 2015 o curso havia formado 22 turmas, as quais, segundo o projeto acredita, contribui sobremaneira para a Educação e Educação Física da cidade de Catalão e regiões próximas, atuando na formação docente desde 1990

O curso formou sua primeira turma no ano de 1993, que ingressou 12 estudantes e formou 7. Desde então vem aumentando este número progressivamente (chegando ao número de 562 professores/as de Educação Física em 22 turmas no ano de 2015, assim como apresenta o esquema abaixo:

Ano/aluno	Ano/aluno
1993 = 07	2004 = 29
1994 = 14	2005 = 25
1995 = 26	2006 = 39
1996 = 30	2007 = 22
1997 = 16	2008 = 22
1998 = 19	2009 = 35
1999 = 35	2010 = 32
2000 = 20	2011 = 30
2001 = 34	2012 = 32
2002 = 18	2013 = 24
2003 = 28	2014 = 25
TOTAL: 562 GRADUADOS	

(UFG/RC, 2016, p. 254).

Importa-nos salientar que este projeto de curso, neste processo, de cunho responsável acadêmico e socialmente à formação humana e profissional, demonstra uma abertura positiva e coerente frente às mudanças, podendo ser caracterizado enquanto um curso que se propõe a ser identificado como inovador, assim dizendo que (re)elaborar “[...] um projeto pedagógico inovador significa enfrentar o desafio da transformação na forma de gestão exercida pelos interessados, o que implica reorganizar seu processo de trabalho pedagógico e repensar a estrutura de poder” (VEIGA, 2004, p. 19).

De estruturas curriculares tradicionais e conservadoras, planejadas com base em grades e conteúdos disciplinares, alinhados aos preceitos da saúde e da segurança nacional, portanto, baseados em modelos fechados, como o foi o conhecido currículo mínimo nacional, a partir do final da década de 1980 do século vinte, especialmente em 1987, o atual modelo representa uma estrutura mais aberta. Isto

porque rompe com o currículo mínimo nacional e garante uma composição de conteúdos que não segue mais a dinâmica do modelo de grade de disciplinas, mas deve ser estruturado por áreas de conhecimentos acadêmico-científicas: biológico, técnico, do homem e da sociedade (UFG/RC, 2016, p. 255).

Neste sentido, o projeto do curso, acompanhando o avanço da Diretrizes e demandas políticas e culturais, no decorrer do tempo, promove tais reconceituações, pensamos – pelo posicionamento colocado na escrita e na configuração do documento – que sejam com intuito de fortalecer a formação e torná-la ainda mais significativa para o educando e para a sociedade. Diante destas mudanças efetivadas e orientações postas “[...] o presente PPC mantém como princípio orientador da formação docente, a intervenção pedagógica e a produção do conhecimento por meio da pesquisa” (UFG/RC, 2016, p. 256-257). E, no complemento à esta formação docente, o documento declara, enquanto promoção dos objetivos da prática pedagógica no curso, a articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Vale frisar que este Projeto enseja a plena articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando os aspectos de complementariedade, entre cada uma destas dimensões, na formação do professor de Educação Física. Entendemos a plena integração destas três dimensões como elemento chave da prática pedagógica do corpo docente do curso (UFG/RC, 2016, p. 257).

Este projeto declara a intenção de formação de professores para o campo específico da escola, por isso um PPC de Licenciatura em Educação Física. Entretanto, o documento não se demonstra fechado numa perspectiva de formação fragmentada e unilateral, assim como é encaminhada nos documentos para a formação na área, a qual fragmenta a formação (Licenciatura e Bacharelado) e não se coloca enquanto claro e coerente para explicar tal divisão, pois entende enquanto eixo principal de formação, à docência, isto é, sua intenção de formação docente, defendida no documento é a formação de professores capazes, nos espaços de docência e intervenção profissional, de atuarem nas diversas manifestações e expressões do movimento humano, especialmente nos campos do esporte, lazer, saúde e políticas públicas.

O objetivo geral da Licenciatura Plena em Educação Física da Regional Catalão da UFG é formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção do conhecimento e no fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, a cultura e a sociedade (UFG/RC, 2016, p. 270).

Entendemos, então, que o PPC se coloca enquanto possibilidade de formar professores e professoras, independentes de seu campo de atuação, pensando na formação para atuar, intervir, planejar, gestar, produzir e contribuir para a (trans)formação da sociedade, bem como para a contribuição de desenvolvimento da própria área. Portanto, o perfil de curso de Educação Física da UFCAT, nessa configuração estrutural mais flexível, é representado, neste

PPC, pelas áreas de conhecimento do homem, conhecimento da sociedade, conhecimento biológico e o conhecimento técnico e busca seguir os princípios estéticos, políticos e éticos da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, contextualização e transversalidade.

Dito isto, este documento, entendido como um instrumento de intervenção pedagógica, centraliza seus pressupostos na práxis, pensando na garantia de uma formação traçada na ação-reflexão-crítica enquanto eixo principal disciplinar. Podemos observar que o compromisso do curso exposto em seu projeto pedagógico entende e valoriza os processos reais e subjetivos pertencentes a Educação e a Educação Física, reconhecendo que:

[...] a educação é uma atividade prática, como saúde, transporte ou comunicações. Não é como física, filosofia ou história – campos de investigação que buscam a verdade sobre nós e sobre o mundo e o universo que habitamos. A educação trata de fazer coisas com e para os outros [...]. A educação preocupa-se antes de mais nada, capacitar, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade (YOUNG, 2014, p. 196).

Nesse entendimento, o PPC busca estimular o processo crítico-reflexivo e sócio-histórico do educando, trabalhando a formação docente como elemento para a formação consciente e transformadora do sujeito e da sociedade. No documento ainda se defende o fortalecimento da autonomia e de liberdade, de maneira a impulsionar a articulação dos saberes científicos na perspectiva interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão, com desejo de formar um professor pesquisador com condições de construir, reconstruir e ampliar os saberes da Educação Física, reconhecendo a plenitude da área em sua interface na educação, lazer, saúde, estética, trabalho e sociedade. Podemos perceber então, neste documento, uma formação bem articulada aos princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pois:

[...] podemos afirmar que a educação e a educação física têm uma função social, na qual cada educador poderá transformar a realidade dos educandos, sendo sujeitos, construindo uma nova cultura e novas relações. Partindo do MHD, a ação humana e a prática pedagógica sugerem a compreensão da existência de uma realidade que precisa ser superada. Portanto, é necessário a proposição de caminhos, no âmbito efetivação da práxis na organização do trabalho pedagógico, no âmbito didático, metodológico, de questões pertinentes a escola e ao conhecimento científico e epistemológico (NETO; OLIVEIRA; MOTA, 2010, p. 3).

Neste caminho, é certo dizer então que no PPC de Educação Física da UFCAT defende uma concepção de projeto histórico no curso. Isso revela que o curso está ciente da “[...] sociedade na qual estamos inseridos e a que queremos construir e o projeto pedagógico daí decorrente que se efetiva na dinâmica curricular, materializada nas aulas” (SOARES et al., 1992, p. 104).

A partir do documento em análise, destacamos também a perspectiva de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão que é defendida no documento e materializada por meio da organização curricular do curso que tem disciplinas de

Metodologia de Ensino e de Pesquisa. Sobre atividades extensionistas, é de nosso conhecimento – por possuir vínculo como voluntário em um dos projetos (basquete feminino) - que o curso oferta Projetos de Extensão¹⁷ para a comunidade interna e principalmente a comunidade externa.

E para visualizarmos melhor a distribuição destas disciplinas presentes no currículo do curso, apresentamos abaixo como estão alocadas em cada período/semestre do curso.

QUADRO 2¹⁸. Matriz Curricular – Licenciatura em Educação Física UFG/RC-UFCA

1º Período

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	CARGA HORÁRIA TOTAL SEMESTRAL	NÚCLEO DA DISCIPLINA
1. Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação	Dep. de Educação	64	NC
2. Anatomia do Movimento Humano I	Dep. de Ciências Biológicas	64	NC
3. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação I	Dep. de Educação Física	64	NC
4. Educação Nutricional	Dep. de Educação Física	64	NC

¹⁷ Os projetos oferecidos são de Práticas Aquáticas (Natação e Hidroginástica), Práticas Esportivas (Voleibol, Futsal, Futebol de Campo, Rúgbi e Basquetebol) – Coordenadora: Prof. Ms. Heliany Pereira dos Santos (heliany_santos@ufcat.edu.br); Lutas (Cultura Corporal e Práticas Pedagógicas) – Coordenadora: Prof. Ms. Maristela Vicente de Paula (maristela_vicente_paula@ufcat.edu.br); Espiritualidade e Saúde, Projeto Paralímpico Catalão (Esporte e Saúde para Pessoas Com Deficiência) – Coordenadora: Profa. Dra. Jalusa Andreia Storch Diaz (jalusastorch@gmail.com); Projeto de Extensão Corpoencena (Ginástica Geral, Cultura Circense, Teatro e Dança) – Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristina Peixoto Ferreira (andreia_peixoto_ferreira@ufcat.edu.br); Ludoteca (Espaço de jogos, brinquedos e brincadeiras; grupo de estudos sobre Infância) – Coordenadora: Maria do Carmo Morales Pinheiro (carmorales@ufcat.edu.br) (SIGAA/UFCA, 2022).

¹⁸ Quadro reformulado a partir das tabelas de matriz curricular, composição e dinâmicas de disciplinas apresentadas no PPC do curso.

5. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar I	Dep. de Educação Física	64	NC
6. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo I	Dep. de Educação Física	64	NC

2º Período

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	CARGA HORÁRIA TOTAL SEMESTRAL	NÚCLEO DA DISCIPLINA
7. Políticas Educacionais	Dep. de Educação	64	NC
8. Anatomia do Movimento Humano II	Dep. de Ciências Biológicas	64	NC
9. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Dep. de Letras	64	NC
10. Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física	Dep. de Educação Física	64	NC
11. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança -Educação II	Dep. de Educação Física	64	NC
12. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo II	Dep. de Educação Física	64	NC
13. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar II	Dep. de Educação Física	64	NC

3º Período

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	CARGA HORÁRIA TOTAL SEMESTRAL	NÚCLEO DA DISCIPLINA
14. Psicologia Educacional I	Dep. de Educação	64	NC
15. Antropologia do corpo	Dep. de Ciências Sociais	64	NC
16. Fisiologia aplicada à Educação Física I	Dep. de Educação Física	64	
17. Oficina Experimental I	Dep. de Educação Física	64	NE
18. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Práticas Aquáticas I	Dep. de Educação Física	64	NC
19. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Jogos e Brincadeiras	Dep. de Educação Física	80	NC
20. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Voleibol	Dep. de Educação Física	80	NC

4º Período

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	CARGA HORÁRIA TOTAL SEMESTRAL	NÚCLEO DA DISCIPLINA
21. Psicologia Educacional II	Dep. de Educação	64	NC
22. Introdução ao Pensamento Científico I	Dep. de Educação Física	64	NC
23. Fisiologia aplicada à	Dep. de Educação Física	64	NC

Educação Física II			
24. Oficina Experimental II	Dep. de Educação Física	64	NE
25. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Futebol I	Dep. de Educação Física	64	NC
26. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Práticas Aquáticas II	Dep. de Educação Física	64	NC

5º Período

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	CARGA HORÁRIA TOTAL SEMESTRAL	NÚCLEO DA DISCIPLINA
27. Aprendizagem em Educação Física	Dep. de Educação Física	64	NC
28. Introdução ao Pensamento Científico II	Dep. de Educação Física	64	NC
29. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Handebol	Dep. de Educação Física	80	NC
30. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Futebol II	Dep. de Educação Física	64	NE
31. Estágio Curricular Obrigatório I	Dep. de Educação Física	100	NE
32. Biologia e Educação	Dep. de Educação Física	64	NC

6º Período

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	CARGA HORÁRIA TOTAL SEMESTRAL	NÚCLEO DA DISCIPLINA
33. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Lutas	Dep. de Educação Física	80	NC
34. Introdução ao Estudo da Biomecânica do Movimento Humano	Dep. de Educação Física	64	NC
35. Estágio Curricular Obrigatório II	Dep. de Educação Física	100	NE
36. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Basquetebol	Dep. de Educação Física	80	NC
37. Introdução aos Estudos do Lazer	Dep. de Educação Física	64	NE

7º Período

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	CARGA HORÁRIA TOTAL SEMESTRAL	NÚCLEO DA DISCIPLINA
38. Núcleos Temáticos de Pesquisa: * Pesquisa em Educação Física e Escola; *Pesquisa em Educação Física, Saúde e Educação; *Pesquisa em Educação Física, Lazer e Educação; *Pesquisa em Educação Física e	Dep. de Educação Física	64	NE

Esporte.			
39. Educação Física e Saúde	Dep. de Educação Física	64	NC
40. Estágio Curricular Obrigatório III	Dep. de Educação Física	100	NE
41. Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada	Dep. de Educação Física	80	NC

8º Período

DISCIPLINA	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL	CARGA HORÁRIA TOTAL SEMESTRAL	NÚCLEO DA DISCIPLINA
42. Estágio Curricular Obrigatório IV	Dep. de Educação Física	100	NE
43. Gestão e Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil	Dep. de Educação Física	64	NC
44. Introdução ao Treinamento Esportivo	Dep. de Educação Física	64	NC
45. Seminário de Integração de TCCs	Dep. de Educação Física	24	NE

O curso é organizado em semestres, tendo duração de 3.416 (três mil quatrocentos e dezesseis) horas e dividido em 8 semestres/períodos. Este tempo/duração de curso se estrutura em Núcleo Comum (NC) – 2.336h, Núcleo Específico Obrigatório (NEOB) – 752H, Prática

como Componente Curricular (PCC)¹⁹ – 400h, Núcleo Livre (NL) – 128H e Atividades Complementares (AC) – 200h. As disciplinas do NC (35 disciplinas, distribuídas em toda a duração do curso) tratam sobre o conhecimento, a formação ampliada e identidade da área da Educação Física. E as disciplinas de NEOB (10 disciplinas, ofertadas a partir do 3º semestre/período do curso) tratam sobre o conhecimento identificador da licenciatura na área.

Quanto as disciplinas de NL, estas, são “[...] de livre escolha do aluno que deverá cumprir o mínimo de 128 horas a serem cursadas no âmbito da UFG com o objetivo de ampliação e aprofundamento da formação humana e profissional” (UFG/RC, 2016, p. 275). As PCC compreendem-se “[...] como expressão da articulação da teoria com a realidade sócio educacional visando superar ou minimizar o distanciamento entre a teoria e a prática ou, mesmo, entre os aspectos conceituais e a intervenção pedagógica no mundo real” (p. 315). E as AC são consideradas pela participação em espaços e momento de formação do estudantes em [...]congressos, seminários, simpósios, conferências, debates, colóquios, oficinas, grupos de pesquisa, atividades de extensão, monitorias, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, cursos e outras atividades nas áreas da cultura, das ciências e das artes [...]” (p. 316).

Observando as tabelas da Matriz Curricular apresentadas no documento, identifica-se que algumas disciplinas (16 no total) situam em seus nomes os termos de Metodologia, Ensino e Pesquisa; estas disciplinas “[...] cujos objetos de estudo estão circunscritos às metodologias de ensino e pesquisa, ou seja, do ponto de vista epistemológico, seus objetos de estudo se vinculam de modo intrínseco à experimentação e ao exercício prático [...]” (UFG/RC, 2016, p. 276). E analisando seus ementários, podemos confirmar que estas disciplinas, em sua apresentação teórica, apontam uma associação dos eixos de ensino e pesquisa. Entretanto, entendemos que a ementa reproduz apenas partes do pensamento do coletivo, pois cada professor possui autonomia em focar pontos específicos (dentro de uma ementa ampla) que ele deseja focar e ou aprofundar.

