



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO EDUARDO NASSAR

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARÁ**

Belém, Pará
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO EDUARDO NASSAR

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARÁ**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**, à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Professor Doutor Wagner Wey Moreira.

Linha de Pesquisa em Educação: Currículo, Epistemologia e História.

Belém, Pará
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SÉRGIO EDUARDO NASSAR

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARÁ**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**, à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará – UFPA, sob a orientação do Professor Doutor Wagner Wey Moreira.

Belém, 8 de novembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Doutor Wagner Wey Moreira (Orientador)
Universidade Federal do Pará

Professor Doutor Ademir de Marco (Avaliador Externo)
Universidade Estadual de Campinas

Professora Doutora Simone Sendin Moreira Guimarães (Avaliadora Externa)
Universidade Federal de Goiás

Professor Doutor Genylton Odilon Rego da Rocha (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará

Professora Doutora Regina Maria Rovigati Simões (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará e Universidade Federal Triângulo Mineiro

Professora Doutora Josenilda Maués (Suplente)
Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Nassar, Sérgio Eduardo. 1972 -

A identidade profissional dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará / Sérgio Eduardo Nassar. - 2013.

Orientador: Wagner Wey Moreira.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Professores de Educação Física – Formação – Castanhal (PA). 2. Universidade Federal do Pará. Campus Universitário de Castanhal. Faculdade de Educação Física. 3. Teoria do Conhecimento. I. Título.

CDD: 22. ed. 378. 124098115

Dedico esta tese a mim, por compreender o esforço que foi realizado para sua construção, estruturação e aprofundamento nas leituras e na escrita; por este mergulhar, de forma intensa, nos desdobramentos específicos do campo da Educação; por superar cada limite e as barreiras apresentadas, no decorrer deste tempo vivido; pelas exigências e cobranças feitas por mim e, especialmente, por ser eu, um professor de Educação Física

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ter-me concedido a graça do dom da vida, por estar de forma carinhosa em todas as entranhas deste ser, e por me capacitar de inteligência e dons, por fazer-me assim, como sou.

À minha família, **Renata, Maria Eduarda e Ana Júlia**, razão do meu viver! Não são apenas palavras de agradecimento, muito mais do que isso. Mas, por saber que essas três mulheres constituem o sustento do pai, do esposo e amigo; que nas horas em que mais precisei de vocês, ali estavam, prontas, com carinhos, beijos, compreensão, abraços e, principalmente, a fé, que nunca se apartou desta linda e maravilhosa família que tenho. Amo cada uma de vocês!

Aos meus pais, **Luis e Neusa**, que, ao passar dos anos, foram tecendo a minha identidade própria na forma de viver, conviver, respeitar, amar, ser digno, justo e trabalhador, ensinando que, na vida, tudo se conquista quando se deseja, sonha e segue em busca daquilo que se almeja. Obrigado por tudo!

Aos meus irmãos, **Francis e Sandra**, que, em cada momento desta nova jornada, na distância e na saudade, estiveram mais do que presentes, com seus jeitos de ser, de fazer, de amar, de cuidar. Ao meu irmão (cunhado), **Márcio**, que nunca negou uma ajuda nas situações em que mais precisei: sua presença foi marcante.

Aos meus **familiares**, muito obrigado, porque, mesmo à distância, todos se fizeram presentes, nas mais diversas formas de dizer: “Estamos aqui, conta conosco.”

Ao meu orientador, **Prof. Wagner**, que mui respeitosamente tenho o orgulho de chamar de amigo, pois, nas horas mais difíceis, sua presença foi marcante, com seu jeito humano de ser professor, pai, mestre e orientador. Meus agradecimentos por ter aceitado este desafio de me orientar e de partilhar comigo seus saberes.

Aos **professores e professoras da banca**, agradeço imensamente pelo carinho e pelas contribuições nos escritos desta tese, na leitura de página por página e nas considerações para que este trabalho alcançasse o ápice.

Aos **professores e professoras da Faculdade de Educação Física do Campus de Castanhal**, da Universidade Federal do Pará, o meu muito obrigado por partilharem as alegrias e as dificuldades encontradas no campo da docência superior. Os meus sinceros agradecimentos por aceitarem ser os sujeitos desta pesquisa que, neste momento, se constitui um ponto de partida e de reflexão que, possivelmente, irá gerar novos debates que proporcionarão o crescimento da nossa área.

Ao **Programa de Pós-graduação em Educação**, da Universidade Federal do Pará, pois tenho a honra de dizer, com todas as palavras, que neste programa alcancei a titulação de doutor, em decorrência de sua eficiência e credibilidade.

Aos **professores e professoras do doutorado 2010**, Josenilda, Genylton, Salomão e Wilma que fizeram a diferença na construção árdua, mas feliz, desta tese, e, principalmente, por todo o tempo apontarem os caminhos que poderiam ser traçados dentro do campo científico, nesta linha de formação de professores, a Educação. Agradeço pelo crescimento profissional, pelas leituras que se tornaram parte da minha vida acadêmica e por acreditarem que seria possível construir esta tese.

À **turma de doutorado 2010**, que fez a diferença em meio a tantas discussões, mas que, em nenhum instante, perdeu o sorriso, estampado na face de cada um. Em especial, à professora Gerlândia, por tantas indicações de literaturas, contribuições e “caronas” em nosso trajeto na BR 316. À professora Ana Paula que, mesmo sendo de outra linha, soube compreender, nas entrelinhas acadêmicas, nossas aflições. À professora Sônia, com seu jeito de ser amiga, conselheira, ouvinte sempre delicada nesta jornada da Pós-graduação.

Aos meus **alunos e alunas** que, por meio da docência, me propiciaram compreender a problemática desta tese e refletir sobre ela, no espaço da sala de aula, deixando desabrochar a identidade profissional do professor de Educação Física. Foram que me permitiram avançar nos diálogos provocados pelas disciplinas ministrada:

À **professora Roseane**, por todos os momentos em que nossas angústias foram as mesmas, e por podermos encontrar consolo, ainda que entre dúvidas e incertezas, nos debates, nos telefonemas, nos corredores e salas. Muito obrigado por não medir esforços que tornaram possíveis as reflexões, as contribuições, as leituras deste texto que, hoje, é uma realidade.

Enfim, quero agradecer **a todos**, nomeados aqui, e àqueles que, mesmo nas entrelinhas, foram importantes, de forma direta ou indireta, com sua torcida ou suas orações, palavras e atitudes, contribuindo para que este trabalho se concretizasse. A tese é resultado de todo esse conjunto. Meu muito obrigado!

Filho, realiza teus trabalhos com mansidão e serás amado mais do que um homem generoso. Na medida em que fores grande, deverás praticar a humildade, e assim encontrarás graça diante do Senhor. Muitos são altaneiros e ilustres, mas é aos humildes que ele revela seus mistérios.

Eclesiástico

RESUMO

O presente estudo descreve a compreensão que o professor atuante no Ensino Superior atribui à sua identidade profissional e à que o curso de Educação Física busca forjar em seus egressos, e foi desenvolvido com 10 docentes da Faculdade de Educação Física do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará. A tese central é que a área da Educação Física, por não ter um objeto de estudo próprio que sustente uma identidade profissional, transita por um estado de crise epistemológica, resvalando, na prática pedagógica, que os docentes reproduzem, geralmente com conteúdos oriundos de sua formação acadêmica inicial e dos diálogos que estabelecem com concepções teórico-metodológicas distintas das assumidas no Projeto Pedagógico do Curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com atitude fenomenológica, tendo como interrogativos: Qual(is) identidade(s) profissional(is) os professores do magistério superior de Castanhal/Pará, assumem no curso de EF? Qual(is) identidade(s) profissional(is) o curso de EF de Castanhal/Pará, busca forjar nos seus futuros egressos? Os dados empíricos foram produzidos por meio de questionário e entrevista estruturada, sendo organizados pela Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005), que resultou nas unidades de significado. A análise dos dados empíricos é sustentada pela discussão empreendida sobre a identidade profissional por Dubar (1997; 1998; 2005; 2009), Sérgio (1995; 1999; 2003; 2008) e Bento (2004; 2006; 2012). O estudo revelou a dificuldade dos professores que atuam na Licenciatura em Educação Física em precisar qual a identidade profissional da área, atribuindo tal realidade à ausência de discussões dessa natureza, desde a sua graduação e na sua vida profissional. Apontamos para a necessidade de ampliar o debate sobre essas pautas que demarcam o hiato existente entre o que o Projeto Pedagógico de Curso anuncia e aquilo que os docentes protagonizam em sala de aula. Concluímos que os docentes não estabelecem este consenso entre o que o PPC propõe e aquilo que o currículo explana, não definindo a identidade do futuro professor que os docentes pretendem inserir no mercado de trabalho

Palavras-chave: Identidade Profissional Docente. Licenciatura em Educação Física. Docência Superior.