Apontamos esta questão em função de saber que nossa análise é de um documento (elaborando coletivamente) e não as aulas em si, as didáticas e metodologias teóricas e práticas de cada docente do curso, em suas disciplinas (ofertadas individualmente). Portanto, não podemos pressupor de como tal documento funciona na prática, isto é, não podemos dimensionar as determinações e uso da liberdade do professor em sua atuação pedagógica cotidiana.

¹⁹ Carga horária já incluída em disciplinas do NC e NEOB.

E, seguindo no documento, se tratando a respeito dos princípios direcionadores para a formação de professor do curso de Educação Física da UFCAT, compondo suas bases teórico-metodológicas e acompanhando os avanços dos debates a despeito da formação de professor na área, dispõem-se em:

a) desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; b) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais; c) unidade teoria/prática, tanto na produção do conhecimento quanto na organização do saber, entendendo o trabalho como princípio educativo fundamental na escola; d) compromisso social e político do profissional da Educação Física junto aos demais educadores e movimentos sociais; e) trabalho coletivo pautado na formação de competências político-social, ético-moral e técnico-profissional como referência nuclear da formação docente; f) tratamento interdisciplinar do saber da Educação Física junto aos demais saberes políticos, científicos, artísticos, culturais, pedagógicos e técnicos necessários a formação de professores e a prática educativa escolar; g) articulação da graduação com a pós-graduação numa perspectiva da educação continuada; h) a pesquisa como dimensão da formação docente, meio de produção de conhecimento e intervenção na prática pedagógica e social; i) a extensão como terreno fértil para o encontro entre o ensino e a pesquisa, compondo-se, assim, como momento essencial da produção de saberes articulados por meio da interação dialógica com a sociedade (UFG/RC, 2016, p. 262).

Percebe-se que plano do curso de Educação Física da UFCAT, uniformemente, é garantir e desenvolver aos educandos capacidade técnico-científica, política e artístico expressiva para o/a aluno/a, aspirando assim a formação de um professor plural, que, ao sair para o mercado de trabalho, saiba atuar e lidar com responsabilidade e competência frente às diferenças e diversidades culturais, tornando-se consciente histórico e socialmente e demonstrando respeito para com os direitos humanos, bem como defenda o meio ambiente que faz parte (UFG/RC, 2016).

Por fim, levando em consideração os direcionamentos presentes nas DCN's para a formação inicial e continuada do professor e para o professor de Educação Física, articulando com estes princípios e objetivos constituídos. Este PPC tem em suas propostas formativas uma perspectiva de egresso baseada na busca de um profissional capaz de, em intervenções acadêmico-profissional, atuar e refletir criticamente, nas práticas pedagógicas, científicas, políticas e sociais, atuando no prisma da interdisciplinaridade da práxis pedagógica, pesquisando e produzindo conhecimento.

Esta perspectiva destoa das orientações curriculares, partindo do pressuposto que são documentos que buscam resultados, habilidade e/ou avaliações, visto que “[...] a estrutura curricular passa a ser identificada como um dos meios pelo qual o Estado teria condições de avançar para que a produção de conhecimentos e a formação profissional fossem verdadeiramente capazes de contribuir com a lógica produtivista em ascensão “(ANES, 2013, p. 79), pois “[...] a educação superior está totalmente inserida nas exigências do mercado

globalizado, sob a hegemonia do modelo neoliberal. As orientações normativas preconizadas são as da eficiência e da racionalidade” (VEIGA, 2004, p. 30).

Nossas considerações a respeito deste PPC é que mesmo diante ao que está posto e orientado pela elite que dirigem as políticas curriculares, observamos que, a partir da leitura deste projeto, o grupo docente que o construiu se apresenta resistente pelo menos à lógica mercadológica defendida pelos conselhos da área. Percebemos que há uma concepção de formação docente defendida, voltada à perspectiva de formação omnilateral do ser docente, manifestando assim uma valorização da tendência unificada de curso – esta que busca a desconstrução da fragmentação da área demonstrada na divisão Licenciatura e Bacharelado – centralizando assim numa formação profissional que foca não aos interesses do mercado, mas na perspectiva da formação para a transformação social e superação do sistema vigente.

Omnilateral está sendo aqui empregado no sentido que lhe é atribuído na tradição marxista como sendo o contraponto à formação unilateral e que contempla as dimensões da ciência, tecnologia, humanidades, artes e educação física na perspectiva da formação para a transformação da sociedade e superação do capitalismo (TAFFAREL, 2012, p. 115).

Intenciona-se também que este egresso desenvolva uma postura ética e política social, contribuindo nas diferentes esferas do trabalho docente, especialmente no universo corporal humano; que ele possa compreender as metodologias de construção de conhecimento, bem como, as percepções do corpo nas dimensões educacional, esportivas, de saúde, estética, cultural, do trabalho e da sociedade; tornando-o assim um professor com autonomia intelectual e profissional (UFG/RC, 2016).

Em contrapartida, os discentes (formados/licenciados) ao irem para o mercado de trabalho, não possuem titulação necessária, segundo os conselhos da área, para atuar em campos diferentes da atuação em escolas regulares, pois:

Nessa construção curricular nova, para a Educação Básica e para a formação inicial de professores e professoras, tem uma clara base voltada para o mercado de trabalho e para a formação de novos/as trabalhadores/as que sejam aptos para lidar com a nova relação de trabalho que o neoliberalismo impõe (RAMALHO; CARDOSO, 2020, p. 150).

Pensamos então que, em geral, um fator que poderia melhor direcionar a prática docente é o apontamento sobre o público que o curso tem recebido nos últimos anos, bem como os desdobramentos das DCN's frente a realidade dos profissionais formados na área (elementos que devem ser atualizados com frequência). Acreditamos que isso ajudaria os professores enquanto coletivo a pensarem em estratégias adequadas para atingir os objetivos traçados e mesmo redimensionar a questão da prática docente e organização do curso, porque:

O caminho para a Educação Física passa por um entendimento entre correntes ideológicas da área e o alinhamento entre a formação e o mercado. Além disso, será

necessário o desenvolvimento de estudos com metodologias capazes de apontar com exatidão as melhores estratégias para a formação, bem como apontar o quanto uma formação única poderá abarcar todo o campo (SILVA; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2016, p. 276).

Enfim, frente ao que foi exposto deste PPC do curso de Educação Física da UFCAT, podemos inferir, de modo sucinto, que este projeto pedagógico se aproxima com potência das três características e especificidades principais apontadas por Veiga (2004), a *antecipação*, a *utopia* e a *construção coletiva*. Neste documento podemos observar igualmente que há uma séria e fundamentada reflexão a respeito da formação docente (ensino superior), a educação (ensino), sobre a pesquisa e a extensão, da produção e socialização de saberes, sobre o aluno e professor e da relação inseparável da teoria e prática (práxis).

Além disso identificamos que o perfil de professor almejado neste documento é de um professor plural, pleno e amplo, com capacidade para pesquisar e atuar nos níveis de ensino básico e áreas com o esporte, saúde e lazer social. A representação de professor apresentado é de um sujeito coletivo, articulador da teoria e prática, de olhar crítico-reflexivo e intervenção interdisciplinar, ou seja, um professor que expresse autonomia e intelectualidade profissional.

Diante da interpretação, cabe-nos então questionarmos se o que está claro e desejado neste documento consegue tornar-se claro e materializado na prática docente. Sendo mais claro: problematizamos aqui se os estudantes do curso de Educação Física da UFCAT estão conseguindo vivenciar, experienciar e alcançar essa formação objetivada neste documento. Portanto, para prosseguir nesta pesquisa, em busca de alcançarmos nossa resposta da pergunta nevrálgica deste estudo, a seguir, pretendemos identificar e analisar as impressões e sensações, quanto ao tornar-se professor, bem como significações do ser professor presentes nas falas dos estudantes, do 5º ao 8º período do curso de Educação Física da UFCAT.

SEÇÃO 4 O QUE DIZEM OS DIZERES DOS ESTUDANTES? SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS LICENCIANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT

Nesta presente seção aprofundaremos mais no processo investigativo deste trabalho a fim de compreendermos os processos formativos dos estudantes participantes desta pesquisa e quais os sentidos que estes atribuem em seu processo de graduação. Para isso, nesta parte da pesquisa apresentaremos o contexto social e acadêmico dos participantes, suas características, bem como suas contribuições no questionário e no grupo focal, ou seja, suas perspectivas por meio das escritas e suas percepções/entendimentos por meio de seus dizeres, é claro, a partir da perspectiva bakhtiniana.

É importante salientarmos que saber um pouco do lugar de fala (local/lugar da vivência, das experiências e das relações) destes estudantes é de fundamental importância para nossa compreensão e análise de suas falas. Portanto, por isso buscaremos, inicialmente, contextualizar a cidade, a instituição e o curso do qual os estudantes fazem parte.

A respeito de aprofundamentos, fundamentando na ideia de crítica marxista, é fundamental que saibamos como o objeto se estrutura, se dinamiza, para que então consigamos tomá-lo, negá-lo e superá-lo, explicitando suas bases substanciais e nos conscientizando de seu processo essencial. O aprofundamento se direciona na busca das “[...] raízes, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar o desenvolvimento da vida humana” (NETO; OLIVEIRA; MOTA, 2010, p. 4).

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de *refletir* e *teorizar* (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225). *[grifo dos autores]*

Como já dito no início deste trabalho, a presente instituição UFCAT passou por um longo processo de eventos históricos, desde o início de sua constituição – na parceira da Universidade Federal de Goiás com a Prefeitura de Catalão – até sua atual consolidação com o desmembramento institucional e emancipação administrativa.

A cidade de Catalão se localiza no interior do estado de Goiás, especificamente no Sudoeste, tem 163 anos de constituição e conta com uma população estimada de mais de 110 mil habitantes. É uma cidade que já fora povoada, na época de sua condição enquanto sítio (grande área de habitação) de Bandeirantes colonizadores e considerada como uma espécie de

centro de abastecimento das bandeiras coloniais portuguesas no século XVIII. Hoje a cidade mantém sua economia (e contribui para o Goiás, Brasil e mundo) de agropecuária, indústrias de montadoras e mineração. Catalão (assim como outros estados do país) é uma cidade consideravelmente povoada por pessoas advindas das regiões norte e nordeste do país, principalmente em função do desenvolvimento e possibilidades de empregos nestes ramos a partir da década de 1970 (STORCK; PAULA, 2021; IBGE, 2021; PREFEITURA DE CATALÃO, 2022).

A Universidade Federal de Catalão (UFCAT) nasceu de um convênio entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) com a Prefeitura de Catalão no ano de 1982. Sua instalação oficial ocorreu no ano de 1983, criando-se a UFG – Campus Avançado de Catalão, sendo parte de ampliação/extensão da UFG, Campus de Goiânia/GO. No ano de 2005, o Campus passa a ser chamado de apenas UFG – Campus Catalão. No ano de 2013, com a criação de um novo Estatuto da UFG, o Campus torna-se UFG – Regional Catalão, reorganizando assim sua estrutura interna. E no ano de 2018, com a sanção da Lei nº 13.634/2018, cria-se a então Universidade Federal de Catalão, desmembrando por fim da instituição UFG (MEC/UFCAT, 2021).

O curso de Educação Física da UFCAT é um curso de Licenciatura, que nasce na instituição no ano de 1990 e está alocado na Unidade Acadêmica Especial Biotecnologia (IBIOTEC). O curso inscreve-se na área de conhecimento da Ciências Humanas e está inserido na modalidade totalmente presencial. Este curso organiza-se em semestres letivos (8 semestres/períodos) e confere ao formando a Habilitação de Licenciado em Educação Física (UFG/RC, 2016).

Quanto a nossa perspectiva de análise, partimos da concepção de que somos sujeitos discursivos inscritos numa dimensão de ser e agir, cujo o caráter de movimento e mudanças se mantém em constância, sabendo de que “[...] a investigação sobre o social deve levar em conta o constante movimento dos objetos e dos fenômenos em seu devir, que significa levar em consideração a herança hegeliana de que ser é vir-a-ser” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

Compreender que o movimento desses objetos e desses fenômenos do social se encontram nesse vir-a-ser interrupto, significa que “quem se julga acabado, está morto” (FREIRE, 2019, p. 72). Desta forma, recorreremos aos estudos do grupo nomeado como Círculo de Bakhtin, cuja perspectiva de análise discursiva fundamenta também nossa pesquisa. O grupo toma “[...] como pressuposto básico, a ideia do não fechamento, do inesgotável, do inacabamento, do movimento infindo” (FARACO, 2009, p. 72).

Assumir a teoria da linguagem de Bakhtin oportuniza uma outra qualidade na pesquisa em Ciências Humanas, pois o foco não está reduzido a fala do sujeito da investigação, mas na cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre determinado assunto. A ênfase está na interação entre pessoas (LEITE; SANTOS, 2020, p. 110).

Entende-se que interação, na concepção do Círculo de Bakhtin, não é um pseudo encontro harmonioso que silencia a diversidade humana, mas um processo discursivo pelo qual os sentidos são construídos, tendo em vista todos os sujeitos envolvidos e os lugares discursivos que ocupam. A interação permite a relação dialógica entre os interlocutores. Na interação, os sentidos são produzidos também a partir das diferenças. Sendo assim, “quando fala de interação, o círculo de Bakhtin fala da própria base, raiz e fundamento do sentido: a relação entre sujeitos” (SOBRAL, 2009, 41).

A partir desta noção de interação, destacamos que, nesta pesquisa científica, não estamos perspectivando um consenso ou acordos uniformes, pois diálogo não é consenso, mas sim um “[...] vasto espaço de luta, entre as vozes sociais (uma espécie de guerras de discursos), [...]”, pois, “[...] o círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados” (FARACO, 2009, p. 69).

A ênfase da “Análise Dialógica do Discurso” está no conceito de interação, visto que o filósofo considera a linguagem como uma forma de interação social fundamentada no conceito de dialogismo e, a língua, como fenômeno histórico, social e cultural. Infere que a linguagem e discursos possuem seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da interação entre subjetividades no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem. A linguagem é entendida como arena de luta, na qual diferentes discursos entram em relação; aproxima-se, afasta-se, estabelecem alianças em alguns momentos e geram conflitos em outros (LEITE; SANTOS, 2020, p. 111).

E, no desejo de focarmos nos conceitos do autor que mais se aproximam de nossos objetivos particulares, tomaremos para este caminhar de interpretações o conceito de polifonia, enquanto universo onde as múltiplas vozes sociais são equivalentes. Numa obra literária, a polifonia é representada pelos discursos antagônicos, diversidade de personagens e visões de mundos ampliada. Portanto, observamos então que a linguagem se constrói a partir da interação entre os sujeitos, mas o discurso jamais é neutro, pois a política da polifonia é um diálogo aberto entre múltiplas vozes (FARACO, 2009; LEITE; SANTOS, 2020).

A Polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos (BEZERRA, 2020, p. 194-195).

Vinculada a este conceito, também articularemos nossas interpretações sob a dinâmica da responsividade, que estabelece um diálogo com temas filosóficos e das ciências

humanas e sociais, tais como identidade, subjetividade, intersubjetividade, discursos etc. (FARACO, 2009). Entende-se esta responsividade aqui é para além de dar uma resposta comum a determinada pergunta de conversa trivial, mas se remete a uma postura ética, uma correspondência nas atitudes, numa perspectiva do ser humano – frente aos princípios da moral – individual e socialmente (RIGUEIRO, 2015).