ABSTRACT

The present study describes the understanding that the university teacher attaches to his/her professional identity and to the identity that the Physical Education course aims to build in its students, and was developed with 10 teachers at the College of Physical Education, Castanhal Campus of Pará Federal University. The central thesis is that the area of Physical Education, as it does not have an object of study of its own that sustains a professional identity, is in an epistemological crisis, slithering in pedagogical practices of teachers that tend to reproduce contents learned in their initial academic courses and from dialogues established with theoretical-methodological conceptions that do not match with the Pedagogical Project of the Course. It is a qualitative research, with phenomenological approach, meant to answer the following questions: What professional identity(s) do College Teachers assume in the Castanhal/Pará Physical Education Course? What professional identity(s) does the Castanhal/Pará Physical Education Course forge in students? Empirical data were produced by means of a questionnaire and a structured interview, based on the “Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado” (Development Technic and Units of Meaning Analysis) (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005), which resulted in the units of meaning. The empirical data is supported by the discussion on the professional identity by Dubar (1997, 1998, 2005, 2009), Sergio (1995, 1999, 2003, 2008) and Bento (2004, 2006, 2012). The study revealed the difficulties of teachers who work in the Physical Education College establishing the professional identity of the area, due to the absence of such discussions, ever since their graduation courses and in their professional lives. We point out to the need to broaden the debate on these issues that evidence the gap between the Pedagogical Project of the Course and the teachers’ practice in classroom. We conclude that the college’s teachers do not establish this consensus between what the PPC proposes and what the curriculum explains, not defining the identity of the future teachers that they intend to place in the job market.

Key words: Teacher’s Professional Identity; Graduation in Physical Education; University Teachers

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ano de Conclusão da Graduação em Educação Física	72
Quadro 2 – Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i>	73
Quadro 3 – Tempo de atuação no Ensino Superior	75
Quadro 4 – Disciplinas que ministram no Curso de Licenciatura em EF	76
Quadro 5 – Unidades de Significado da 1ª Questão	84
Quadro 6 – Unidades de Significado da 2ª Questão	91
Quadro 7 – Noção de Identidade Essencialista e Nominalista apresentada pelos docentes	139
Quadro 8 – Formas Identitárias: categorias que compartilham os modos de identificação dos docentes	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Do Pesquisador	15
Do Problema aos Objetivos da Pesquisa	19
1 IDENTIDADE	26
1.1 Identidade Profissional Docente	29
1.2 Identidade profissional do professor de EF	35
1.2.1 As propostas de identidade da área e do objeto de estudo da EF	39
1.2.2 A Teoria Antropológico-Cultural do Esporte e da EF, de José Maria Cagigal	40
1.2.3 A Teoria Praxiológica, de Pierre Parlebás	48
1.2.4 A Psicocinética, de Jean Le Boulch	51
1.2.5 Ciência da Motricidade Humana, de Manuel Sérgio	55
1.2.6 A Ciência do Desporto, de Jorge Olímpio Bento	65
2 OS CAMPOS DE PESQUISA	72
2.1 O Método	72
2.2 <i>Locus</i> da Pesquisa	75
2.3 Sujeitos	76
2.4 Instrumentos de Pesquisa	83
2.5 Técnica de Pesquisa	84
3 OS DADOS E A DISCUSSÃO DA PESQUISA EM CENA	100
3.1 Identidade Profissional do Professor de EF: a análise ideográfica	100
3.2 Identidade Profissional da Formação dos Futuros Egressos do Curso de EF: a análise ideográfica	112
3.3 Identidade Profissional do Professor de EF: a análise nomotética	129
3.4 Identidade Profissional da Formação dos Futuros Egressos do Curso de EF: a análise nomotética	139
4. CONTRACENANDO OS DADOS REVELADOS NA PESQUISA COM AS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS	149
4.1 Identidade Profissional: as representações das configurações identitárias de docentes da EF	160

4.2 Identidade da área EF: as propostas de identificação e as representações identitárias apresentadas pelos docentes na análise dos discursos	164
CONCLUSÕES	170
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189
APÊNDICE 2 – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	190
APÊNDICE 3 – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE	191
ANEXO – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) – Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal.	195

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, observamos que o cenário do campo educacional vem crescendo quanto às pesquisas e os estudos de temas em torno da formação de professores que atuam nas Licenciaturas. Nossas inquietações são advindas da experiência profissional e do campo de atuação no Ensino Superior. Vimos aprofundar e desmistificar a área de conhecimento Educação Física (EF), enfatizando o docente enquanto professor e profissional, nos propondo a investigar o campo da formação, para descrever o cenário das identidades da área profissional e do professor de EF.

A justificativa em desvelar as identidades profissionais do professor surge em decorrência do percurso histórico deste pesquisador e do seu envolvimento com a área, desde as aulas de EF escolar no Ensino Fundamental, passando pela experiência adquirida na atuação profissional em clubes, academias, instituições esportivas e, até o presente momento, com a docência no Ensino Superior. São vinte e seis anos construindo uma prática pedagógica voltada para a formação humana.

Do Pesquisador

Minha trilha de pesquisador está entrelaçada com minha trajetória de vida¹, com ocorrências que me fizeram optar pela docência. Angústias, inquietações, desafios, conquistas que “sacudiram” e alimentaram meu interesse por esta pesquisa. É marcar as identidades que assumo ao longo da condição de ser professor.

De família humilde, batalhadora, com pais que priorizaram o ensino e a educação enquanto pilares para o desenvolvimento de seus filhos. É desse cenário da

¹ Na introdução deste subitem denominado “Do Pesquisador”, opto por descrever na 1ª pessoa do singular a narrativa do texto, porque entendo que é a história pessoal que trilhei até o doutoramento, em que fui despertando e, ao mesmo tempo, me angustiando com algumas inquietações que hoje se apresentam como um problema de pesquisa a ser investigado.

educação que tenho registros marcantes dos professores que conheci, que acalentaram em mim o sonho de ser um deles. Jamais imaginara que seria na área da EF.

Lembro-me, dessa época, de minha mãe dizer que seus filhos deveriam praticar algum exercício físico, mesmo sem terem desejo ou prazer, por considerar essencial para a formação do ser humano. Eu era o oposto de todas essas expectativas maternas, menino preguiçoso com hábitos de vida sedentários, tendo atração pela televisão e pela passividade por ela gerada.

Recordo-me ainda dos professores do Ensino Fundamental, cada um com seu jeito peculiar de desenvolver a docência, alguns com práticas mais interessantes, outros se distanciavam daquilo que eu julgava como características de um bom professor.

Da adolescência trago lembranças de práticas docentes, por considerar que essas atitudes demonstram a identidade pessoal do professor, uma vez que entendemos que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000).

Recordo-me do rigor e do autoritarismo de uma professora que, por meio ponto, decidiu pela minha reprovação no Ensino Médio. Quanta tristeza, naquele momento, aliada à decepção dos meus familiares. Fato que não abalou minhas aspirações de ser professor, pelo contrário, optei pela superação desse episódio. Os desafios são processos necessários para a nossa formação, embora nem sempre saibamos disso quando eles acontecem.

Por outro lado, as marcas salutaras nos proporcionam oportunidades ímpares, como a da experiência com a EF, precisamente nas atividades aquáticas, em especial a prática da natação. Mergulhando no dia-a-dia de uma piscina, em milhões de litros de água, houve um professor que apostou num menino de quatorze anos de idade (eu), para ocupar uma vaga de estágio na condição de professor, em um centro esportivo.

Nessa época, década de 1980, era permitido que qualquer candidato, independentemente do perfil, ministrasse aulas de atividades esportivas ou de exercícios físicos, melhor dizendo, fosse professor. É nesse contexto que inicio minha intimidade com o campo da EF, sendo professor de natação. Sem nenhuma preocupação técnica para tal ofício, na minha primeira aula, assumo a turma, portando

um manuscrito com cinco exercícios para “passar” aos quarenta alunos que aguardavam minha chegada. Muitos foram os desafios com que me deparei: “Como dar aulas? Como fazer com que os alunos voltassem a atenção aos conteúdos aplicados, de forma que fossem mais interessantes do que brincar na piscina?” Percebi que ensinar não era tarefa tão simples.

Enfrento os desafios, inicialmente com a frequência a cursos de extensão de curta duração, feiras, congressos, entre outros, em busca de conhecimentos específicos para qualificar minhas aulas. Dessa maneira, fui me especializando, percebendo que há uma significativa distância entre ser nadador e ensinar a nadar.

Após seis anos dessa experiência, busco a graduação, e definitivamente decidido de que ser professor seria minha opção profissional. Desses tempos na Educação Superior, muitos foram os professores com práticas variadas: alguns transmitiam conteúdos sem a preocupação de que nós, os discentes, estivéssemos aprendendo, se estabelecíamos pontes entre os conhecimentos científicos e a realidade do cenário profissional.

Outro contraste com minhas expectativas foi a disciplina mais esperada do curso – a natação. Quanta frustração! Um docente que pouco ampliou os conhecimentos que eu dominava experiencialmente e, pelo contrário, eu é que acabei colaborando com ele, quando percebeu que eu dominava muitos saberes da área, transformou-me em seu auxiliar, mas com uma contradição: ao final da disciplina, fui avaliado por ele com uma nota que considero abaixo do meu desempenho.

Minhas expectativas eram de sair da graduação com competências para ser técnico de natação, com aspirações de participar dos Jogos Olímpicos com uma equipe de alto nível esportivo. Hoje, como professor, compreendo que a formação inicial não consegue apresentar todos os conteúdos necessários para o exercício profissional, e que muito de como aprendemos a ser professor é forjado nos cenários em que atuamos, pelas experiências que vivenciamos, nas relações que estabelecemos com nossos pares.

A piscina, com os quase mil alunos que já ensinei a nadar, no município de São João da Boa Vista (São Paulo), trouxe para mim, como contribuição, as vivências de

como estar com o outro num tempo de aprendizagem, como perceber as qualidades alheias e potencializá-las, e as fragilidades que impedem, em certas circunstâncias, os avanços.

É por essas marcas vividas que entendo que a formação inicial não propicia todas as mudanças que envolvem o ato de ensinar e aprender. Ser docente é estar permanentemente em formação, na procura de outros modos de ser, tanto que, após a minha graduação, acatei a sugestão de uma professora que percebeu que eu teria perfil para atuar no Ensino Superior. Busco, então, a formação em pós-graduação, concomitante ao convite para atuar na docência com a disciplina Natação.

Tempos difíceis – trabalhar, cursar simultaneamente a Especialização em Natação e Atividades Aquáticas, na Universidade Metropolitana de São Paulo (UniFMU), e o Mestrado em EF, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). A linha de pesquisa na qual me insiro como pós-graduando é ligada ao espaço pedagógico e às minhas experiências profissionais: as atividades aquáticas e os idosos perspectivados no entendimento de uma abordagem qualitativa, com diálogos que ampliaram minha visão sobre a docência².

A titulação acadêmica, a aprovação em concurso público e a minha bagagem repleta dos conhecimentos trazidos pela experiência com a área, possibilitam meu ingresso (2009) como professor da Universidade Federal do Pará (Campus Castanhal), no curso de EF. Saio da minha zona de conforto: conviver com uma cultura distinta da minha; a dinâmica institucional de uma Universidade pública, já que meu vínculo sempre fora com a iniciativa privada; a culinária exótica; o vocabulário típico da região, e ministrar disciplinas (inéditas no meu currículo) que demandam estudo.

Em terras paroaras, vivo novo desafio: cursar o Doutorado, agora na área da Educação, mas sem tanta intimidade com as suas teorias – não foi um mergulho tranquilo definir meu objeto de estudo. Sigo minhas inquietações como profissional, as pautas que afligem a docência na EF e a produção acadêmica existente, e identifico

² Compreendo seu conceito pela ótica de Pimenta e Anastasiou (2011, p. 88) que “[...] configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento”.

que, na minha área, dos 16 cursos de doutorado³ no Brasil, poucos são os que pesquisam a formação de professores e, mais raro ainda, a identidade profissional do professor de EF.

Do Problema aos Objetivos da Pesquisa

Na área da EF, muitos professores centram suas aulas em questões que Bereoff (2007) denomina de “*istas*”, as quais revelam a maneira equivocada no tratamento com o corpo, por meio de ações mecanicistas, reducionistas, positivistas e tecnicistas, provocando um possível estado de crise de identidade da área e do profissional professor de EF.

Para efeito de esclarecimento, aulas mecanicistas são aquelas em que o professor trabalha com movimentos repetitivos, e os alunos copiam o gesto corporal tal como foi ensinado. Quanto à forma reducionista, são aquelas ações motoras exploradas em aula, mas que não proporcionam possibilidades de movimentos corporais: a criatividade do aluno não é explorada pelo docente para a expressão da motricidade.

A forma positivista é quando o professor apresenta ações motoras aos alunos com configuração dualista, com visão separatista de corpo e mente, alma e espírito, entendendo, por exemplo, que primeiro a mente pensa, depois o corpo movimenta. Desconsidera-se que o corpo é um todo, indiviso, que braços, pernas, cérebro, pensamentos estão interligados.

Na visão tecnicista, a EF é assumida como uma prática com desempenho exacerbado, alto nível, performance atlética, até certo ponto padronizada, ideia que fez com que um percentual significativo de seres humanos que não aderiu ao exercício

³ Consulta ao site www.capes.gov.br.

físico, por não ter conhecimento dessa prática sistematizada⁴, acabasse optando por uma vida sedentária.

Nessa via de compreensão, esse percurso histórico da área vem provocando, nos cursos de licenciatura em EF, uma crise de identidade “[...] considerando o longo tempo de indefinição da mesma enquanto possibilidade científica” (MOREIRA, 2012, p. 113). Essa crise também atingiu os cursos técnicos em EF que visam o treino desportivo mesmo no âmbito escolar.

Percebemos que a área é fragmentada, e o exemplo disso são as experiências da nossa trajetória docente no acompanhamento dos alunos do curso de EF no Estágio Supervisionado. Enquanto as aulas propiciam primeiramente o pensar e, por conseguinte, a realização dos movimentos, o ensino da técnica esportiva é de forma mecanizada, sem incentivar a criatividade nas diversas ações que o corpo pode realizar. As atividades e os exercícios repetitivos visam a melhora da performance com intuito de treinamento específico em contextos diferenciados daqueles apreendidos na formação inicial.

Recorremos às ponderações de García (1999) ao destacar que, quando o professor desenvolve sua prática pedagógica isoladamente, sem intercâmbio com os seus pares, há probabilidade de fragmentar o conhecimento, o que tem acontecido comumente na área. Produzir um ensino com reflexão permanente sobre a prática é essencial, pois o que o professor pensa sobre o ensino tem influência na sua maneira de ensinar, e dá flexibilidade ou não às estratégias que projeta.

Nesse contexto, vemos, primeiramente, que há a necessidade da compreensão da nomenclatura da área, uma vez que a EF, traz a ideia de uma educação voltada aos aspectos físicos propriamente ditos, além de uma ênfase reducionista, como vista por muitos na sociedade em que vivemos: esta área é muitas vezes entendida como práticas relacionadas a atitudes simplesmente corporais, como beleza, estética, silueta, definições musculares, padronização corporal, entre outros.