Nesta perspectiva, importa-nos salientarmos o motivo e a importância de critérios da realização de um grupo de debate/conversa. Neste caso, o grupo focal, em nosso trabalho, foi realizado enquanto instância de interação e produção de sentidos a partir do lugar discursivo ocupado por cada sujeito participante; e que deve ser analisada numa perspectiva de linguagem filosófica, neste caso à luz da análise bakhtiniana. Bakhtin ressalta uma importância específica nas pesquisas de Ciências Humanas, pois considera que compreendemos determinados temas investigados a partir de confrontos de ideias. Além disso, a teoria da linguagem de Bakhtin destaca que esta cena dialógica nas pesquisas inscritas nas Ciências Humanas pode produzir sentidos, acordos e negociações, pois foca-se nas interações entre os sujeitos – não somente os que se encontram, mas também outros que aparecem nesse diálogo interativo; e é isso que pretendemos apresentar, identificar e analisar neste ponto de nosso trabalho.

Nesta direção, entendemos que a pesquisa de campo – nestas características – é um encontro interativo de sujeitos e tal encontro é um diálogo-relação entre alteridades mútuas, experiências diversas em busca de sentido e de múltiplas dimensões/realidades/vozes e discursos entrelaçados. Para identificarmos e compreendermos os sentidos e significados presentes nesse diálogo, que não é consenso, mas um espaço de luta, enfatizamos o uso do método de Análise Dialógica do Discurso, conscientes de que “não é possível abrir mão do diálogo, da busca pelo encontro com outras vozes e do reconhecimento do outro como constituinte da forma como compreende-se criticamente o mundo e a si mesmo” (LEITE; SANTOS, 2020, p. 121).

Portanto, nossa pesquisa se pretende investigativa e dialógica e sabemos que cabe a quem participa, atribuir o significado dela, sobretudo quando este significado amplia o sentido para vida, porque a história é práxis (CHAUI, 1985), por acontecerem neste caminho processos inseparáveis, inesgotáveis, intercambiantes e inevitáveis. Assim, compreende-se então que as ideias não formam a sociedade, mas a condição material dos sujeitos é que produzem as suas ideias e o modo de agir socialmente. Por isso acreditamos que “a consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é seu

processo de vida. [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2019, p. 21-22).

Pensando assim, podemos dizer então que a história é uma construção dos sujeitos reais e a produção material nesse decurso cria todas as formas de relações humanas. Com isso podem ocorrer, substancialmente, influências sociais, aqui por exemplo no curso (de vida ou profissional e na identidade do sujeito), provocando então sentidos e significados – enunciação e enunciados – subjetivos, os quais foram possíveis de serem identificados por meio das falas/vozes que investigamos.

Para investigar estes sujeitos reais e seus enunciados – significados (falas, textos, figuras) e em suas enunciações – sentidos (pressupostos, contextos, formação social) (FARACO, 2009) é necessário saber antes que cada um pensa o mundo de um jeito; se ver e se percebe de uma maneira plenamente singular. A partir de agora, apresentaremos então, de forma analítica e investigativa, as falas desses sujeitos, expressadas e socializada nos questionários respondidos e no grupo focal realizado.

A proposta deste capítulo é analisarmos as falas dos estudantes, suas enunciações no que diz respeito a sua identificação quanto a profissão-docência, especialmente na área da Educação Física, discutindo os sentidos atribuídos por esses sujeitos discursivos quanto a identidade de professor/a de Educação Física.

Neste processo, é importante destacarmos questões referentes a efetivação da aplicação dos questionários e da realização do grupo focal e, por fim, destacando as nossas categorias analíticas que estabelecemos para o auxílio de interpretação das falas/vozes, na análise dos dizeres. Essas categorias “[...] abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (MINAYO, 1994, p. 70). As categorias estabelecidas são direcionadoras de leitura para expormos nosso debate e auxiliares de configuração e discussão de elementos que se encontram nos dados obtidos.

4.1 O questionário e o grupo focal: o processo da aproximação remota e as características dos sujeitos da pesquisa

Após as anuências da diretoria do Instituto de Biotecnologia (Ibiotec), no qual o curso de Educação Física se situa e da coordenação do curso, comparecemos presencialmente no dia 14 de outubro de 2022 para discutir a pesquisa e o encaminhamento da Carta Convite para a participação voluntária na pesquisa aqui proposta.

Este encaminhamento foi realizado pela secretaria do curso por alguns motivos: 1) pela pretensão de não influenciar os estudantes em aceitar ou não o convite; 2) pelo acesso a todos os contatos de e-mails dos matriculados no curso, especialmente dos períodos estipulados (5º ao 8º) – considerando alguns alunos/as que haviam trancado o curso e outros/as que estavam em processo de defesa, estimamos que uma quantidade de 180 estudantes fizeram parte da população destes contatos; 3) pela facilidade de contato mais rápido e formal com os possíveis participantes da pesquisa.

Ao mesmo tempo deste envio da Carta Convite, também enviamos um Link/enderenço virtual de acesso (Google Forms) para os estudantes responderem algumas questões. Este questionário foi o documento que utilizamos para descobrir, principalmente, os nomes e pseudônimos dos participantes, idades, os períodos/semestres atuais, vínculo em programas e/ou bolsas de assistências, escolha de curso e instituição, bem como considerações sobre carreira de docência na área. No questionário tivemos um pouco mais de participação, pois responderam ao documento doze (12) estudantes. Nesta pesquisa consideraremos, preferencialmente, a fala das pessoas que responderam ao questionário e participaram do Grupo Focal.

Quanto ao questionário, elaboramos doze (12) questões, as quais solicitavam a resposta sobre: nome; identificação de gênero; pseudônimo; idade; período letivo; motivos da escolha do curso; motivos na escolha da instituição; recebimento ou não de bolsas de assistência estudantil; vínculos ou não com programas de iniciação à docência; pretensão de campo na atuação profissional; e, opinião sobre o que é ser professor/a.

Os participantes que responderam o questionário (doze no total), se identificaram como: João – 21 anos, 5º período; Leleco – 23 anos, 5º período; Sam – 21 anos, 5º período; Jordan – 25 anos, 7º período; Rosana – 32 anos, 8º período; Daenerys – 19 anos, 5º período; Gael - 23 anos, 7º período; Sophia – 27 anos, 8º período; Roxim – 27 anos, 8º período; Biônica – 23 anos, 5º período; Magali – 28 anos, 7º período; e, Pedro – 21 anos, 5º período.

A proposta deste questionário foi, inicialmente, conhecer os participantes e dividir os grupos para a realização do grupo focal. Como, infelizmente, não foram os mesmos doze (do questionário) que se propuseram a participar do encontro/debate (grupo focal) – no momento da organização para este, apenas 8 corresponderam ao chamado e somente 7 participaram efetivamente – pretendemos focar (especialmente) na discussão a respeito da questão aberta do questionário – O que é ser professor/a – na perspectiva dos participantes no questionário.

E, antes de aprofundarmos nesta questão do ser professor (o que é; quem é; o que faz; onde atua) é importante tratarmos sobre as influências promovidas pelo meio, vividas por

estes participantes desta pesquisa. Pensamos que, antes de uma pessoa decidir e desejar tornar-se alguém, é crucial refletir sobre o processo ou o lugar social, histórico, cultural e político que esse sujeito ocupa. Sendo assim, acreditamos que o desejo de ser professor/a, ou não, destes participantes é perpassado por um processo de relação com seu meio social e real, ou seja: o desejo de se tornar ou não professor/a é construído de forma histórica, cultural e socialmente por meio de discursos que corroboram para a construção de uma imagem social do que é ser professor/a. Desta forma, compreendemos que a escolha de curso e/ou de área é resultado de discursos que perpassam os sujeitos e que constroem representações sobre o lugar e imagem de um docente dentro da sociedade.

Analisando os questionários, os doze (12) participantes quando indagados com essa questão, relacionaram a influência/interesse com: práticas e o gosto por esportes e atividade física (58,3%); família e amigos (25%); professores da escola (25%); pelo curso mais fácil (16,6%); curso ser segunda opção (16, 6%); e, sem nenhuma resposta (8,3%). Diante deste dado, podemos concordar que o “estreito vínculo entre Educação Física e Saúde e Educação Física e Esporte, vem sendo por muito tempo, a referência central dos estudantes que ingressam no curso de Educação Física” (CHAGAS, 2010, p. 120). Isso revela o imaginário destes estudantes em relação ao curso superior de Educação Física; é provável que muitos deles não tenham uma ideia clara de como se dá a formação em licenciatura.

Entretanto, não obstante a essa predominância da prática esportiva enquanto elemento principal na decisão para o ingresso no curso, quando os estudantes são questionados a respeito das intenções para os campos de atuações profissionais, verifica-se a tendência em focar a atuação no campo escolar e, também, pretensões diversas na área. Nessa questão, afirmaram que desejam atuar: na escola (66,6%); nas academias de musculação (33,3%); em hospital (8,3%); na iniciação esportiva (8,3%); ainda não decidiu (8,3%). É importante destacarmos que destes doze (12) estudantes que responderam o questionário, oito (8= 66,6%) possuem vínculo formal como bolsista de PIBID e RP; e, quatro (4=33,3%) não possuem nenhum vínculo.

Destacamos que na legislação em nível federal e estadual referente ao curso, os campos de atuação dos profissionais de Educação Física são amplos; especificamente no PPC do curso de Educação Física da UFCAT, que não faz distinção entre a atuação de um bacharel para um licenciado, expressa-se a necessidade de formar o discente para “atuar em diferentes espaços e dimensões da Educação Básica dentro da perspectiva da práxis pedagógica” (UFG/RC, 2016, p. 263).

Frente a estas respostas, podemos problematizar também como a participação dos estudantes em programas de iniciação à docência e a imersão na escola nos cursos de licenciatura, fortalece o interesse dos estudantes de Educação Física (como vimos nas declarações de alguns participantes a respeito da atuação profissional nos questionários) em conhecerem e desejarem a atuação docente neste campo, pois trata-se de um processo relevante e formativo para o bolsista-professor/a em formação. No grupo focal, a participante Sophia aponta para a relevância do PIBID para sua formação: “[...] um percurso específico que foi bem significativo para mim foi o do meu percurso do PIBID [...]”. A participante Sam, no questionário, afirma que seu interesse é:

[...] atuar na escola. Esse interesse já existe desde o início do curso, mas após ingressar no PIBID passei a gostar mais da docência por ver as possibilidades que a Educação Física pode ter dentro da escola, além de pensar na possibilidade de ser um professor diferente para a área que aborde todos os conteúdos presentes na Educação Física e não apenas os com mais familiaridade.

A fala de Sophia enfatizou o lugar de onde vivenciou o processo acadêmico das discussões, das reflexões e intervenções realizadas no PIBID; além disso, entendemos que o programa, que é vinculado somente aos cursos de Licenciatura, contribui de forma geral no processo de formação para as intervenções profissionais independente do campo²⁰, pois a participante discursa essa fala pensando nos impactos enquanto experiência pedagógica. Podemos afirmar igual e seguramente também que o PIBID tem contribuído de forma expressiva no processo de tornar-se professor e professora no período da graduação (SAMPAIO; FERREIRA, 2017; PINHEIRO; OLIVEIRA; STORCK, 2019).

O PIBID é um espaço de formação, que sobrepõe os muros da universidade, articulando uma relação com a escola pública de uma maneira igualitária, pois a ideia é que haja, realmente, troca de saberes e fazeres. Por meio do processo de ensino aprendizagem, ele proporciona experiências para os bolsistas aprimorarem os saberes necessários ao exercício da docência e produzir novos significados e sentidos na sua formação (PINHEIRO; OLIVEIRA; STORCK, 2019, p. 523).

Como já discutimos, o processo de tornar-se professor e professora é complexo, a começar pela própria conceituação e reflexão sobre o que é ser um/a professor/a; afinal, o que é ser professor/a? Esta pergunta foi a primeira questão do encontro em nosso Grupo Focal e a última questão no questionário aplicado inicialmente. Abaixo organizamos dizeres dos participantes sobre suas concepções sobre o que “ser professor” nestes dois momentos da metodologia.

²⁰ O lugar de fala do pesquisador (José Francisco Silva Sampaio) deste trabalho também diz respeito a um estudante de graduação que foi bolsista no PIBID durante todo o percurso formativo (2013-2017).

QUADRO 3 – Ser professor para os estudantes participantes

Nome e período do curso	Ser professor – questionário escrito	Ser professor – grupo focal	Programa de formação que participa ou participou
Daenerys 5º Período	ser professor/a é “levar conhecimento às pessoas, além de autonomia, amadurecimento, capacidade crítica para se posicionar mediante a discussões de cunho político, social e cultural. Ainda, fazer com que as pessoas a minha volta entendam o poder de seu corpo”.	[...] professor é sinônimo de resistência e mudança.	PIBID
Pedro 5º Período	Ser professor/a é “ser alguém capaz de contribuir significativamente para a formação do cidadão e da pessoa sensível ao mundo e tudo o que está dentro dele”.	[...] ser professor é essa vontade de fazer o diferente. [...] é colocar o que eu aprendo no lugar onde vou. [...] é uma troca entre o aluno e o professor.	PIBID
Sam 5º Período	ser professor/a é “sair da zona de conforto, entender e aceitar as dificuldades e limitações do outro. Ser professor vai além de ensinar, é também aprender”.	[...] muita gente as vezes associa o papel do professor com passar um conteúdo e dá prova [...] eu acho que o professor é além disso [...] assim, depende do professor; se for um professor bem aberto e que realmente está interessado, ele pode ajudar até na formação do ser humano mesmo.	PIBID
Biônica	Ser professor/a é “ensinar, mas ao mesmo tempo aprender. Ser um meio/guia para que seus alunos	[...] somos meios facilitadores para aprendizagem de X área do conhecimento. Mas como a	Assistência Pedagógica (Bolsa Permanência)

6º Período	descubram suas vocações”.	Sam falou muito das vezes não ficamos só em sala de aula, abrange muito mais.	
Gael 7º Período	Ser professor/a é “ter amor, dedicação, resiliência e resistência quanto a possibilidade de levar conhecimentos às pessoas. Sobretudo, consciente de sua missão neste mundo, ensinar, que como diz Paulo Freire ‘não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção’”.	[...] proporcionar essa possibilidade de abertura à chegada ao conhecimento. [...] ser professor é possibilitar essa chegada.	Residência pedagógica
Jordan 7º Período	Para Jordan, ser professor/a é “ser esperança, força e amor. É oportunizar mudanças através da arte educação. Ser professor é um ato revolucionário!”.	[...] você estar disposto a aprender e a ensinar [...]. Possibilitar mudanças.	PIBID
Sophia 8º Período	quanto ao ser professor/a, declara não ter uma resposta definida, por não saber, mas diz estar tentando descobrir, entretanto, ela pensa que “este ‘ser professora’ está nesse campo das descobertas e do buscar continuamente descobrir, um gerúndio de descobrimentos”.	[...] quando li a pergunta eu falei: gente, mas que pergunta difícil, aí você abre hoje com essa pergunta; gente, mas que pergunta difícil de novo; que perseguição [sorriso humorado]. Assim, eu entendo que eu não sei até hoje ainda, estou buscando entender, mas está muito atrelado a esse movimento de descoberta mesmo, dessa abertura a criar, descobrir. Esse ser professor no sentido de busca mesmo, de criação, porque eu vou ser	Residência Pedagógica

		professora sendo, assim, de modo contínuo, vou descobrindo todo dia um pouco, mas vou descobrir como? sendo, vivenciando esse professorado.	
João 5º Período	Ser professor/a é “exercer uma profissão, em dar aula, ser professor que exige muito esforço”.	<i>Não participou.</i>	<i>Não possui bolsa e/ou auxílios estudantis</i>
Leleco 5º Período	Ser professor/a é “ser o detentor do conhecimento, mas não a única autoridade correta, é transmitir conhecimento para o próximo, é ter a capacidade de formar e influenciar a escolha profissional do aluno”.	<i>Não participou.</i>	<i>Não possui bolsa e/ou auxílios estudantis</i>
Rosana 8º Período	Ser professor/a é “ensinar e aprender ao mesmo tempo, pois cada indivíduo tem uma vivência e experiência única, estamos sempre em evolução”.	<i>Não participou.</i>	Residência Pedagógica
Roxim 8º Período	Ser professor/a é “ensinar, mas também é ter a humildade de aprender com seus alunos, saber que suas aulas podem mudar a realidade dos seus alunos que muitos alunos podem te olhar como espelho futuro”.	<i>Não participou.</i>	Bolsa Alimentação (R.U); Bolsa Permanência; PROBEC/PROVEC
Magali 7º Período	Ser professor/a é “ser ouvinte e ouvidor. É ser exemplo. É ter um olhar para além do que a própria visão lhe diz. É ser resistente todos os dias por acreditar na educação como um bem maior”.	<i>Não participou.</i>	PIBID

--	--	--	--

E sobre, especificamente, o grupo focal, como já foi situado, não obtivemos uma participação integral, pois no fim, somente oito (8) pessoas responderam ao convite para participar deste momento da pesquisa, sendo quatro (4) estudantes do 5º período, dois (2) estudantes do 7º período e dois (2) estudantes do 8º período. Então, após o recebimento das respostas no e-mail, foi criado um Grupo no WhatsApp²¹ com estes estudantes, no qual foi combinado o melhor dia e horário na semana para que realizássemos nosso encontro remoto: o grupo focal. Com o dia e o horário combinados, foi criado um Link/enderenço virtual (Sala de Reunião remota – Google Meet²²) de acesso para o encontro online e enviado no grupo de WhatsApp para os participantes.