⁴ Entendemos o exercício físico como prática planejada, estruturada e sistematizada por um professor de Educação Física.

Assumimos como tese que a área da EF, por não ter um objeto de estudo próprio que sustente uma identidade profissional, transita por um estado de crise epistemológica, resvalando, na prática pedagógica, que os docentes reproduzem, geralmente por meio de conteúdos oriundos de sua formação acadêmica inicial e dos diálogos que estabelecem com concepções teórico-metodológicas distintas das assumidas no Projeto Pedagógico do Curso.

Esse argumento central de nosso estudo adota sustentação na produção científica de dois pesquisadores da área: Sérgio (1995; 1999; 2003; 2008); Bento (2004; 2006; 2012) que investem esforços em propor um objeto de estudo para a EF e uma identidade profissional.

Para discutirmos esse cenário da identidade profissional dos futuros professores de EF, nos apoiamos nas referências dos estudos de Dubar (1997; 1998; 2005; 2009) que evidencia o resultado de momentos vivenciados e experienciados pelo ser humano em determinados tempos e espaços.

Notamos que atualmente o processo é contrário, ou seja, a construção de uma identidade é resultado do trabalho de sujeitos e grupos que reorganizam significados de acordo com influências e tendências no âmbito da profissão (BRZEZINSKI, 2002), com pouca valorização das experiências do sujeito.

Apostar no reconhecimento de como o objeto de estudo da área vem sendo pensado ao longo da história nos parece ser uma opção valiosa para compreendermos como se configura a identidade profissional do professor de EF. Tanto que aprofundamos no levantamento das produções científicas produzidas nos cursos de pós-graduação sobre a temática proposta nesta tese, para apreciarmos os achados que elas apresentam.

Reis (2002) discute a identidade acadêmica e científica da EF na sua tese de doutorado, apresentada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A autora propõe que a comunidade da área se aprofunde na tessitura da identidade acadêmico-científica com amplos debates, estudos e encontros científicos.

Muria (2009), em sua tese defendida na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), destaca a complexidade da formação de professores, com foco na

necessidade de mudança de uma formação disciplinar e fragmentada para uma formação transdisciplinar⁵, indicando a matriz do pensamento complexo para a discussão da identidade do professor de EF.

Miranda (2003) conclui, em sua dissertação defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que existe uma distância entre o que se ensina na universidade e o que o professor encontra na atuação profissional.

Barreto (2009) apresenta, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), uma discussão epistemológica sobre a construção da identidade profissional dos futuros professores do curso de EF, que revelou que os professores apontam uma dicotomia entre o que acreditam sobre a formação ideal para seus alunos e o que realmente fazem dentro da sala de aula, o que tem dificultado a reflexão sobre sua prática pedagógica e sua transformação, quando necessária.

Chagas (2010) desenvolveu estudo, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sobre os saberes profissionais utilizados na construção da identidade profissional do professor de EF, no qual constata que, quando vinculados a uma formação crítica, reflexiva e autônoma, os discentes percebem a identidade profissional longe dos preceitos cartesianos que tanto influenciam a área.

No trabalho defendido por Rinaldi (2008, p. 186), fica evidente que os cursos de EF ainda assumem “o paradigma hegemônico, a racionalidade técnica⁶ ou tecnológica (instrumental)” tanto nos currículos quanto no “fazer pedagógico dos docentes”. Para tanto, sugere que há necessidade de mudanças e possibilidades de uma prática

⁵ Morin (2002, p.79): “a transdisciplinaridade caracteriza-se, muitas vezes, por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com tal virulência que as colocam em sobressalto”.

⁶ Santos (2009) ressalta que a racionalidade técnica é compreendida como modelo totalitário, no qual as formas de conhecimento que não obedecem aos princípios epistemológicos e suas regras metodológicas não são consideradas conhecimento, pois advêm do caráter racional, o que traz para os dias atuais profundo estado de crise no campo científico.

Contreras (2002, p. 90-91) entende a racionalidade técnica enquanto “prática profissional consistente na solução instrumental de problemas por meio da aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível e precedente da pesquisa científica”. Os efeitos e resultados desejados advêm de aplicações técnicas, por isso denomina-se instrumental. Nesse sentido, a prática é considerada uma aplicação inteligente desse conhecimento em relação aos problemas enfrentados pelo profissional, tendo como objetivo ajudá-lo a encontrar soluções apropriadas e satisfatórias.

reflexiva por parte dos docentes, principalmente no que tange à formação dos futuros professores.

Outro estudo relevante é socializado por Gariglio (2010) sobre a importância da formação inicial na constituição da identidade profissional do professor de EF. Os docentes universitários participantes da pesquisa relatam que, na formação inicial, o conhecimento obtido é essencial para aquilo que encontraram no campo de atuação. Mas, destacam o descuido dos professores quanto ao trato e cuidado com as suas próprias ferramentas de ensino e a necessidade de uma didática que atenda às demandas do ensinar e do aprender na atualidade.

Nessa pesquisa, apontam que, muitas vezes, o professor apresenta conteúdo sem nenhuma reflexão, e narram que, quanto à construção da identidade profissional, a formação inicial restringe a ação docente apenas à função de “ensinante”, esquecendo-se de outras dimensões formadoras.

Como nosso estudo abrange professores atuantes no estado do Pará, consideramos relevante destacar os estudos desenvolvidos por pesquisadores locais, como de Gordo (2011), em dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), em que identifica que a construção da identidade profissional do professor de EF começa na formação inicial e nos preceitos que regem o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Seu estudo revela ainda que a totalidade dos alunos participantes considera que os cursos de graduação não atendem às suas expectativas profissionais: além de professores descompromissados com a formação inicial, o ensino é desvinculado da vida profissional prática; a universidade está desconectada da realidade do mercado de trabalho.

Fica evidente, pelos estudos ora apresentados, que nossa intenção de pesquisa limita uma problemática da área da EF, tanto que algumas interrogações surgem a partir daí: Qual(is) identidade(s) profissional(is) os professores do magistério superior de Castanhal/Pará, assumem no curso de EF? Qual(is) identidade(s) profissional(is) o curso de EF de Castanhal/Pará, busca forjar nos seus futuros egressos?

O objeto de estudo é a compreensão que o professor que atua no Ensino Superior atribui à sua identidade profissional. Assim, assumimos como:

Objetivo geral:

- Analisar a(s) identidade(s) profissional(is) que os professores do magistério superior de Castanhal/Pará assumem no curso de EF.

Objetivos específicos:

- Identificar as identidade(s) profissional(is) que o curso de EF de Castanhal busca forjar nos seus futuros egressos;
- Descrever e analisar as propostas de identificação da área de conhecimento científico presentes na EF e Esportes, produzidas nas últimas décadas;
- Confrontar, por meio da análise crítica, as configurações identitárias com os discursos dos docentes.

Nessa esteira para responder aos objetivos propostos, estruturamos a tese em 4 seções. Na primeira, apontamos o que a literatura demonstra sobre a identidade, na base teórica que Dubar (1997; 2005; 2009) tem construído a respeito das configurações identitárias profissionais, para compreender como estas se constituem, se reproduzem e se transformam. Descrevemos a identidade da área EF, bem como as propostas apresentadas para este campo, e que visam apontar para uma possível identidade. Os argumentos para a temática são apoiados pelos estudos: a Teoria Antropológico-Cultural do Esporte e da EF, de José Maria Cagigal; a Teoria Praxiológica, de Pierre Parlebás; a Teoria Psicocinética, de Jean Le Boulch; a Ciência da Motricidade Humana, proposta por Manoel Sérgio e, por fim, a Ciência do Desporto, discutida por Jorge Olímpio Bento⁷.

⁷ Nesta tese, nos posicionamos epistemologicamente na defesa da Ciência da Motricidade Humana e na Ciência do Desporto.

Na segunda, delineamos os campos de pesquisa que atribuímos neste estudo, sendo: a abordagem, os instrumentos, o universo, os sujeitos e a técnica de análise adotada.