O grupo focal aconteceu no dia 19 de novembro de 2021, pela manhã, e contamos com a presença de sete (7) pessoas – eram oito (8), mas um estudante desistiu da participação em função de uma consulta médica marcada anteriormente e esquecida na agenda. Deste grupo, os participantes (no questionário) se identificaram como: Daenerys (5º período, 19 anos), Pedro (5º período, 21 anos), Sam (5º período, 21 anos), Biônica (5º período, 23 anos), Gael (7º período, 23 anos), Jordan (7º período, 25 anos) e Sophia (8º período, 27 anos).²³

Salientamos que neste encontro/debate foi priorizado o respeito a liberdade de expressão, a construção de um momento democrático e com total anonimato dos participantes. Antes de iniciarmos, foi pontuado algumas questões importantes para o melhor desenvolvimento do grupo, isso, principalmente em função do contexto que o grupo se encontrara (síncrono/remoto); estes pontos foram: 1) permissão para a gravação da conversa/encontro remoto; 2) destaque que a conversa seria dividida em blocos de perguntas – cinco (5) blocos com duração entre 25 a 30 minutos; 3) pedido para que todos/as abrissem as câmeras; 4) aviso que, caso não fosse dizer algo, fechasse o microfone e quando se quisesse dizer algo, antes, se levantasse a mão; 5) destaque que, embora a conversa/encontro estivesse sendo gravada, não seria publicada, pois era somente para fins de transcrição; e, 6) as

²¹ O WhatsApp é um aplicativo de celular que possibilita trocas de mensagens e chamadas simples entre celulares e/ou computador. O nome WhatsApp advém da frase "What's Up" em inglês – “E aí?”. Este aplicativo surgiu como uma alternativa ao sistema de mensagens e também viabiliza o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia, como: textos, fotos, vídeos, documentos e localização (ver: <https://www.whatsapp.com/about>).

²² Google Meet é uma plataforma de videoconferências do Google, pertencente ao Workspace, que oferece planos gratuitos e/ou privados, possibilitando criação de reuniões online. Este serviço é semelhante aos programas Zoom e o Microsoft Teams (ver: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghtml>).

²³ Cabe acentuar que no Questionário foi pedido que os participantes criassem um pseudônimo para que pudesse ser usado nas citações de suas falas-declarações, protegendo assim seus dados pessoais.

participações-atuações dos pesquisadores seriam apenas em caráter de mediação no encontro do Grupo Focal; ocorreria desta forma para evitar opiniões pessoais e/ou comentários que pudessem influenciar de algum modo qualquer resultado na e da pesquisa.

E, prosseguindo neste processo de organização do grupo focal e apresentação dos sujeitos da pesquisa, consideramos que nesta análise é importante que conheçamos o perfil dos participantes. Para tanto, passaremos a apresentar cada um dos participantes da pesquisa a partir das informações descritas no questionário aplicado.

A participante Daenerys, que se identifica como mulher bissexual, possui vínculo formal e recebe auxílio estudantil (Bolsa Moraria e Alimentação) na universidade. Daenerys é bolsista PIBID e apontou que escolheu a instituição com desejo de mudar de cidade e por sua irmã também já estar residindo na cidade de Catalão. Quanto à pretensão de atuação profissional após o término da graduação, a participante ainda não decidiu, mas apontou que já atua em academia de musculação e em escola.

O participante Pedro, que se identifica como homem, afirma ter escolhido o curso por influência de seus professores e pela vontade de fazer a diferença e amor pelas possibilidades da profissão. Pedro escolheu a instituição por ser um lugar novo e recebe assistência estudantil (Bolsa Moradia e Alimentação), além de participar formalmente como bolsista no PIBID. Quanto à atuação profissional, Pedro declara que pretende iniciar pela escola, especialmente no Ensino Básico e deseja continuar os estudos na intenção de receber novas oportunidades, pois tem intenção de conhecer os campos possíveis da área.

A participante Sam, que se identifica como mulher, diz ter escolhido o curso, porque sempre se interessou por esportes. Declara que o motivo de ingresso na instituição foi por ser próxima de sua cidade de origem e por ter alguém da família já matriculado nesta. Sam não recebe nenhum auxílio de assistência estudantil, mas possui vínculo como bolsista no PIBID. Quanto à atuação profissional, Sam expressa interesse pela escola, cuja intenção está presente desde o início do curso, mas após o ingresso no PIBID houve um despertar mais forte com relação à docência, em razão de observar outras possibilidades de Educação Física no âmbito escolar.

A participante Biônica, que se identifica como mulher, descreve que o motivo principal para escolha do curso foi uma boa experiência com a disciplina de Educação Física no Ensino Médio, pelo interesse nos esportes e também por influência de professores da área na família. Biônica escolheu a instituição por ser próxima de sua cidade, embora a Universidade de Brasília (UnB) fosse sua primeira opção. A participante declara receber auxílio estudantil (Bolsa de Assistência Pedagógica) e não possui vínculo formal ou

voluntário com os Programas PIBID e Residência Pedagógica. Sobre a atuação profissional, Biônica, pretende atuar no âmbito da Educação e se especializar na área da Ginástica.

O participante Gael, que se identifica como homem, declara que na época das realizações de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o curso não fora sua primeira opção, seria História, mas como não conseguia passar, tentou o ingresso para o curso de Educação Física e foi aprovado; Gael declara isso com agradecimentos. Em seu relato sobre o ingresso na instituição, afirma que sua primeira opção seria a UnB, por ser perto de sua cidade – porém não obteve aprovação, entretanto, por orientação de um amigo, tentou para a UFCAT e conseguiu ingressar. Gael recebe bolsas de Assistência Estudantil (Moradia e Alimentação) e também possui vínculo formal enquanto bolsista da Residência Pedagógica. Quanto à atuação profissional, Gael se declara interessado em muitos campos da área, mas descreve com um carinho poético sua afeição pela Escola/Educação, pois considera o lugar como o berço do saber e também onde acontece a magia, segundo ele.

O participante Jordan, que se identifica como homem gay, afirma que escolheu o curso por possuir uma afinidade com a disciplina de Educação Física na época da escola, especialmente por seu envolvimento com a modalidade esportiva de Vôlei; Jordan diz que sempre focou na Licenciatura e quando ingressou na Universidade, sentiu ter feito a escolha certa. Sua escolha para a instituição foi influenciada pela aceitação de sua nota de corte e relevância da instituição ser Federal. Jordan é contemplado com bolsa de Assistência Estudantil (Alimentação) e também é bolsista da Residência Pedagógica. Se tratando da atuação profissional, o participante declara ter afinidade com o ensino da Educação Física e pretende atuar no campo da Reabilitação, principalmente depois de ter visitado o Hospital Sarah Kubitschek (localizado em Brasília-DF).

A participante Sophia, que se identifica como mulher, declara que não tinha interesse pela área, pois seu critério de escolha fora o tempo de duração do curso e por este ser mais fácil de ingresso, principalmente por não ser de exatas. Sobre a escolha da instituição, seu interesse foi por ser conhecida e distante de sua cidade, especialmente que fosse localizada numa região interiorana. Sophia recebe auxílio estudantil (Bolsa Permanência e Moradia) e também participa formalmente como bolsista do Programa Residência Pedagógica. Se tratando da atuação profissional, a participante afirma ter interesse para a escola, embora já atuar em academia de ginástica (musculação) – destaca que a escola é por desejo e a academia de musculação é por necessidade financeira.

4.2 As vozes e falas discursivas dos participantes: focando nos enunciados produzidos a partir do grupo focal

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos, a partir da análise discursiva, na perspectiva teórica bakhtiniana, os dizeres dos participantes tendo em vista a materialidade linguística produzida por meio do questionário (registro escrito) e por meio do grupo focal (falas que foram transcritas). Nossa discussão busca discutir os sentidos sobre ser professor de Educação Física e os processos de construção da identidade docente.

[...] Bakhtin dirá que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isso, é uma tomada de posição neste contexto (FARACO, 2009, p. 25).

Entendemos, então, que falamos sempre a partir de um lugar discursivo inscrito a partir de uma inscrição social, cultural e histórica do sujeito, ou seja, as nossas vozes sempre pertencem a uma determinada realidade, posição de valor ideológico, cuja construção é histórica e social; pois “[...] a criação ideológica é sempre social e histórica” (FARACO, 2009, p. 48). E cabe destacar igualmente que Bakhtin entende a linguagem enquanto forma de interação social, “[...] fundamentada no conceito de dialogismo e, a língua, como fenômeno histórico, social e cultural” (LEITE; SANTOS, 2020, p. 111). Portanto:

Infere que a linguagem e discursos possuem seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da interação entre subjetividades no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem. A linguagem é entendida como arena de luta, na qual diferentes discursos entram em relação; aproxima-se, afasta-se, estabelecem alianças em alguns momentos e geram conflitos em outros (idem).

Desta forma, os dizeres de cada participante do grupo focal têm relação polifônica com outros dizeres que permeiam os grupos sociais dos quais o discente faz parte; isso porque somos atravessados por diferentes discursos e práticas sociais, culturais, econômicas. Como organização temática, o grupo focal foi mediado tendo em vista quatro questões assim organizadas: a) o que é ser professor/a; b) contribuições do curso para a formação docente e em Educação Física; c) memórias e narrativas vivências marcantes; d) como pensam que deveria ser a formação inicial. Na análise, não apresentamos estas questões de forma ordenativa e hierarquizada, mas de maneira dialética considerando as relações existentes entre as questões propostas.

No dia do grupo focal, percebemos que ao iniciar indagando o que é “ser docente” houve um desconforto por parte dos participantes e alguns relataram que era uma questão de

difícil conceituação para eles. Inferimos que talvez seja que na escrita temos tempo para pensar e elaborar as palavras, mas na fala pode ser mais difícil pois devemos organizar e elaborar nossos pensamentos. Posteriormente com pausas na fala os participantes tentaram definir o que fosse “ser docente” e, tendo em vista os enunciados produzidos, identificamos três categorias nas falas: ser professor relaciona-se a sua didática, ao processo de ensinar e aprender; docência enquanto vocação; docência enquanto transformação social.

A partir desses dizeres sobre a docência podemos analisar os discursos que aos quais eles se inscrevem. Para tanto, devemos considerar tanto o contexto contemporâneo à produção dos enunciados quanto suas relações histórica, social e culturalmente construídas. Historicamente, no Brasil, a profissão docente surge entrelaçada com a ação das instituições religiosas e, portanto, pelo discurso religioso. A atuação dos jesuítas influenciou significativamente a forma como a educação se organizou e os discursos sobre docência. Mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1959, a seleção de professores ainda era feita a partir de valores morais associados ao comportamento social defendido pela elite burguesa; a exemplo, era uma exigência para exercício da docência que o professor apresentasse uma carta de recomendação moral. Isso porque o professor deveria estar a serviço da manutenção da ordem e dos bons costumes como discute GOUVEIA (2001, p. 39),

A exigência de tal documento tinha em vista que o professor era concebido como agente moralizador, capaz de inculcar os corretos princípios de conduta às classes mais pobres, muito através de seu exemplo. Mais que instruir, cabia ao professor desenvolver em seus discípulos os corretos preceitos morais, coerentes com a autoridade constituída.

Ao longo da história da educação, segundo Almeida (1998), o exercício de ser professor esteve perpassado pelo discurso religioso, sendo considerado como sacerdócio, como sacrifício individual do professor que deveria atuar por vocação, dom. Ainda hoje, o discurso religioso atravessa o discurso pedagógico, o que pode ser verificado na mídia, como foi o caso das inúmeras reportagens feitas por grandes meios de comunicação ao longo do período pandêmico (2020-2021), período também desta pesquisa, que usavam o termo vocação, elegiam como bons professores os que se sacrificavam e compravam materiais para os alunos carentes com o próprio salário, os aqueles que se arriscavam em meio a pandemia para ministrar aulas nas calçadas da própria casa ou dos estudantes. A exemplo citamos a reportagem “Dia dos Professores: mestres falam da vocação para ensinar”, publicada no dia 15 de outubro de 2020 no G1, afiliada ao grupo Globo/Abril.

Sobre este fato, que pensamos ser uma manifestação de pseudo reconhecimento e romantização do trabalho desvalorizado do professor, concordamos que “não é mais

suficiente o discurso de valores do passado, dos tempos em que a professora e o professor eram simples instrumentos dóceis do poder dos poderosos” (FREIRE, 2021, p. 21).

Desta forma, quando encontramos nos enunciados apresentados no quadro, termos como vocação, missão, esses não estão desvinculados de um discurso religioso que atravessa o discurso sobre a docência historicamente. “Ter amor, dedicação, resiliência e resistência quanto a possibilidade de levar conhecimentos as pessoas. Sobretudo consciência de sua missão neste mundo” (PARTICIPANTE GAEL); ou, ainda “Ser um meio/guia para seus alunos descubram suas vocações” (PARTICIPANTE BIÔNICA), ainda são discursos que se vinculam ao discurso de que professor tem um papel moral na formação dos sujeitos ou que atua por vocação, amor, dom. Ocorre que esse mesmo discurso tem grande influência na desvalorização da docência enquanto profissão que se aprende e na qual se especializa.

Vinculado a estes discursos, estão a tradição de tornar ação e relação da professora e do professor na dimensão do parentesco; os *tios* e *tias*. Essa identidade posta sobre o docente diz respeito de uma pessoa que ama e cuida de seus alunos/sobrinhos, dedicando-se fielmente ao trabalho de educar, principalmente com e por amor. Ao mesmo tempo quando o profissional quando se coloca frente à luta de seus direitos é considerado rebelde e provocador de mau exemplo para os quem ensina. Quanto a isso, concordamos com Freire (2021), que,

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia* [...]. significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte (p. 30). [...]. Mas você que está me lendo agora tem todo o direito de, sendo ou pretendendo ser professora, querer ser chamada de *tia* ou continuar a ser. Não pode, porém, é desconhecer as implicações escondidas na manha ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia (p. 48-49). É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham (p. 151-152). *[grifo do autor]*

Em contraposição a este discurso está o discurso pedagógico contra hegemônico, que se situa no campo da resistência à educação enquanto aparelho capitalista de repressão e de perpetuação das injustiças sociais. No entanto, é preciso compreender que são vários os discursos que circulam no campo pedagógico. Entre estes discursos destacamos também o discurso da pedagogia tradicional que se alinha ao discurso religioso também, ou seja, que desvincula a prática pedagógica da sua relação política, social e cultural e associa à docência muitas vezes apenas a atuação técnica; o que pode ser retomado no enunciado “muita gente as vezes associa o papel do professor com o passar um conteúdo e dá prova”.

Enunciados como “uma troca entre aluno e o professor” (PARTICIPANTE PEDRO), “ser professor vai além de ensinar, é também aprender”, “ensinar, mas ao mesmo tempo

aprender”, “você estar disposto a aprender e a ensinar” (PARTICIPANT JORDAN); “descobrimos todo dia um pouco” (PARTICIPANTE SOPHIA), revelam uma concepção de relação docente e discente de desverticalização, em que o professor não é detentor único e absoluto do conhecimento, enquanto o termo “levar conhecimento” (PARTICIPANTE DAENERYS) revela ainda o lugar de detentor do saber que leva conhecimento aos que não tem. Outros termos vão mostrar o professor enquanto mediador da aprendizagem: “ser guia”; “possibilitar essa chegada”.

Ainda sobre os discursos sobre “ser professor”, os enunciados mostram uma inscrição no campo da educação transformadora em que o professor é compreendido como agente transformador da realidade social que se constrói na oposição às influências e concepções do sistema capitalista na educação. Isso se materializa em termos como “Capacidade crítica” cunho político, social e cultural”, “sensível ao mundo”, “ajudar até na formação do ser humano”. Se tratando disso, é importante salientar que “[...] a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela a transformação social também não se dá” (FREIRE, 2021, p. 157).

O enunciado “Professor é sinônimo de resistência e mudança” (PARTICIPANTE DAENERYS) remete a luta histórica pelo reconhecimento da profissão em termos financeiros e políticos. Sobre a afirmação da discente, outra participante se manifesta: “mas é, uma realidade muito dura também; não é também romantizar esse Ser Professor” (PARTICIPANTE SOPHIA). Intervindo o participante Gael relata como em alguns momentos do PIBID foi estressante e difícil e que o amor pela profissão é o que lhe fez conseguir continuar: “falando de mim, um amor uma paixão mesmo pela docência. Eu acho que isso move qualquer coisa, né?” Nestes enunciados percebemos que mesmo inscritos em um discurso, o discurso hegemônico perpassa os dizeres dos estudantes; esse discurso que, como já discutimos, está associado ao discurso religioso do sacerdócio e é um fator social que desmobiliza a classe de trabalhadores docentes e faz com os docentes se submetam a sacrifícios individuais em prol da missão de educar.

Diante do exposto, tanto do Questionário quanto do Grupo Focal, é importante salientar, concordando com Faraco (2009, p. 45), que “[...] atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage”. Deste modo, envolvida nestas falas encontramos uma realidade de pessoas que possuem predominantemente uma consciência de que o professor é um sujeito ativo-atuante e em movimento, uma possibilidade de mudança, é quem possui um saber, mas que do mesmo modo deve estar sempre buscando aprender mais, para assim viabilizar uma formação que

transforme minimamente outros sujeitos e a realidade. Nesta perspectiva, o discurso dos participantes revela uma concepção de professor enquanto agente de transformação social, embora tenhamos outras nuances de outros discursos que perpassam os enunciados analisados.

No grupo focal, foi possível identificar enunciados que revelam a relação da formação ofertada no curso com a formação do discente. O participante Pedro aponta, como pode ser lido abaixo, o curso como um lugar de formação humana, o que revela que a formação docente está relacionada com uma posição dentro de um lugar social: humanizar-se, formar-se para além da escola.

[...] tem uma coisa que sempre me prendeu muita atenção, que eu até cheguei a comentar com outras pessoas – não lembro quem -, que eu acredito que mesmo que eu nunca – porque o futuro é sempre incerto -, mesmo que eu nunca chegue a ser professor, nunca chegue a dar aula, eu acredito que cada segundo dessa formação valeu a pena, porque essa formação me humanizou tão mais do que eu já era (PARTICIPANTE PEDRO).

Outros enunciados também se referiram ao papel do curso de formação, como os que se seguem. Consideramos que a formação de um docente não é homogênea e que também ocorre na contradição, por meio da quebra de expectativa, no diverso.

Então, contribui, [...], mas ainda assim, eu não generalizo que é o curso por inteiro, eu acho que depende muito de quem tá ali [...] do professor, que está com aquela disciplina. Porque é um pouco contraditório também algumas disciplinas, enfim, eu considero de um modo geral que contribuiu pra refletir esse perfil que eu construí de professor de Educação Física que se desconstruiu no curso, tanto a definição do professor de Educação Física como o corpo, né? o ser humano político, social, todos esses debates, gente foi tudo aqui, em quatro anos [...] (PARTICIPANTE SOPHIA).

[...] eu acredito que sim, contribuíram, e eu acho que eu consegui tirar um pouco de cada disciplina, de cada; núcleo livre que eu fiz porque quando eu olho, agora que eu tenho que planejar aula, eu sempre penso: Ah, eu vou fazer assim porque tal professor falou isso, então eu consigo [...] (PARTICIPANTE DAENERYS).

Um curso de formação de professores tem impacto tanto na construção de uma identidade docente quanto em outras identidades correspondentes aos diferentes lugares que um sujeito pode ocupar, isso a partir da noção de sujeito completo e integral. Assim, podemos observar nesses enunciados, a referência da atuação pedagógica dos docentes universitários como elemento de influência para a prática e a formação dos discentes. Se tratando disso, podemos trazer a fala da participante Daenerys, quando afirma, por exemplo: “[...] núcleo livre que eu fiz porque quando eu olho, agora que eu tenho que planejar aula, eu sempre penso: Ah, eu vou fazer assim porque tal professor falou isso, então eu consigo”; neste caso, núcleo livre é uma disciplina optativa no curso que não necessariamente será cursada por todos ou ofertada com frequência.

Nos enunciados da participante Sophia remete para a heterogeneidade do curso que tem professores com atuação distintas entre si e que diferem do que a discente tem como expectativa no curso: há os professores que tem coerência com a visão que ela tem do curso e os professores que destoam desta referência: “eu acho que depende muito de quem tá ali [...] do professor, que está com aquela disciplina. Porque é um pouco contraditório também algumas disciplinas”. Isso se relaciona com o que a participante acredita ser docente no curso de Educação Física. Em concordância com esta participante da pesquisa, o discente Pedro aponta que “nem todas, nem todas elas agregam tanto em uma mesma proporção, mas assim, desde que a gente entenda a relevância, né? de cada aula, de cada disciplina que a gente tem durante esse curso que a gente não dê importância aquelas que de certa forma talvez nem deveriam ser tratadas da forma que são” (PARTICIPANTE PEDRO).

Durante o grupo focal, vários relatos surgiram quando indagados sobre as experiências ou momentos que contribuíram para a formação deles enquanto docente, todos relatos associados ao PIBID. Sophia relatou a primeira experiência na escola que, como ela afirma, fez com que ela se questionasse sobre a pertinência de alguns autores acadêmicos, pois não conseguiu agir de acordo com a teoria que a universidade propunha: “aí aquela loucura, e eu tentei acho que duas semanas ser libertadora, paz e amor, lá. Gente! Na terceira semana eu estava assim, apitando, mandando menino calar a boca, gritando, assim, mais alto que eles” (PARTICIPANTE SOPHIA). O problema era a indisciplina e falta de interesse dos alunos; Sophia contou com a intervenção da professora orientadora, mas ela relata que só conseguiu entender e perceber o crescimento durante o tempo de atuação na escola quando parou para refletir sobre a experiência em um relato acadêmico.

Além desta discente, outros discentes também relataram experiências no PIBID em que apontam ser um momento de questionamento das teorias em relação à prática. A práxis é um eixo que compõe o PPC do curso de Educação Física e o PIBID é um programa restrito a um grupo de alunos do curso, desta forma, questionamos: somente o estágio a partir da metade do curso seria suficiente para estabelecer a relação indissociável entre teoria e prática?

Sobre a especificidade da docência e sobre a formação docente do professor de Educação Física, a relação que os discentes estabelecem com o corpo foi recorrente ao longo da realização do grupo focal. Em uma das falas Pedro associa à docência na Educação Física à cultura corporal, segundo ele “por meio da Educação Física, que a gente aprende que o corpo, a cultura corporal é o centro de tudo; e eu acho que a nossa cultura corporal, há bastante tempo não vem sendo valorizada no campo escolar”(PARTICIPANTE PEDRO). Provavelmente, Pedro se refere ao conceito de Cultura Corporal, estabelecido por um coletivo

de autores (críticos da Educação e Educação Física) para se tratar dos saberes específicos da Educação Física Escolar. Segundo Soares et al. (1992, p. 61-62),

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem.

Com este mesmo sentido o participante Gael aponta que “a Educação Física trabalha muito com o corpo e discute corpo, principalmente, nós somos corpo. Claro, não é só corpo, mas ele é o que *está* ali, *está* inserido.” Em outro momento da discussão do grupo focal pontua:

[...] acho que a partir do primeiro momento que eu consigo me entender enquanto corpo, que eu posso, que estou inserido, que eu sofro e que eu provoço modificações e construo as coisas; eu acho que eu consigo perceber meu papel dentro [...] desse mundo mesmo, dessa sociedade. O curso de Educação Física ele promove essa discussão, essa discussão que é longa, é grande e são várias, né? são várias. E acho que entender essas grandes abordagens, essas discussões que envolvem, faz eu perceber o seu verdadeiro valor, né? que a Educação Física é muito grande é multicultural, enfim, envolve muitas coisas que se relacionam [...] (PARTICIPANTE GAEL).

Estes enunciados em relação ao corpo, se inscrevem numa perspectiva de ensino sobre o corpo, no curso de Educação Física, enquanto objeto principal de estudo e como possibilidade de apreensão e expressão dos saberes. O corpo que foi/é considerado ferramenta de domesticação e treinamento, que é alvo absoluto de cobranças e modelos historicamente construídos, bem como estereótipos midiáticos socialmente desenvolvidos para tornar-se “perfeito”, é alvo – no curso – de debate consciente e crítico, a fim de (des)construir novas perspectivas na e para a atuação pedagógica, principalmente, entendendo que não temos um corpo, mas somos um corpo (FREIRE, 2011) e que “estudamos, apreendemos, ensinamos, conhecemos como o nosso corpo inteiro” (FREIRE, 2021, p. 29).

Já os enunciados da discente Sophia mostram como as representações sobre o que é ser um professor de Educação Física tem impacto na construção da identidade docente e como a partir da perspectiva de Educação Física pode desconstruir essa ideia de Educação Física como prática de esporte, como o corpo assume um viés de controle social e de produto do capital.

Quando eu vim para Catalão, [...] eu tinha entendido que seria Educação Física que eu iria fazer, foi apenas porque na minha cabeça seria o mais prático, rápido e fácil, né? [...] eu lembro que eu tinha uma visão de professor de Educação Física muito atrelada ao corpo. E na época [...] eu estava gordinha – gordinha não, porque eu nunca fui – não sei, eu estava me sentindo maior, aí, e a primeira coisa que eu decidi, [...] eu falava assim: que eu tinha que emagrecer para poder ser professora de Educação Física; porque eu falava assim: como é que eu vou ser professora desse jeito [...]. Literalmente, atrelada ao corpo, né? E vim e sim, no primeiro ano eu

emagreci absurdamente, absurdamente mesmo, parecia que eu estava doente porque eu tinha essa questão: que o professor de Educação Física, ele, a professora, o professor, ela teria que ser magra, bonita, porque eu estou dando aula de Educação Física e como eu vou dar aula de Educação Física gorda?; na minha cabeça era isso. E, não é só na minha cabeça; por que que estava na minha cabeça? Porque está na sociedade. [...]. Eu nem sei pontuar em que momento do curso, assim, que eu percebi que não era. Eu acho que já foi lá em Estágio para frente. Assim, depois de ter passado por diversas disciplinas que sempre discutiam aquilo, mas assim, parece que não era claro, sabe? [...]. E quando eu pensava no professor de Educação Física, eu pensava o apito pendurado no pescoço, um meião até o joelho, uma bola de baixo do braço e um corpo magro, né? Foi esse meu entendimento, assim, ao vir pro curso e boa parte do curso ainda assim; eu considero que eu ainda tinha entendimento do professor de Educação Física (PARTICIPANTE SOPHIA).

Neste sentido de reconstrução dos sentidos do corpo e da própria Educação Física a participante Sam aponta como para ela a dança era uma questão de empasse por imaginar que não lhe era possível ser uma dançarina:

[...] quando eu vi que tinha dança eu disse: meu Deus! Eu já vou desistir agora; só que a gente vê que não é assim, né? que a gente não precisa ser, por exemplo, ser uma dançarina profissional, entende? A gente precisa aprender a ensinar e acho que é isso. A faculdade ensina isso para gente, não a gente ser uma atleta, mas sim, ensinar; tipo, a gente aprender para passar para o outro, e, muitas matérias contribuíram sim para isso, tanto para essa desconstrução, tanto para o que eu vejo agora para frente, o que eu quero fazer. Então, sem dúvidas assim, é igual a Sophia fala, tem algumas matérias que, talvez não, mas a maioria sim (PARTICIPANTE SAM).

Percebemos nestes discursos que alguns estudantes, de certo modo, conseguem (re)elaborar questões históricas presentes na área de Educação Física, uma que vez o corpo, na historicidade humana ocidental, é como uma ferramenta preparada e utilizada quase que exclusivamente para o trabalho braçal e industrial. Como já discutimos anteriormente neste texto, a Educação Física é historicamente uma área constituída pela humanidade, expressando-se em diversas práticas corporais e sendo construída para fins de criação do homem guerreiro e político, adestramento e silenciamento dos corpos, preparação do físico, formação de homem forte e saudável para o trabalho e à pátria, promotora do esporte e treinamento para atletas na escola e mundo do trabalho. Sua função social se dá a partir do que demanda o tempo e a cultura, sendo historicamente construída e coletivamente desenvolvida (MARINHO, 1944; CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES, 2004; SILVA; HÚGARO, SOLAZZI, 2004; CHAGAS, 2010; BOTH, 2011; SAMPAIO, FERREIRA, 2017).

Embora aconteça, em dado momento, uma ressignificação sobre o corpo e o perfil de professor/a de Educação Física, também é observado que as falas expressam ainda uma dificuldade de apreensão efetiva sobre tais questões em todas as disciplinas, sendo este um dos pontos de contradição que apontado pelos discentes que se constitui como uma pequena fragilidade no trabalho coletivo colaborativo dos docentes no curso quando nos remetemos ao

objetivo de “[...]compreender as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade” (UFG/RC, 2016, p. 264), apresentado como expectativa do curso no PPC para a formação do egresso.