Na terceira seção, dissertamos sobre os dados da pesquisa em cena e a discussão com o referencial teórico adotado para construção e sustentação do estudo. E, na quarta, contracenamos os dados revelados na pesquisa com as configurações identitárias profissionais.

1 IDENTIDADE

Discutir, analisar, compreender e caracterizar o que seja identidade profissional não é uma tarefa tão simples, já que vem sendo objeto de estudo de várias áreas⁸ de conhecimento como Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, Biologia, Direito, EF, dentre outras. No campo da EF, são poucos os autores que discutem tal temática, assim como a bibliografia existente.

Para mergulhar neste campo temático, Ciampa (1994, p. 127) diz que a “identidade deve ser vista não como uma questão apenas científica, nem raramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política”, ou seja, para o autor a estrutura social mais ampla é a que oferece padrões de identidade, destacando aspectos sociais e institucionais na construção da identidade humana.

Por isso, nesta tese optamos pelos estudos de Dubar⁹ (1997; 1998; 2005; 2009) que tem se debruçado sobre aquilo que define como configurações identitárias, como se constituem, se reproduzem e se transformam.

Para Dubar (2005, p. 136), “a identidade é compreendida como resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. Tais argumentos embasam as discussões desta tese, por entendermos que o professor universitário, a partir de sua prática pedagógica, entre outros limites, define uma identidade da área, e que há a probabilidade de que ele resvale na formação de seus discentes.

Dubar desenvolve suas concepções em uma perspectiva sociológica, considerando o movimento histórico na construção da identidade profissional do professor que, segundo ele, configura-se nas relações sociais e de trabalho. Elucida os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e reconstroem ao longo da vida, o que permite analisar as modalidades de identificação profissional de docentes.

⁸ Lacan (1985); Ciampa (1994); Dubar (2005, 2009); Castells (1999); Woodward (2000).

⁹ Professor de Sociologia na Universidade de *Versailles Saint Quentin*, França, diretor do Laboratório *Printemps* [Profissões-Instituições-Temporalidade], associado do Centro Nacional de Pesquisa Científica.

Como ponto de partida, consideramos a noção de identidade como polimorfa, sujeita à mudança, apresentando formas que, na origem do pensamento filosófico, assumem duas posições: uma essencialista e outra nominalista.

A noção de identidade essencialista está voltada às essências, imutáveis e originais; independentemente das mudanças, permanecem. Para Dubar (2009, p. 12) “são as essências que garantem a permanência dos seres, de sua mesmidade, que se torna, assim, definida de maneira definitiva”. É pela identidade que nos tornamos parecidos tanto no tempo quanto na essência.

Essa compreensão de identidade está relacionada à identificação e não à palavra idêntico e, nessa perspectiva, todo e qualquer ser empírico dependerá do momento em que vive e das opiniões que são adotadas.

A noção de identidade nominalista, conhecida com existencialista, dá-se a partir das existências contingentes (DUBAR, 2009), dos modos de identificação que dependem do contexto e das variáveis que se apresentam no decorrer da história pessoal e coletiva do sujeito. São relacionadas às identidades atribuídas aos outros ou a si mesmo.

Consideramos que o contexto histórico que a área percorreu compõe, atualmente, as maneiras de ensinar, a seleção dos conteúdos prevalentes, dentre outras demandas decorrentes da dinâmica profissional.

O autor nos permite, ainda, estudar as formas identitárias, analisando categorias que compartilham modos de identificação e formas de agir, no processo contínuo de diferenciação (no sentido de definir a diferença) e generalização (no sentido de definir o ponto comum entre elementos), sendo comunitária e societária (DUBAR, 1997; 2009).

Em relação à forma identitária comunitária, Dubar (2009, p. 15) define como “existência e agrupamento chamadas ‘comunidades’ consideradas como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações”. Essa forma engloba culturas, nações, etnias e corporações que identificam esses grupos que reproduzem, em seu modo de ser e viver, a partir daquilo que se tornou referência.

Quanto à forma identitária societária, entende-se aquela que apresenta existência de coletivos diversos, variáveis e de pouca duração, ou seja, “cada um possui múltiplos pertencimentos que podem mudar no decorrer de uma vida”, conforme Dubar (2009, p. 15). Está direcionada à identidade pessoal que, conseqüentemente, apresenta formas de identificação na família, profissão, religião, política, e acontece pelas escolhas pessoais e não pelo que é herdado dessas interações.

Provavelmente a identidade profissional do professor se configura na forma societária, considerando o que Moita (1995, p. 116) aponta sobre identidade como:

[...] uma construção que perpassa a vida profissional desde a etapa da escolha da profissão, passando pela formação inicial, espaços diferentes, espaços institucionais por onde se desenvolve a profissão.

Brzezinski (2002) ressalta que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. O processo de construção de significado e experiência tem base nas propriedades culturais, daí serem interrelacionadas e inerentes a uma sociedade.

A construção de uma identidade é resultado do trabalho de sujeitos e grupos sociais que reorganizam significados de acordo com a influência das tendências sociais e dos projetos culturais presentes em uma sociedade (BRZEZINSKI, 2002). A partir dessa lógica, a identidade profissional do professor que atua no Ensino Superior advém do processo histórico do cientificismo, principalmente do mecanicismo e do cartesianismo, presentes na área da EF, no trato com o corpo e nas manifestações corporais.

No campo das Ciências Humanas, a concepção de identidade tem o foco no estudo do próprio ser humano, decorrente do processo histórico ocorrido nos Estados Unidos, na década de 1960, tendo seu sentido caracterizado como individual e com aporte na fenomenologia social (PEREIRA; MARTINS, 2002).

[...] 04 aspectos – 1) identidade individual – indivíduo demonstra a capacidade objetiva de transformar a identidade nas fases sucessivas de sua vida, apresentando também consciência subjetiva e velocidade para se defrontar com essas transformações; 2) sua diferenciação e pluralidade; 3) características reflexiva, sendo que esta reflexibilidade tende a impelir o ser humano a estruturar projetos de vida e tomar decisões; 4) centralidade do indivíduo que vem ocupando um papel relevante na hierarquia de valores, isto é enfatiza a liberdade, autonomia e direito individual (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 119).

Considerando esses aspectos, a abordagem fenomenológica contribui como uma das possibilidades de compreender a identidade do indivíduo e refletir sobre ela. Dubar (1997) diz que a fenomenologia social aponta a socialização como uma imersão dos sujeitos no mundo vivido que apresenta o universo simbólico, cultural e a visão sobre esse mundo.

1.1 Identidade Profissional Docente

Dubar (2009) tem investigado como se constituem, se reproduzem e se transformam as formas identitárias profissionais, analisando-as e caracterizando-as pelos modos de identificação e pelas formas de agir do ser humano, resultantes da ligação entre o indivíduo e a instituição.

As formas identitárias se apresentam a partir da articulação entre uma transação objetiva e subjetiva. A transação objetiva é a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho e com o retorno do seu trabalho para o ambiente social. A transação subjetiva se refere à relação temporal do docente com a profissão, das projeções para si e da identidade construída ao longo da vida, a partir dos contextos sociais em que vive e dos valores que envolvem a identidade (CUNHA et al. 2007).

Para Dubar (2005), as formas identitárias profissionais se caracterizam em quatro categorias, a saber: identidade estável, identidade fusional, identidade negociatória e identidade afinitária.

A identidade estável, ou do distanciamento, é considerada uma combinação das preferências individuais com as estratégias de oposição. Os sujeitos com esta forma identitária são dependentes da cultura do mundo do trabalho, pautada na experiência que adquirem pelos saberes da prática. Tal ideia se justifica, porque não há necessidade de formação fora do local de trabalho: a própria prática os direciona a aprender fazendo.

Esses sujeitos se recusam a teorizar para que possam avançar, o que provavelmente os conduz a uma prática de “suposições”; na ação experimentam os resultados. Agindo dessa maneira, na visão de Dubar (2009), estabelecem uma relação direta com o próprio local de trabalho, relacionada à dependência, principalmente dos seus superiores, uma aproximação da relação trabalho e salário.