Na conjuntura atual, percebemos que nas políticas de formação docente valorizam as competências e não a formação humana, o que fortalece o mercado neoliberal e (in)forma o sujeito num profissional autônomo, empreendedor, único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. No caso da Educação Física, o mercado *fitness* têm crescido e se tornado foco de uma grande parte dos profissionais da área. A concentração de valorização neste setor enfraquece investimentos na profissão docente que deseja e/ou atua na escola, criando uma relação de fuga da escola (por saber que o salário é baixo e as condições são precárias) e procura pelos espaços/salões de musculação, lugar em que o estereótipo do profissional da Educação Física permeia os discurso e ideias sobre um corpo “perfeito” e que (também) se alcança mais captação financeira.

O amplo crescimento do mercado fitness e das práticas corporais tornou-se balizador desse novo momento que passa a viver o professor de Educação Física e sua formação. A busca por profissionais flexíveis, adaptáveis e aprimorados tecnicamente, fez crescer o interesse político pela formação de professores de Educação Física que pudessem atender às novas demandas apresentadas pelo setor produtivo (ANES, 2013, p. 120-121).

Diante disso, por vezes, é possível identificar a valorização do Bacharelado em relação a Licenciatura, levando os sujeitos a desistirem de ser um professor e se dedicarem a tornar-se um trabalhador individual (instrutor/personal). Acreditamos que a disputa como essa, entre estas duas modalidades, fora construída por uma ingerência capitalista (conselhos da área) e que prefere dividir a área (limitando o sujeito trabalhador) ao invés de fortalecer a formação na e da área profissional. Acreditamos que o eixo epistemológico da Educação Física se baseia na docência, portanto, licenciado ou bacharel, é sim professor, porque educa nestes espaços. Entretanto, com esse aligeiramento absurdo na formação (no campo do bacharelado) e essa desvalorização absoluta (no campo da licenciatura) confundem o trabalhador, limita o profissional, ao ponto deste pensar que ser professor é (in)tenso e instrutor é interessante.

As inferências, em razão deste contexto que explora, individualiza e exige produção infundável é que empreender numa área é mais relevante do que apreender sobre tal; entende-se, então, que ser professor é sinônimo de baixa remuneração e ser instrutor levar-se-á ao êxito na carreira profissional.

A baixa qualidade do ensino público brasileiro, associada ao baixo rendimento dos estudantes e à precarização das estruturas formativas, como reflexos da própria estrutura política neoliberal, contraditoriamente, levam as políticas de Estado a

entender que o trabalho docente poderia ser paulatinamente dispensado. Ao passo que, em função da própria direção ideológica assumida, não coloca a qualificação desse profissional como foco de suas ações. Logo, podemos dizer que essa estrutura política assumida pelo Estado, orientada pelos ditames do setor econômico e produtivo, reflete efetivamente na profissionalização docente (ANES, 2013, p. 89).

Pode-se dizer que essas influências, como já mencionamos anteriormente, decorrem também das configurações políticas materializadas em conselhos regionais e federais da área – CREF/CONFEEF.

As tendências contrarrevolucionárias, tendências de amoldamento da classe, tendências ao assalto da subjetividade humana, tendência à desqualificação do trabalhador em seus processos de formação acadêmica, estão fortemente alicerçadas em aparatos legais, em táticas e mediações de aparelhos do estado, como é o Conselho Federal de Educação Física (CONFEEF) e de associações entre organismos da classe capitalista (TAFFAREL, 2012, p. 101).

Os representantes deste conselho acreditam que não há separação, mas ainda assim não deixam claro sobre sua configuração acadêmico-profissional quando tratam a Educação Física enquanto área de atuação e representante de profissões distintas – Licenciatura e Bacharelado; como podemos observar na fala da Conselheira Federal Profa. Dra. Iguatemy Maria de Lucena numa entrevista à Revista de Educação Física no ano 2020.

A existência de campos de intervenção diferentes não deve ser entendida como “separação” da Educação Física, mas como um processo que decorre do avanço educacional, científico e tecnológico da área; de uma visão mais alargada da saúde e do domínio dos conhecimentos de cada profissão (CONFEEF, 2020, p. 27).

Percebemos que, embora tenha um desejo legítimo de desenvolvimento na área, ainda revelam em seus Estatutos e seus discursos uma Educação Física unilateral, focada no viés da saúde, restringindo a atuação profissional e limitando a perspectiva deste nos campos diversos da área²⁴. Essa questão passa a ser um impasse aos cursos de Educação Física que compreendem que o profissional da área não pode ser fragmentado, mas deve ter uma formação ampla e crítica de maneira que seja capaz de atuar em diferentes campos. Esse é o caso do curso de Educação Física de UFCAT que, mesmo sendo um curso de Licenciatura, apresenta em seu PPC uma perspectiva de formação ampla, plena, consciente e crítica. Isso tem impacto na formação e nas perspectivas de atuação dos discente que manifestaram no grupo focal dificuldade de entender os campos de atuação:

E eu sinto muita falta disso no curso, porque eu me sinto agora no final totalmente confusa. Totalmente confusa do que eu quero e do que eu vou fazer! (PARTICIPANTE SOPHIA).

[...] uma coisa que eu fico muito incomodada, porque no curso tem professores que defendem só a Licenciatura, e aí fica, tipo, criticando: ah, que o pessoal desse curso,

²⁴ Sobre a estruturação do Estatuto, ver: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/471>; e, <https://www.cref14.org.br/portal/secaoVisualizar.php?id=37>. Acesso em 20 mar. 2022.

o primeiro estágio é na academia, só quer saber de academia! Mas é o único lugar que tá dando oportunidade pra essas pessoas que não tem a bolsa ou que estão, assim, perdendo a bolsa é atuar aí, exercer uma coisa, aprender alguma coisa. [...] (PARTICIPANTE DAENERYS).

[...] eu não entendo por que, qual a proporção dessa divisão. Por que a Licenciatura fica só na escola, enquanto o Bacharel, ele pode atuar em todas as outras áreas? Por mais que eles têm, assim, uma explicação pra isso, eu não entendo por que, porque dessa divisão, assim. Se pouco tempo a mais, por exemplo, a gente tem cursos, vários cursos de graduação que tem cinco, seis anos de duração; por quê que esse pouco tempo a mais não é agregado a esse curso e aí você tem todo o conhecimento, todo esse embasamento teórico pra poder atuar em ambas as área ?[...] (PATICIPANTE PEDRO).

[...] acho que no curso, em si, falta ainda essa clareza quanto as possibilidades, digamos, da própria Licenciatura e do Bacharelado. Porque fica essa luta, essa briga [...], eu vejo uma briga, uma luta de legitimidade entre uma coisa com a outra, que tão junta, mas que se diferencia de certa forma, aí só fica um, digamos, diminuindo o outro. Só que assim, na minha opinião, falta, não se fala diretamente sobre essa formação, sobre essa possibilidade de mercado de trabalho, sobre essa ampla – já lá no início – essa ampla possibilidade de mercado mesmo [...] (PARTICIPANTE GAEL).

Nos enunciados acima, podemos perceber que o curso de Educação Física da UFCAT se organiza a partir da ideia de que a docência se exerce em diferentes espaços, mas não atende à demanda de formação de Bacharéis a partir da determinação do conselho da área. A atuação em diferentes espaços é uma questão que aparece nas falas enquanto oportunidade de trabalho. De acordo com o conselho, são docentes apenas os licenciados e estes não podem atuar no mercado Fitness em funções nomeadas como personal, instrutor, treinador, facilitador etc.

O egresso da licenciatura em Educação Física está apto a exercer sua profissão no magistério da Educação Básica, nos níveis infantil, fundamental e médio. Nesse sentido, o profissional licenciado em Educação Física aplica os conhecimentos próprios da Educação Física, fundamentado nos saberes e práticas da docência e do processo ensino-aprendizagem [...]. [...]. O egresso de curso de bacharelado em Educação Física está apto a exercer a sua profissão nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo e do lazer (CONFEEF, 2020, p. 27).

Em suma, compreendemos que o curso de Educação Física da UFCAT tem contribuído para a formação de docentes tendo em vista a inserção do homem na sociedade e da função social do docente. Sobre o curso os estudantes ainda dizem:

[...] eu tive uma experiência muito boa com o curso, eu considero nosso curso muito bom, assim, um currículo muito bom, professores muito bons, mesmo, que atuam de forma muito significativa; mas eu penso, uma coisa que eu senti muita falta e hoje eu estou no oitavo período, assim, barra nono período – um período que não existe

mais²⁵. Eu senti falta no curso, no meu percurso de discussões [...], que me preparassem quanto ao um posicionamento político mesmo, quando me questionam porque eu não posso atuar em determinada área [...] (PARTICIPANTE SOPHIA).

Acho que sim, que tinha que abrir pro Bacharel aqui na UFCAT pra fica melhor nessa questão, porque aqui, em Catalão, meu Deus, tem mil academia aqui, onde você vê tem academia, tem academia que a gente nem sabe que existe aqui (PARTICIPANTE DAENERYS).

Então assim, é uma coisa que eu levaria em questão para uma possível discussão, por exemplo, de formação, de construção de um currículo. [...]. Então assim: é informação, é informação sobre a formação; do que a gente pode, do que a gente tem possibilidade, do que a gente pode construir e que não tão distantes; Bacharel e Licenciatura não tão distantes do seu propósito mesmo, de certa forma (PARTICIPANTE GAEL).

Quanto às queixas sobre oportunidades de debates políticos a respeito da realidade legislativa e profissional no processo de formação do professor, bem como questões de legitimidade e identidade da área, pode-se observar uma fragilidade do PPC no que tange aos Princípios Norteadores, especificamente os que pretendem oferecer “[...] b) Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais; [...] d) Compromisso social e político do profissional da Educação Física junto aos demais educadores e movimentos sociais;” (UFG/RC, 2016, p. 262). Sobre essas experiências na graduação, duas participantes declaram:

Só participei de debates assim numa Eneef²⁶ mesmo (PARTICIPANTE SAM).

[...] o momento que me fez gostar e entender ainda mais o curso. Um encontro da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física²⁷. Tive a oportunidade de participar e debater sobre vários assuntos que abrangem nosso curso. Lá falamos exatamente sobre isso que a Sophia estava expondo, a famosa “diferença” entre Licenciatura e bacharelado. Comecei a entender que lutamos para ter um curso unitário, sem essa separação (PARTICIPANTE BIÔNICA).

Os estudantes também apresentam questões já pontuadas neste texto, a respeito da fragmentação da área e numa possibilidade de unificar o curso e/ou reelaborar o currículo, para que quando estiverem na prática profissional tenham mais condições de se posicionarem e lidarem com a realidade do mercado de trabalho. É sabido aqui que, pela história e pelo projeto de formação já consolidado nos documentos de diretrizes da área, não será mais

²⁵ Quando a estudante realiza esta fala está se referindo ao contexto pandêmico que enfrentamos desde o ano de 2020, cujo enfrentamento contra o vírus desestruturou completamente o calendário acadêmico na instituição e curso; e, quiçá, em muitas outras no Brasil.

²⁶ Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física. O “Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física tem como objetivo reunir estudantes de todo o Brasil para socializar e avançar nossas discussões acadêmicas, científicas e políticas e compartilharmos nossas dificuldades e conquistas” (UFG/FEFD). Disponível em: <https://fejd.ufg.br/e/23610-xxxix-eneef-encontro-nacional-de-estudantes-de-educacao-fisica>. Acesso em 20 mar. 2022.

²⁷ Para saber mais acesse: <https://exneefmeef.wixsite.com/exneef/bandeiras>.

possível unificar a área, entretanto, reelaboração do currículo é sim; inclusive, neste exato tempo, o curso de Educação Física, especialmente a comissão do Núcleo Docente Estruturante (NDE) junto aos docentes deste, estão (re)construindo coletivamente um novo PPC do curso de Educação Física da UFCAT, em função da Resolução nº 6/2018, especialmente (já tratada aqui anteriormente) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação). A partir dessa reformulação, o curso de Educação Física da UFCAT oferecerá (a partir do ano de 2023) vagas na graduação tanto para o campo Licenciatura quanto para o campo do Bacharelado.²⁸

Em suma, podemos observar que a Educação Física se encontra sob a referência de dois lugares: a escola (docência no campo escolar) e os espaços de musculação (instrução no campo do treinamento). Isto, podemos afirmar, engendra discursos divergentes e muitos conflitos, nessa área que já fora (em sua constituição) uma só, mas agora reconstituída como duas ao longo do tempo. Mas não por isso, a questão nevrálgica que encontramos aqui é quando uma nega a outra, sendo que ambas apenas se (trans)formam no que são por estarem uma com a e na outra. Uma não se identifica com a outra, ou, o sujeito se identifica como professor ou como instrutor/personal. O clima então, numa conversa sobre importâncias, se torna hostil. Mas tal discurso não pertence estritamente a estes (pequena estrutura), e sim ao projeto de estado para a profissão.

No que tange à definição da identidade da profissão docente, repercutem os interesses e as contradições expressas na própria organização social, na universidade e nos cursos de formação. O professor vem construindo uma identidade que, presumivelmente, refere-se em posições que vêm sendo socialmente recomendáveis [...] (ANES, 2013, p. 95).

Que todo discurso é arena e que diálogo não é sinônimo de consenso (FARACO, 2020; SOBRAL, 2009) já sabemos; Bakhtin preconiza isso em seus estudos. Mas, a questão que queremos destacar aqui é a ausência de confronto – acordo/diferenças – e a saliência de conflitos – desacordo/indiferenças (SOBRAL, 2009) – nestes discursos e diálogos quando se pensa na Educação Física e seus (de)limitados dois campos de atuação (Licenciatura e Bacharelado).

Como já dissemos outrora, há uma crise identitária na área; e, frente a este problema, cabe-nos a reflexão sobre o objeto de estudo, pois sabemos que é digna de um problema de pesquisa acadêmico-científica. Mas, então, se há uma confusão na identidade dessa área e na

²⁸ Possuímos esta informação em função da relação formal trabalhista do pesquisador (José Francisco Silva Sampaio), materializada sob um contrato temporário de magistério no curso; este que se deu entre o mês de julho/2021 à março/2022.

fala dos sujeitos agentes dela, entende-se que é necessário encontrar uma maneira de elucidar melhor esses processos de ser e agir na área e pela área que, assim como a nossa realidade concreta, é plena e substancialmente controversia.

Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e multável, no entanto, una. [...] (*somos*) assim, ou seja, [...] uma unidade de contraditórios, (*somos*) uno na multiplicidade e na mudança (CIAMPA, 1989, p. 61). [*grifo nosso*]

Partindo desse ponto, pensando nessa maneira como a Educação Física é dirigida – sobretudo pelo mercado, especialmente por um sistema que individualiza, fragmenta, limita e objetifica (capitalismo), podemos começar a entender as influências para uma confusão do ser e agir do profissional que representa uma área, mas não sabe ao certo se representar, se identificar. É importante dizer: o problema não está absolutamente nas relações sociais, mas sobretudo na estrutura política; e é por isso mesmo que “a questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político” (CIAMPA, 1989, p. 73).

Ainda sobre esse aspecto contraditório e social, é certo afirmar que, por obter essa característica, tanto a área (Educação Física) como o agente-sujeito (Licenciado e/ou Bacharel) dela, estão expostos à uma inescapável mudança, seja ela retardada ou constante, porque a “identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação (CIAMPA, 1989, p. 74).