Tal forma identitária esteve presente na EF, enquanto não era reconhecida como profissão. Qualquer pessoa que se identificasse com práticas corporais poderia ministrar aulas. Atualmente, por questões legais, isso não mais acontece na área.

A identidade fusional é uma combinação de preferências coletivas com estratégias de aliança (DUBAR, 2009). São aqueles profissionais que se identificam totalmente com a instituição, mas não se abrem às novas perspectivas que o mercado de trabalho propõe.

Cunha et al. (2007, p. 281) sublinham que “o trabalhador ‘por ofício’ identificado totalmente com a instituição, bloqueia-se ante as exigências do ‘novo’ [...] executa atividades de forma repetitiva, burocrática, cumprindo tarefas de modo automatizado”. Temos como referência professores que passam a ser apenas cumpridores de tarefas, geralmente padronizadas, impostas pela instituição. Podem até ser considerados bons professores pelos resultados que produzem, como ministrar suas atividades por meio de estratégias de ensino diversificadas, mas acabam por acomodarem-se aos mandos institucionais.

A identidade negociatória alia polarização no grupo com estratégias de oposição. Essa se reconstrói numa situação de mudança que se mostra responsável pela sua própria promoção. Trabalhadores com esse perfil têm uma facilidade construída de

dominar os saberes típicos de suas atividades profissionais, articulam teoria e prática e dominam a organização.

A identidade docente envolve aqueles profissionais engajados com a instituição, e que promovem o sucesso por meio de eventos e atividades, o que garante sua permanência nela e, quem sabe, a promoção. São professores que apresentam relações de pertencimento, engajamento na vida profissional, além de serem polivalentes, e conceberem a vida profissional como constante processo de evolução (CUNHA et al., 2007).

A identidade afinitária envolve preferências individuais com estratégias de aliança. Enquadram-se nela, os trabalhadores que têm a certeza do valor do emprego que ocupam. No caso dos professores, nem sempre as instituições têm conhecimento das qualificações adquiridas nos cursos de formação continuada que eles fazem por conta própria. Muitas vezes, essa falta de interesse acontece por não haver uma relação com a intenção da instituição (CUNHA et al., 2007).

Dubar (2009) entende que as relações do profissional com seus superiores é uma conduta de conquistar projeções pessoais totalmente adversas aos projetos da instituição. Para os professores a formação continuada é considerada um investimento próprio que configura a identidade pessoal que se reflete socialmente na relação com o saber teórico adotado por ele (CUNHA et al., 2007).

Essas formas identitárias profissionais apresentadas pelo autor estão presentes nas instituições, o que provavelmente permita uma transação mais objetiva do que subjetiva nesta configuração identitária, porque a transação objetiva tem relação com o espaço de trabalho e as contribuições que o docente traz ao ambiente social, na relação trabalho e salário.

Guimarães (2004) chama a atenção para os modos como a profissão é representada, construída e mantida socialmente, tendo diferentes significados de acordo com a ciência que aborda. Para o autor a formação inicial é considerada como o ápice e exerce influência na construção da identidade profissional de professores.

Ainda segundo o autor, a formação da identidade profissional, em sua configuração, combina os seguintes eixos: relacional e biográfico. O eixo relacional tem

dimensão na espacialidade, e o eixo biográfico tem sua dimensão na temporalidade. No entanto, Dubar (2005) lembra que a identidade é sempre conferida, herdada no decorrer da socialização inicial ou primária deste futuro profissional que se encontra nos cursos de graduação.

Na perspectiva apontada por García (1999), a identidade profissional do professor é elemento essencial para o desenvolvimento de suas atividades. O termo profissional considera as variáveis intervenientes na efetivação do trabalho, que nada mais são do que o conjunto de ações e relações desenvolvidas pelos sujeitos que afetam o trabalho e propiciam a eles vivências de realização, afirmação, frustração, colegialidade, individualismo, representações, culturas, filosofias dotadas de potencial influenciador não só da configuração da identidade profissional, mas de outras formas identitárias.

Imbernón (2009) entende o profissional como aquele que domina uma série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em uma determinada atividade, e considera essa dimensão relevante na identidade social do indivíduo.

Assim, a identidade profissional também se configura como identidade coletiva, entendida como produto de um processo de várias socializações que acontece por dupla transação que o sujeito realiza: uma interna, dele consigo mesmo; outra externa, dele com o mundo. Essa identidade coletiva se constrói por meio das relações humanas: nasce do eu e se torna pessoal, porque é socialmente aceita (BRZEZINSKI, 2002).

Na concepção de Pereira e Martins (2002), a identidade profissional docente é construída no seu cotidiano no exercer de suas atividades, adquirida e sustentada nos saberes pedagógicos e experienciais, dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superados no exercício e no percurso histórico da profissão. No entanto, um docente necessita de um suporte teórico-metodológico na questão dos saberes que configuram a docência, e como esse processo de reflexão é aplicado na prática do professor.

A construção da identidade profissional busca referências nos saberes teóricos e práticos presentes na formação e nos valores que fazem justamente com que ela não seja fixa ou imutável. Pereira e Martins (2002) consideram a identidade profissional uma construção que parte da formação inicial e afirma-se em diferentes espaços em que o professor vive a profissão, e que se reflete no contexto histórico, respondendo às novas demandas apresentadas pela sociedade¹⁰.

Segundo Pimenta (2005, p.19), a identidade profissional se constrói a partir da significação social que se adquire:

[...] constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Para a autora existem alguns passos para essa construção: o primeiro envolve a mobilização dos saberes da experiência que decorrem do tempo de atuação profissional; o segundo é o processo contínuo de reflexão e crítica que o professor faz em sua prática; o terceiro é a habilidade de pesquisar tudo aquilo que é aplicado no contexto da prática; o quarto é o conhecimento e o domínio das áreas específicas com ênfase na produção de conhecimento; e, por fim, o quinto é o saber ensinar, que significa não somente saber-fazer, mas a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos e didáticos a serem inseridos no cotidiano das aulas (PIMENTA, 2005).

Gatti (1996) aponta que a identidade do professor é fruto das interações sociais complexas e presentes no ambiente do trabalho, bem como nas associações e sindicatos da categoria profissional. Nesses lugares, as relações humanas são tecidas por meio de intensas mediações; portanto, esses espaços também são de construção da identidade profissional do professor.

¹⁰ Mudança de atitudes conservadoras em salas de aula; métodos de aulas expositivas e ilustrativas; utilização de textos sem dinâmicas de grupos, entre outras.

Para Lemos et al. (2002), a identidade profissional resulta da adequação entre a identidade para si e a identidade para o outro, sendo que os autores compreendem esse processo por meio da formação, do processo identitário biográfico e do processo relacional. As dimensões pessoais e profissionais não são possíveis de separar, porque a cultura, os saberes, as visões de mundo do profissional são que permitem essa construção.

Carrolo (1997) ressalta que a identidade profissional resulta da adequação entre a identidade para si e para outrem, em uma visão social que, para compreendê-la, são essenciais alguns aspectos:

1) dispositivo de formação, pela análise dos conteúdos e atividades de formação impregnados de referências ao universo profissional; 2) processo identitário biográfico, através das representações e percepções individuais dos formandos, acerca não só da formação recebida, como dos trajetos sócio-profissionais vividos e da projeção de si na carreira futura.; 3) processo relacional, pelo estudo dos objetivos da formação e da validação do perfil profissional dos candidatos que traduzem e o reconhecimento da identidade que aspiram (CARROLO, 1997, p.31).

Assim, entender a construção da identidade na perspectiva de professores universitários, considerando a formação inicial nos cursos de Licenciatura em EF, provavelmente aponta que a identidade se constrói a partir do objeto de estudo da área.

Para tanto, é preciso compreender como os docentes reconhecem a sua identidade profissional para identificar como a formação inicial dos futuros professores de EF vem sendo construída, partindo do pressuposto de que são esses que constroem a compreensão da prática da EF.

1.2 Identidade profissional do professor de EF

A identidade profissional do professor de EF tem lastros pelos percursos históricos que marcaram a área. A EF no Brasil tem sua inclusão no currículo escolar a partir do século XIX, precisamente em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Em seguida, em 1854, a ginástica é colocada como disciplina obrigatória no Ensino Primário¹¹ e a dança, no Ensino Secundário¹².

Dentro da construção histórica da área, a ginástica é considerada o primeiro conteúdo da EF escolar, porém, a consolidação da EF através dos Métodos de Ginástica na escola ocorre sob a influência de Rui Barbosa, com a Reforma de 1882, tendo o Método de Ginástica Sueco obrigatório para ambos os sexos, também oferecido nas Escolas Normais¹³ (DARIDO, 2003).

A EF tem também influência dos métodos ginásticos (século XVIII), em que os médicos constroem o conceito de corpo com saúde, robusto e harmonioso organicamente, concepção atrelada ao sentido de saneamento público, com o intuito de combater as doenças infecciosas e os vícios, em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial (CASTELLANI FILHO, 2003).

Após 1920, as escolas em todos os estados brasileiros passam a incluir a EF como disciplina obrigatória em seus currículos, mas só em 1930 é que a área inicia suas concepções¹⁴, sendo a primeira delas a higienista que influenciava todo o contexto educacional, tanto na disciplina escolar como na formação profissional.

A concepção higienista tem como foco a formação dos hábitos de higiene e saúde, pelo desenvolvimento físico e moral e por meio da prática do exercício físico. Para Gallardo (2000) essa concepção higienista assume conceito anátomo-fisiológico, influenciando a EF da época a adotar movimentos e gestos automatizados e

¹¹ Atual Ensino Fundamental.

¹² Atual Ensino Médio.

¹³ Escola Normal que visava a formação de professores do nível primário e secundário (BETTI, 2009).

¹⁴ A partir de 1930, é que se iniciam as concepções que influenciaram o contexto histórico da EF, sendo elas: higienista, militarista, esportivista e pedagógica (DARIDO, 2003).

disciplinados de um corpo saudável. O autor ainda ressalta que, exercendo um controle social sobre as famílias por meio da Medicina, é possível observar o discurso dos médicos com um tom disciplinador, normativo e moral, principalmente com enfoque na melhora da saúde física e mental.

Paralelamente à implantação da ginástica no contexto educacional, ela assume papel importante nas Escolas Militares, na preparação de uma geração capaz de suportar o combate nas lutas e guerras, com ênfase na seleção de corpos designados “perfeitos” em sua forma física, o que produz a concepção militarista, ainda presente nos dias atuais.

A partir de 1922, inicia-se a contratação de militares para atuarem como instrutores de ginástica nas escolas, período em que há a criação da primeira Escola de Formação de EF da Força Policial do estado de São Paulo, enfatizando o adestramento físico, para preparar a população ao cumprimento dos deveres cívicos na defesa da nação.

Ghiraldelli Júnior (1987) relata que a concepção militarista impõe à sociedade padrões estereotipados de comportamento, comuns na formação disciplinar utilizada nos quartéis, com o objetivo de uma juventude preparada para o combate, a luta e a guerra: é a ideia de uma EF com a finalidade de acelerar o processo de seleção natural de pessoal para o regime militar.

Um marco interessante acontece no período entre 1932 a 1946, tempo de renovação do ensino brasileiro sob a influência do movimento Escola Nova. A EF preconiza a educação do movimento, na formação integral do ser humano. Tanto que o Departamento de EF da primeira Escola Civil, criada pelo Governo do Estado de São Paulo, promove o primeiro concurso para profissionais da área, apontando a superação do conceito anátomo-fisiológico, nascendo, nesse cenário, a concepção pedagogicista (BETTI, 2009).

Segundo Nascimento (1997), é o professor Inezil Penna Marinho¹⁵ que propõe o conceito bio-sócio-psico-filosófico para a EF, muito criticado por outros autores e grupos

¹⁵ Historiador que realiza um balanço historiográfico da EF no Brasil, por meio de quatro volumes publicados em 1943, com mais de mil páginas cada um.

de pesquisa, por considerarem que sua obra retrata uma história positivista da área quanto à forma como dissertou a respeito da EF. Para Castellani Filho (2003), a homogeneização dessa história trouxe como consequência aos profissionais a reprodução de vários conceitos e abordagens que influenciaram a área por mais de quatro décadas.

Em 1966, inicia-se a concepção esportivista, tendo como foco a EF, o esporte, principalmente a competição para promover no indivíduo condutas como solidariedade, tolerância, lealdade, a formação do caráter humano (BETTI, 2009).

Todo esse movimento é de via política, é o Estado quem propõe o binômio EF e Esporte. A frase demarcada nesse período foi: “Esporte é saúde”, que traz para o profissional professor prejuízo alto, por ter de atuar como instrutor (denominado, na época, de professor-treinador), fato que faz com que a EF seja uma prática de treinamento árduo, doloroso e cansativo (DARIDO, 2003).

Nesse período, de acordo com Betti (2009, p. 98), o jogo esportivo é preferido pela sociedade, entendido a partir de manifestação de vida, como “elemento primordial no preenchimento das horas de lazer”. Para o autor, esta EF Desportiva Generalizada fez com que o esporte fosse visto não como um fim, mas como um meio de preparar o ser humano para a vida, propiciando uma formação esportiva.

Esse momento nefasto para a área fortifica o movimento da seleção, do rendimento, do habilidoso, principalmente no contexto escolar. Para Betti (2009), há uma condução política gravíssima para a área, o pragmatismo¹⁶ e o dogmatismo¹⁷. O pragmatismo apresenta uma EF para o resultado e a competição, e o dogmatismo, para a sua prática com fins educacionais.

¹⁶ Chauí (2000, p.132) diz que “[...] para muitos filósofos empiristas, a verdade, além de ser sempre verdade de fato e de ser obtida por indução e por experimentação, deve ter como critério sua eficácia ou utilidade. Um conhecimento é verdadeiro não só quando explica alguma coisa ou algum fato, mas sobretudo quando permite retirar consequências práticas e aplicáveis”, ideia de concepção pragmática, de uma corrente filosófica chamada de pragmatismo.

¹⁷ Dogmatismo vem da palavra grega *dogma*, que significa “uma opinião estabelecida por decreto e ensinada como uma doutrina, sem contestação. Por ser uma opinião decretada ou uma doutrina inquestionada, um dogma é tomado como uma verdade que não pode ser contestada nem criticada [...] é uma atitude autoritária e submissa. Autoritária, porque não admite dúvida, contestação e crítica. Submissa, porque se curva às opiniões estabelecidas” Ibid. (2000, p.109).

Ante essa deflagração de entendimentos sobre as intenções da área, sempre uma interrogação permanece: o que é a EF? Quais seus princípios enquanto área de conhecimento? Nessa direção, Oliveira (2008) apresenta suas reflexões, quando relaciona a EF com a ginástica que foi predominante no contexto histórico brasileiro devido aos métodos europeus existentes. Reflete ainda se a área é da saúde, sob influência da Medicina, principalmente por terem os currículos da formação profissional um número expressivo de disciplinas da Biomedicina, o que faz com que o profissional atualmente possa ser reconhecido como “educador físico”.

Mas, notamos que o autor não define o que vem a ser a EF, sendo que a sua proposta era apontar o conceito desta área. Outro questionamento seu: a EF é cultura ou é jogo? Cultura devido às suas características, ou esporte, em vista do tecnicismo. Por fim, é provocativo: a EF é uma Ciência?, que traduz a maior problemática da área nos dias atuais. Não é compreendida como ciência, embora o autor a defenda como tal, tendo como objeto de estudo o corpo em movimento.

Após 1980, a EF é circundada por outras tendências que desencadeiam uma crise de identidade que, historicamente, vem refletindo na área. É nesse contexto que cresce a oferta de cursos de pós-graduação; várias pesquisas e estudos ressaltam as chamadas abordagens pedagógicas que analisam e são propositivas quanto à ação profissional do professor, principalmente no contexto escolar.