[...] é impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro [...]. Nesse longo processo, foi preciso compreender, primeiro, que o si não existe sem o outro, isso é, foi preciso compreender o primado constitutivo das relações e da alteridade (FARACO, 2009, p. 153). A alteridade precede e é constitutiva da identidade, [...]. Devo à presença do Tu minhas possibilidades existenciais. [...]. O Tu tem o dever de reconhecer o Eu (como dirá Bakhtin) [...] “ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo” (idem, p. 156).

Então, acreditamos que, igualmente, estes discursos ideológicos²⁹ reverberam na constituição do sujeito professor, porque “[...] o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais, dadas [...]” (CIAMPA, 2007, p. 198). Sendo assim, o sujeito é social, é dinâmico, portanto, se encontra neste movimento – que é contraditório – de construções de valores, significações e sentidos, pois “[...] as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou a transformando “(CIAMPA, 1989, p. 67); então, [...] cada época e

²⁹ Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, [...], para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (FARACO, 2009, p. 47).

cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica (BAKHTIN, 2006, p. 42).

Outra questão que podemos observar nos dizeres dos estudantes é com relação a alguns docentes, especificamente, quanto às suas metodologias de ensino e posturas em suas ações didáticas. Encontramos uma reclamação direcionada a didática destes professores (ou professoras), na qual é manifestada em propostas já - dito pelos participantes – ultrapassadas e comportamento didático-pedagógicos, de certo modo. Sabemos que a atualização formativa do professor é uma necessidade presente no projeto de ensino. Professor precisa estar envolvido na formação continuada, o professor deve ser um contínuo pesquisador e estimular tal interesse no estudante.

A integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão é considerada como o princípio nuclear da matriz curricular e eixo orientador das ações docentes e discentes, tanto no planejamento do trabalho pedagógico da graduação, da extensão e da pós-graduação, como nos projetos de pesquisa e extensão construídos pelos grupos e núcleos de estudo, além dos eventos científicos e culturais promovidos pela comunidade acadêmica (UFG/RC, 2016, p. 323).

Pelos dizeres dos participantes, alguns docentes não estão realizando este movimento de pesquisa, bem como se atualizando em termos teóricos, que entendemos aqui estar no sentido na busca de materiais acessíveis, produção de conhecimento por meio das experiências pedagógicas e construção de novas estratégias na práxis da aula.

E assim, isso é muito dessa divisão que tá ali entre os professores, porque quando a gente fala assim: ah, alguns professores sim, outros não. Por que? são professores que tem perspectivas diferentes, eles têm opiniões diferentes. Aí se divide, lá entre eles, atinge a disciplina e chega em nós. Que chega em nós, aí assim, quem chega no oitavo período, tipo, o Pedro falou assim: ah, eu não estou sabendo ainda não, sobre isso. E ele tá no quinto, pasmem! Se você não participar de nenhum evento e for buscar fora, vai chegar no oitavo igual eu, sem saber. Porque é desse tipo, não fica claro essa importância da busca para além da sala de aula, porque só o que a gente constrói ali não dá conta de jeito nenhum. E não que tenha que dar conta, não isso que também eu quero dizer, mas que, não sei, há perspectivas internas ali que reflete em nós, na maneira que chega em nós, porque, quem tá me passando tudo? É fulano. Então vamos nos espelhar em quem? (PARTICIPANTE SOPHIA).

Embora as disciplinas dispostas no PPC do curso apresentem em seus títulos e ementas a proposição do ensino da e pela pesquisa, os participantes não relatam perceber a relação estabelecida entre estes dois eixos (pesquisa e ensino). Enunciados como “não fica claro essa importância da busca para além da sala de aula”, “não participa de nenhum evento”, mostram uma representação construída sobre o que é fazer pesquisa: buscar além da sala de aula e não para a sala de aula; participar de situações específicas acadêmicas como eventos para apresentação de pesquisas. Ainda na fala da Sophia, podemos perceber a representação do ser docente como exemplo, questão que perpassa tanto o discurso sobre docência contra hegemônico quanto o hegemônico.

Na fala da participante Daenerys, transcrita abaixo, aponta que falta de relação da pesquisa com o ensino na perspectiva da discente e a falta de inserção no que ela considera “mundo acadêmico”. O trabalho de conclusão de curso (TCC), muitas vezes é o único espaço dentro dos cursos em que o estudante de fato é introduzido na linguagem de produção acadêmica de pesquisa, como podemos verificar na fala da discente “porque eu vou ter que apresentar um TCC e se eu não aprendi isso durante o curso”.

Então, é, infelizmente é isso. E uma coisa que eu acho nos nossos professores que poderia ser melhorado, não em todos, mas é só alguns. Que eu acho que falta muito essa pesquisa e alguns que trabalham do mesmo jeito há vinte anos, utiliza a mesma metodologia o mesmo material de 1700, tão usando um material de 1700, e, acho que tinha que mudar porque fica a mesma coisa; se você pegar uma prova de um veterano seu, vai ser a mesma prova da sua turma [...]. Eu sinto que alguns professores do nosso curso cobram muito uma coisa que eles não ensinam para gente, que é como fazer um trabalho acadêmico, porque a gente tem a disciplina de Introdução ao Pensamento Científico só no quarto período eu acho, nem peguei ainda; e no primeiro eles estão cobrando trabalho com, tipo assim, com as normas da ABNT e, quê que isso amore?! No meu Ensino Médio não vi isso, só olhava o Wikipédia e copiava, colava e entregava para o professor. [...] eu acho que falta muito disso lá no início para ensinar a gente como escrever um trabalho, como fazer, porque, não escrever, mas pelo menos a formatação, porque eu vou ter que apresentar um TCC e se eu não aprendi isso durante o curso, se os professores não me auxiliaram nisso é muito complicado; por isso tem muita gente que paga para fazer trabalho, porque não sabe fazer e não tem como falar para o professor, porque o professor não tem paciência pra ensinar isso [...] (PARTICIPANTE DAENERYS).

Tanto na transcrição acima, quanto na transcrição abaixo, se percebe que os discentes apontam o curso de formação como ultrapassado: “precisa -se de atualização”; “trabalho de bolinha pra trás”, “trabalham do mesmo jeito há vinte anos”. Esta questão se configura como um dos elementos que os discentes esperam da prática docente: que acompanhe o seu tempo, que inove e se modernize.

Essa questão que a Daenerys comentou sobre professores usarem, trabalhos de 1700 e pouco [falando sorrindo], eu acho que isso é muito real e isso é muito perceptível, acredito que precisa de atualização; os professores tem que se atualizar. Não estou dizendo que trabalho de bolinha pra trás, de mil e bolinha, não seja importante, porque são – até pra ajudar a gente a entender um pouco essa contemporaneidade. Só que assim, ficar muito para trás, não olhar de uma forma geral o momento que a gente passa, isso também traz severas consequências, então, reflete muito no como a gente vai entender tal coisa (PARTICIPANTE GAEL).

Quanto a estes processos, de estar no âmbito da pesquisa e, principalmente, entender-se enquanto pesquisador, aos questionarmos sobre essa questão aos estudantes, estes dizem:

[...] a gente é constante pesquisador, o tempo todo, isso é fato. A gente aprende, a gente ensina, o tempo todo - não importa se você é professor - em vários níveis a gente está ensinando, a gente está aprendendo, a gente está levando algo a alguém [...]. [...] pensando na formação mesmo hoje de professor de Educação Física, eu consigo me perceber nesse processo investigativo, nesse entendimento, portanto, sim, eu me vejo como um pesquisador! (PARTICIPANTE GAEL).

[...] e falando da questão da pesquisa, eu acho que, sim, a gente está sempre pesquisando porque – meu pai é professor e ele sempre fala para mim que a gente

não precisa saber tudo; quem é professor não precisa saber tudo como as pessoas pensam, mas a gente precisa saber onde buscar aquilo. Então a gente faz isso através da pesquisa, então, eu acho que sim, a gente está sempre pesquisando. Igual, agora no PIBID a gente vê muito isso, que a cada semana a gente tem que pesquisar coisas novas para levar para os alunos, porque a gente também não pode ficar na mesmice, né? só levar uma coisa; porque fica chato a aula não flui. Então, eu acho que a gente está sempre pesquisando, eu acho que todos os dias, acho que professor é sim um pesquisador ali, constante (PARTICIPANTES SAM).

[...] no curso esse processo, essa formação, até mesmo na pesquisa, na busca para entender todos esses processos [...], deixa mais lúcido todo o meu percurso na Educação Básica mesmo, nas minhas relações com os professores. [...] hoje eu entendo e eu reconheço isso como um processo da pesquisa mesmo, da extensão, de tudo que envolve o curso de Educação Física [...]. Eu entendo que a pesquisa, quando eu busco, eu estou apreendendo e materializando o que eu li, o que eu li no texto, que não é uma receita de bolo e quando eu vou buscar mais ainda, quando eu vou produzir, quando eu vou para extensão, vou para além daquilo, é que materializa tudo que fulano, Freire, Paulo Freire falou, por exemplo. [...] e eu me entendo, atualmente, hoje, neste dia, como pesquisadora [...] (PARTICIPANTE SOPHIA).

Nestes enunciados, o PIBID é apontado como uma instância de realização de pesquisas; nos trechos apontados a pesquisa é associada ao processo de aprender como pode ser analisada nos enunciados: “eu estou apreendendo e materializando o que eu li”, “A gente aprende, a gente ensina, o tempo todo”, “quem é professor não precisa saber tudo como as pessoas pensam, mas a gente precisa saber onde buscar aquilo”. Os enunciados dialogam com o eixo do PPC do curso de Educação Física, pois um dos eixos apontados é a pesquisa. Desta forma, podemos compreender que os dizeres dos participantes se alinham e se inscrevem no discurso da docência em relação com a pesquisa, o discurso sobre o professor pesquisador. Quando os estudantes afirmam que há disciplinas em que não é possível ver a relação com a pesquisa compreende-se que a prática nesse espaço não está em consonância com os objetivos específicos para a formação do professor de Educação Física na instituição (UFG/RC, 2016).

Os dizeres sobre a pesquisa no curso e a pesquisa relacionada à docência remetem a contradição e quebra de expectativas sobre a atuação dos docentes formadores desses discentes, ou seja, os sujeitos entrevistados identificam que a pesquisa é importante na atuação e formação dos docentes, mas não identificam a presença de pesquisa na própria formação.

Compreendemos que o curso e, principalmente, o professor pode ser um grande motivador para o estudante se manter com interesse ou não no percurso; por isso, o estudante identifica as contradições entre práticas e discursos que permeiam a própria formação. Pode-se dizer então que a caminhada e o professor influenciam o aluno. Podemos afirmar isso compartilhando o trabalho de Chagas (2010).

[...] quando questionados acerca da decisão de ser professor de Educação Física, 82% dos estudantes assumem que o curso contribuiu para a tomada de decisão de ser professor [...]. Neste sentido, a cultura docente é um dos elementos que nos

permitem afirmar que o projeto de formação do curso investigado desenvolve adesão à profissão e o vínculo dos estudantes com ela [...] (p. 128).

Sendo assim, a observação dos estudantes sobre os procedimentos teóricos e metodológicos de alguns professores revelam uma frustração relacionada à representação sobre ser docente dos entrevistados, uma quebra de expectativa do que eles imaginam ser práticas de um dom docente, a partir de um discurso socialmente construído sobre a docência. O que podemos dizer é que, nestes professores, falta-lhes a corporificação das palavras pelo exemplo, uma das exigências para o ensino citadas por Freire (2013).

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (p. 35).

Enfim, nestes caminhos diversos desse debate-escrita ora densa, ora simples, um pouco fechados e outros abertos, é sabido por nós, até aqui, que a Educação Física se apresenta enquanto uma área plural, se tratando de seus múltiplos e possíveis campos de atuação (identidade docente); entretanto, possui uma característica subjetiva, quando discutimos sobre suas propostas teóricas e metodológicas em tais campos (finalidade docente). Mas o que é (ou quem é) o sujeito agente dessa área? Complexidade é um dos termos que podemos usar para caracterizar a construção da identidade do profissional da Educação Física. Especialmente, entendemos que a identidade do docente da área é perpassada pelos conflitos políticos e econômicos específicos do campo de atuação e também pelos discursos sobre docência constituídos histórica, social e culturalmente.

SEÇÃO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA: O (IN)ACABAMENTO NO DEBATE E DA PROPOSTA DE ESTUDOS

“O ser humano é mais importante por ser o mais incompleto. Não sabe o sentido da vida e não sabe nada” (Manoel de Barros – Livro sobre Nada)

Na relação com os outros e com mundo nos constituímos, em um processo contínuo e movente de construção de nossa identidade nas diferentes esferas de atividade humana das quais fazemos parte. Desta forma, ser professor(a) é uma construção social, sendo o sujeito atravessado pelas vivências relacionadas à docência e pelo exercício de se formar docente. Embora não sejam os únicos, os cursos de formação são os principais espaços de construção dos sujeitos-professores. Por isso, ao longo desta dissertação buscamos relacionar as proposições do curso de formação que frequentam os sujeitos dessa pesquisa, bem como as relações históricas construídas no campo de formação de professores da Educação Física, com seus discursos sobre a profissão docente.

Nossas discussões partiram inicialmente da pergunta de pesquisa: Quais os sentidos atribuídos pelos licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT na construção da sua identidade docente? Por meio desta pesquisa buscamos compreender o que é ser docente para os licenciandos investigados por meio dos discursos que constituem esses sujeitos, relacionando ao Projeto Pedagógico de Curso proposto para a educação Física na Universidade Federal de Catalão.

Assim, nosso objetivo geral foi investigar os sentidos atribuídos pelos licenciandos do curso de Educação Física da UFCAT, buscando compreender a construção do discurso sobre a docência e da identidade desses sujeitos. Para tanto, nosso percurso foi iniciado com a discussão problematizando questão históricas relevantes para construção de discursos hegemônicos e contra hegemônicos sobre ser um profissional da Educação Física; posteriormente, passamos os nossos objetivos específicos e discutimos da formação docente no curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT, por meio do PPC do curso de licenciatura em Educação Física da UFCAT, buscando compreender o perfil de docente que se projetou nesse documento; por fim, discutimos a formação docente a partir da problematização do que seja “ser docente”, a partir do *corpus* de análise: questionários e entrevistas em grupo (grupo focal) realizado com 7 discentes do grupo.

Consideramos que nosso trabalho não abrange o universo total de estudantes do curso ou das práticas pedagógicas do curso, mas se coloca como um lugar de problematização da

formação docente no curso em questão. Analisar um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é uma tarefa necessária tendo em vista a importância deste documento. Mesmo que as práticas no cotidiano do curso sejam dispares em relação ao documento, ele representa a construção coletiva, que não ocorre sem tensões e disputas, de um ideal sobre a formação inscrita em discurso(s) que revelam ideologias, o campo teórico, suas relações com as construções históricas. No PPC, não estão apresentados os inúmeros projetos de extensão, projetos de ensino e projetos de pesquisas realizados no curso, que são de conhecimento deste pesquisador a partir da vivência que teve no curso.

Desta forma, além da análise do documento, PPC, aplicamos questionários e realizamos um grupo focal. Em especial, os estudantes puderam explanar brevemente o que é ser docente por meio da resposta escrita nesse questionário. No grupo focal, emergiram sentidos para a docência que se relacionaram a discursos materializados no PPC do curso e também discursos enraizados sobre o que é ser um docente ou em específico o que é ser um docente da Educação Física. A partir da experiência do grupo focal foi possível perceber a relação de responsividade discutida por Bakhtin que aponta que o sujeito é um ser responsivo que se coloca no mundo em relação a um outro que pode ser outros sujeitos, instituições, um outro imaginado etc. De acordo com Sobral (2009),

As práticas supõem grupos humanos, não sujeitos isolados; supõe situações concretas e sujeitos concretos; supõe ainda a intencionalidade do sujeito de realizar atos e sua realização concreta de acordo com formas aceitas de realização, ainda que sempre em realização individual-relacional. [...] Para Bakhtin, que afirma que “não há álibi na existência”, sejam ou não voluntários, os atos do sujeito são responsabilidade sua (ou melhor, responsabilidade) sua, isto é responsabilidade pelo ato e reponsividade aos outros sujeitos no âmbito das práticas em que são realizados os atos [...] (p. 29).

Os enunciados produzidos devem ser lidos e analisados considerando um tempo, um espaço e a inscrição do sujeito numa dada posição discursiva e social que revela suas ideologias e os atravessamentos de discursivos na sua produção de sentidos; e em relação ao outro, seus interlocutores. Assim, destacamos que entre as questões que influenciam a formação de um docente estão os discursos hegemônicos capitalistas e religiosos atravessam a construção do campo de atuação docente e da identidade docente. Os conflitos políticos entre órgãos reguladores têm impacto direto na forma de ver e estar no campo de atuação, como é o caso dos conselhos de Educação Física que normatizam e impactam na organização dos cursos das universidades.

Nesta pesquisa, pudemos entender que a formação humana é de uma complexidade extrema e o pensar sobre a formação de um sujeito que forma outros sujeitos, ultrapassa esse limite. São tantos atravessamentos, são tantas ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores

e desafios, ora numa direção, ora noutra. Mas o que importa é que há muito o que se dizer e descobrir sobre as constâncias participativas de determinadas conduções políticas, militares e econômicas nesse processo. E diante do que está posto na organização econômica e social, devemos nos atentar para o fato de que,

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 2013, p. 21).

Desta forma, por meio das nossas reflexões nessa dissertação sobre a formação docente, propomos que saíamos do fatalismo do discurso neoliberal sobre a educação e assumamos uma postura crítica e propositiva. A quem interessa que o discurso religioso ainda perpassasse o discurso sobre a docência? Numa sociedade capitalista da exploração, esse discurso serve para manter a alienação de docentes e de discentes que se submetem a condições de trabalho e de estudo muitas vezes inaceitável em busca de atender ao que se construiu ao longa da história como um bom docente: aquele que trabalha por amor, que tem vocação, que se sacrifica etc.

Mas, então, em que se constitui o papel do professor? E do pesquisador? Para que e à quem ambos buscam descobrir os fundamentos essenciais de suas formações? Há cumprimento do papel *de ser professor* para a qual este/s se concebe/m? Estas questões, entre tantas outras, sempre estarão presentes aqui neste texto, por aí, noutros artigos, noutras dissertações e/ou teses. Isso porque os sentidos da profissão docente, de ser docente, mesmo que atravessados por discursos construídos ao longo de séculos, variará de acordo com cada tempo, espaço, sujeitos e suas relações. O que se lê aqui, é mais uma contribuição singela, inquieta e desejosa de novos (re)encontros, com respostas minimamente elucidativas. Isto fora igualmente nossa intenção até aqui e esperamos que tenhamos conseguido corroborar com o que já nos foi apresentado e com o que ainda há de vir.

Deste modo, acredita-se, quanto a este papel que tanto falamos, é possível que nele está escrito determinadas características, que remetem a um sujeito, que deve conhecer seu inacabamento, no que tange à dimensão ontológica, epistemológica, pedagógica e/ou metodológica. Talvez como aponta Freire (2013), o docente seja aquele que tem a *curiosidade* – esta, que desperta a vontade de saber do que não se sabe; a *coerência* – a que o torna interessante; a *coragem* – a que inspira os seus orientandos; a *sensibilidade* – esta que lhe faz transparecer acessibilidade; a *disponibilidade* – a qual o deixa mais encantador; e a

consciência – cuja possibilidade pode iluminar para uma criticidade, em si, no outro para o mundo. Isso sem esquecer que o docente é antes de tudo um trabalhador e precisa também lutar por seus direitos dentro de uma sociedade capitalista que silencia, classifica e segrega os sujeitos que dela fazem parte.

Nesse sentido, nos propomos nessa dissertação à defesa da educação para a transformação e desta classe que labuta e luta contra um mal vigente que se estabeleceu com ofertas astuciosas, revestidas de ferramentas alienadoras, da qual também somos parte.

A Educação Física é uma área cheia de bonitezas e possibilidades; e quem se dedica a ela deve de fato dedicar-se às suas contribuições sociais, políticas e históricas. Sabemos que, em função de uma legitimidade e valorização ainda em desenvolvimento, da educação e da Educação Física, pouco se intervém com inteireza militante nestas dimensões. Entretanto, “eu não posso, porém, formar-me para a docência somente porque não houve outra chance para mim” (FREIRE, 2021, p. 151). É precisamente necessário intervir na educação e no mundo com muito desejo de contribuição coerente, justa e (trans)formativa.

Por fim, finalizamos com um sentimento que pudemos – mesmo que seja em pequena expressão – contribuir para esta área, bem como para quem a ela representa, a quem nela atua e para quem nela acredita fortalecendo sua história. Acreditamos igualmente que este trabalho possa ser uma referência no campo da pesquisa e da formação acadêmica, sendo ela inicial ou continuada; isto é, sendo ela no começo ou no (in)acabamento do processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013. 226 f.

_____. Políticas e formação de professores em Educação Física. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 30, p. 75-91, jan./abr. 2013.

BOUFLEUER, José Pedro. A docência como testemunho da própria aprendizagem. In: **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Altair Alberto Fávero, Claudio Almir Dalbosco, Telmo Marcon (Orgs.). – Passo fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 365-377.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 12. ed. Hucitec, 2006.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020. p. 191-200.

BOTH, Vilmar José. Crise estrutural do capital, mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. **Revista Motriciência** – Ano XXIII, nº 36, jun./2011, p. 45-62.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. Apelação cível N. 0013853-04.2011.4.01.3500/GO. Administrativo. Ação civil pública. Conselho federal de educação física. Formação profissional em licenciatura. **Atuação irrestrita como profissional de educação física**. Impossibilidade. Precedentes desta corte. Apelações providas. 7ª Turma do TRF da 1ª Região – Brasília, 23 de setembro de 2014.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as diretrizes nacionais de formação de professores para a educação básica**. Brasília, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. **Instituição da duração e carga horária dos cursos de licenciatura**. Brasília, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais**

para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004b.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papirus, 1988.

CAMPOS, Nilce A. S. de Arruda. As diretrizes curriculares e o processo de semiformação. In: **Experiência formativa & emancipação.** Bruno Pucci, Jorge de Almeida, Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória (Orgs.). São Paulo: Nankin, 2009. p. 81-87.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998 out./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014121459>.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: **Psicologia Social: o homem em movimento.** 8. ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1989. p. 58-75.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

Conselho Federal de Educação Física-CONFEF. **Educação Física – 22 anos.** Órgão Oficial do CONFEF. out./dez. Ano XVII, n. 76, 2020.

COSTA, Jennifer Juliana Barreto Bezerra; CUNHA, Bárbara Ellen Rebouças. A LDB e a formação de professores: um estudo sobre a Lei nº 4.024/61 e a LDB nº 9394/96. In: _____. **Educação: agregando, incluindo e almejando oportunidades.** Américo Junior Nunes da Silva (org.). – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Sobre as mudanças das Diretrizes Curriculares da Educação Física: relatório de reflexões EM/DE GTT's – CBCE.** 2016. 51p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia.** 19. ed. São Paulo – SP: Editora Brasiliense S.A., 1985.

_____. Em torno da universidade de resultados e de serviços. **Revista USP**, São Paulo (25): 54-61, março/maio, 1995. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i25p54-61>.

CRESPO, Jorge. As atividades corporais: síntese histórica. In: **Desporto e sociedade: antologia de textos.** Ministério da Educação e Cultura. Lisboa, 1987. p. 3-23.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. Pesquisa como princípio educativo e de formação docente. In: GOYAZ, Marília de. **Licenciatura em Educação Física**. Goiânia: FUNAPE: UFG/Ciar, 2011. p. 91-110.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/proen/files/2016/05/DCN-texto-Dourado.pdf?x34126>. Acesso em: 23 set 2021.

FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. **Filosofia e história das atividades corporais e da educação do corpo na formação cultural ocidental**. Texto didático elaborado para a disciplina de Filosofia e história das Atividades Corporais e a Formação da Cultura Brasileira. Turma de Especialização em Educação Física Escolar – UFG/RC (2017-2019)., s/d.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 1. Ed. – São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção pensamento e ação na sala de aula).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a Formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.12i54.1842>.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. p. 11-32.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília-DF, 2005. Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução: Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. Revisão Técnica: Elisabeth Macedo. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. p. 241-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Rev. Psic. da Ed.** São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p. 155-179. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752007000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15 set. 2020.

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor (a)-processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial. **revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 2 [2], p. 27-45, 2001.

GOYAZ, Marília de. **Licenciatura em Educação Física**. Goiânia: FUNAPE: UFG/Ciar, 2011.

HORÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul.-set/2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>>. Acesso em 20 set. 2021.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva; PRIETTO, Adelina Lorenzi. A divisão licenciatura/bacharelado no curso de Educação Física: o olhar dos egressos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 461-474, abr./jun. de 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Horizonte Universitário, 1978.

LEITE, Priscila de Souza Chisté; SANTOS, Mariana Dionizio dos. Análise de entrevistas sobre estudos da cidade por meio da teoria da análise dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin. **Rev. Campo Abierto**, v. 39, n. 2, p. 107-122, 2020. Disponível em: <https://dehesa.unex.es/handle/10662/11563>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidade de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter-Ação**, vol. 16 (1-2). Goiânia/GO: Faculdade de Educação/UFG, dez./ jan. 1992, p. 67-90. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234>. Acesso em 15 jan. 2020.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideias e ideias de tendências. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-102, 1. Sem. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3410/2439>>. Acesso em 20 out 2021.

MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus Marília, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009. 135 f. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102207>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARINHO, Inezil Penna. Lugar da Educação Física no plano educacional. In: **Coletânea de textos**. Silvana Vilodre Goellner (org.). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005, 116p. Núcleo de Editoração e Criação Gráfica UFRGS. p.35-43.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Karl Marx, Friedrich Engels; tradução de Sergio Tellaroli; posfácio de Marshall Berman; revisão técnica Ricardo Musse. 1. ed. – São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2012.

_____. **A ideologia alemã: a crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner**. Karl Marx e Friedrich Engels; tradução de Milton Camargo Mota. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. - (Coleção Vozes de Bolso)

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni et al. – 2 ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1978

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 36 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 -1511out./dez. 2014. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665/15915>>. Acesso em: 29 out 2021.

MARTINS, Lúgia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>. Acesso em 05 out. 2021.

MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (CES). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Resolução CNE/CES 6/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 48 e 49.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC; UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO – UFCAT. **Estatuto da Universidade Federal de Catalão (UFCAT)**. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/519/o/Estatuto_UFCAT_aprovado.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

NETO, Samuel de Souza et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

NETO, Gabriel P. Paes; OLIVEIRA, Victor Manoel de; MOTA, Joselene F. Materialismo histórico dialético como referência para formação de professores em Educação Física da UEPa. **Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**, Maceió-AL, Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2637/1114. Acesso em: 3 nov. 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa. Lisboa – Portugal. Disponível em: <[google.com/artigosformação](https://www.google.com/artigosformação)>. Acesso em 12 out. 2017.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa – Portugal. Disponível em: <[google.com/artigosformação](https://www.google.com/artigosformação)>. Acesso em 12 out. 2017.

OLIVEIRA, Hêlvio Frank de. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciatura em Letras**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013. 301 f.

OLIVEIRA-SILVA, Iransé; OLIVEIRA, Ricardo Jacó de; GUIMARÃES, Juracy da Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais: qual o caminho para Educação Física? **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**. v.5, n.3, jul.- dez. 2016 • p. 271-278. Disponível em: <<http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/>>. Acesso em: 20 out 2021.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo de método de Marx**. 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales; OLIVEIRA, Sara Rayane; STORCK, Caroline Matos. O PIBID no processo de tornar-se professora de Educação Física. **Anais 5º CONPEEX – Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão – UFG/RC**. p. 518-523. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/572/o/5conpeex_final_anais.pdf. Acesso em: 07 mar. 2022.

RAMALHO, Carla Chagas; CARDOSO, Fernanda de Souza. As trajetórias das diretrizes curriculares nacionais do curso de Educação Física. **Revista Prânkis** – Novo Hamburgo – a. 17, n. 3, set./dez. 2020.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz** - Volume 2, Número 1, junho/1996. Disponível em: <[google.com/artigosformaçãoEducaçãoFísica](https://www.google.com/artigosformaçãoEducaçãoFísica)>. Acesso em: 22 nov. 2017.

REZER, Ricardo. et. al. As Diretrizes Curriculares Nacionais: desdobramentos para a formação inicial em Educação Física - ou, por quê avançamos tão pouco? **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S472-S485, abr./jun. 2014.

RIGUEIRO, Julia. Arte e responsividade: Mikhail Bakhtin em Raymundo Gleyzer. **Anais XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**. 27 a 31 de julho de 2015 – Florianópolis/SC. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/34-snh28?start=880>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro et al. Análise da minuta de projeto de resolução de diretrizes curriculares nacionais para o curso de educação física e a questão da formação para a docência na educação básica. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42160> >. Acesso em: 01 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 10 set 2021.

SAMPAIO, José Francisco Silva; FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. **Ginástica geral como conteúdo formativo nas aulas de Educação Física escolar: focando experiências as metodológicas do PIBID da UFG-RC**. 2017. 25p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

SILVA, Daniella Rocco da; HÚNGARO, Edson Marcelo; SOLAZZI, José Luis. **Cultura Corporal brasileira: as similitudes com a cultura corporal europeia**. Trabalho apresentado para a sessão temática 14. Desporto, Lazer e expressões culturais do VIII Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais: “a questão social no novo milênio”, Coimbra, 2004. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/Solazzi_EdsonHungaro_DanielladaSilva.pdf. Acesso em: dez. 2020.

SILVA, Janaina Cassiano. **Práticas Educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008. 214 p.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018 – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

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

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores associados, 2002. 145p.

_____. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. William Shakespeare; tradução Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2019.

STORCK, Caroline Matos; PAULA, Maristela Vicente de. **Lutas da e na vida: práticas e debates com meninas adolescentes participantes da Associação Laços de Bem em Catalão/GO**. 2021. 26p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Formação de professores de Educação Física: Diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis** – Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), v.30, n.1, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726/3395>. Acesso em: Mar 2020. p. 95-132.

_____. Formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física/UEM** 9(1):13-23, 1998. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3823>. Acesso em: 05 jun. 2022.

TERRITÓRIOS e EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Prêmio Itaú Unicef**. Brasil, 2019. 9 min16seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yojiRUZMpj0&t=8s>. Acesso em: 14 nov. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ed. – 17 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008. 175p. 130-131p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/REGIONAL CATALÃO -UFG/RC. **Projeto pedagógico de curso**. Catalão/GO, 2016. 249-343. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/517/o/PPC-EF_09_06_2016_%C3%BAltima_vers%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico**. Campinas, SP. Papirus, 2004. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.