É possível identificar os esforços no sentido de desvelar a ação pedagógica. Por outro lado, há pouco empenho na direção dessas abordagens por não terem a preocupação de identificar o objeto de estudo da área; o máximo de compreensão que algumas apontaram foi sua matriz epistemológica. Isso ratifica nossa discussão sobre o aprofundamento das identidades profissionais da área e não da ação profissional do professor que atua com a EF.

Darido (2003) destaca que o objetivo das abordagens é de romper com o modelo tecnicista soberano na área. Reconhece dois momentos dessas: em um primeiro movimento, aparecem a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista-interacionista, a Crítico-superadora e a Sistêmica; no segundo movimento, aparecem a

Crítico-emancipatória, a Cultural, os Jogos Cooperativos, a Saúde Renovada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Citamos essas abordagens apenas porque consideramos que, provavelmente, muitos docentes podem se identificar com algumas destas apresentadas. No entanto, deixamos claro que elas não se destinam a questionar, ou mesmo criar uma identidade ou refletir sobre as bases epistemológicas da área de conhecimento denominada EF, razão pela qual não nos propusemos a dissertar sobre essas abordagens mencionadas por Darido (2003).

1.2.1 As propostas de identidade da área e do objeto de estudo da EF

Essa crise de identidade profissional da EF e de seu objeto de estudo tem a ver com o que Dubar (2009, p.25) defende, quando uma área tem sua identidade indefinida: isso “[...] provoca uma crise que traz para área de conhecimento configurações de discursos, de atitudes, de narrativas puramente contingentes, totalmente dependentes de seu contexto de produção”, o que ocorre nesta área.

Entendemos que, em todo esse percurso evolutivo da área, possivelmente já obtivemos pistas que apontaram uma identidade para este campo de estudo, e apresentamos, a seguir, 5 teorias que são relevantes para a compreensão do objeto de estudo da EF e sua identidade própria.

Optamos por estas teorias porque acreditamos que são elas que propuseram, ao longo da história, apresentar propostas de identificação da área EF, não havendo outras que tratassem especificamente da questão da identidade e do objeto de estudo próprio.

1.2.2 A Teoria Antropológico-Cultural do Esporte e da EF, de José Maria Cagigal

Afinal, quem foi José Maria Cagigal¹⁸? Com oito obras publicadas referentes à EF e Esporte, da sua produção acadêmica, analisamos as *Obras Selectas*, volume I, II e III, para a compreensão do que o autor busca explicitar sobre o entendimento de EF e de Desporto¹⁹ enquanto área de conhecimento científico.

No volume I, traz uma esplanção sobre o Homem e o Esporte, principalmente sobre a história das olimpíadas, os jogos, o *homo ludens* e *desportivus*, o profissionalismo e o esporte espetáculo, a educação e o esporte, os valores educativos, o adolescente, a família e a escola. Dialoga ainda sobre o desporto, a pedagogia e o humanismo, na defesa de uma filosofia e de uma psicopedagogia para a EF, tendo o desporto e seu dinamismo social como fator de integração entre adolescentes.

No volume II, o autor retrata o esporte e seu impulso para o nosso tempo, com destaque para: a saúde mental, a perspectiva do futuro, as questões do ócio, do atleta e da derrota, bem como a psicologia do esporte na sociedade atual, com destaques para a implicação, a classificação e a organização deste fenômeno. Apresenta ainda a cultura intelectual e física, o esporte e a educação, as bases antropofilosóficas para a EF e a ênfase nos elementos teóricos para diagnosticar o desporto.

Por fim, no volume III, o autor abrange o esporte como espetáculo e ação, em discussão ampla sobre as formas, o corpo, a educação, a cultura física entre outros pontos. Traz uma visão sobre a cultura física e seu relacionamento com o ser humano, o nosso tempo e os riscos da contemporaneidade do esporte. Há um capítulo muito interessante denominado “*¡Oh Deporte! (anatomía de un gigante)*”, em que aponta caminhos pelos quais o esporte beneficia o ser humano, com o desenvolvimento social,

¹⁸ Diretor do Instituto Nacional de Educación Física de Madrid, Espanha, e presidente da Escola Superior de EF (Écoles Normales Supérieures d' Education Physique), França.

¹⁹ No decorrer do texto, grafaremos as palavras desporto e esporte como sinônimas, sendo desporto utilizado quando as referências são do contexto espanhol, e esporte quando associadas ao contexto português.

a alternativa de vida, o humanismo e, principalmente, a força original que tem o esporte na vida de uma pessoa.

Conclui sua obra, apresentando o desporto e suas interfaces de agressão, no sentido de teorizar sobre a aprendizagem, a forma de interpretar, as preocupações, as utopias, a saúde, a superação e como educar por meio do esporte espetáculo.

Seu objeto de investigação está relacionado ao desporto, no levantamento dos autores que tentam apresentar suas definições para a temática. Cagigal (1996, p.19) admite que foram “*os provenzales quienes emplearon por primera vez de una manera ya definida la palabra deporte, en el sentido de divertimento, distracción recreativa*”. O sentido da palavra provém dos marinheiros que, nas horas vagas, utilizavam atividades motoras para divertimento, alegria e entreterimento, ocupação do ócio por meio de atividades como jogos de azar. O autor compreende que o esporte tem suas manifestações bem mais externas e recreativas, e enquanto definição adota o conceito de:

[...] diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos, más o menos sometidos a reglas (CAGICAL, 1996, p. 23).

Nesse contexto apresentado pelo autor, parece-nos que a EF não abrange somente os esportes, mas todas as práticas corporais que tenham movimento humano. Compreende o jogo como categoria primária da vida, tanto que se apoia, para justificar essa ideia, em Huizinga (1980, p.39), um dos autores que define jogo como “[...] recreação, divertimento, relaxamento, deboche, preguiça, ócio, disponibilidade, jogo de azar, estar desempregado [...] jogar alguma coisa, representar, imitar”.

Para Cagigal (1996, p. 24), o jogo é um dos mais radicais modos de ser humano:

Juega el infante con el sonajero; la niña juega a muñecas; el muchacho, al balón; los hombres, al ajedrez; o se hacen juegos de palabras. Todos juegan, y sin embargo, el juego ha sido empleado con muy diversos sentidos. En alemán spielen se usa también en sentido directo para expresar la interpretaci3n de una pieza musical, tocar un instrumento, representar un papel dramático, lo mismo que el francés jouer. El hervir de un líquido se dice seplen (jugar), en el holandés central.

Notamos que a definição de jogo para Cagigal é muito mais abrangente do que habitualmente conhecemos. Ele o compreende a partir do divertir, brincar, expressar, representar em todas as manifestações humanas. Apresenta, em sua obra, a definição sobre o jogo, ressaltando que ele pode:

[...] *designar como una acción libre, espontánea, desinteresada e intranscendente que, saliéndose de la vida habitual, se efectúa em una limitación temporal y espacial conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas, y cuyo elemento informativo es la tensión* (GAGIGAL, 1996, p. 29).

É uma ação livre, espontânea e desinteressada que faz parte da vida cotidiana e que acontece em uma limitação tanto temporária quanto espacial, seja por determinação de regras ou não. Destaca ainda a questão do *homo ludens* e do *homo desportivus*, tendo Huizinga (1980, p.29) como referência, ao afirmar que toda e qualquer natureza do ser humano se expressa na face, o que proporciona, nas palavras do autor, “[...] *un salmo de armonía y ritmo*”, entendendo o lúdico enquanto dinamismo, manifestação e representação na vida do ser humano. O *homo desportivus* deve ser compreendido como desportivo: essa é a essência humana que cada um apresenta frente aos valores intelectuais, artísticos, espirituais, materiais e até referentes ao desporto.

Há forte tendência de o esporte atualmente ser compreendido como espetáculo, como apreciamos nos Jogos Olímpicos, Copa do Mundo de Futebol, Ligas Mundiais de Vôlei, entre outros. Isso advém de vários momentos da história, porque, por meio do esporte, há manifestação do lúdico como entreterimento, distração, seja por exercícios físicos, seja na sua forma de luta ou competição. No esporte, o ser humano encontra “*una realidad de belleza, de diversa especie, según la maduración del deporte; pero siempre del género de lo elemental, de lo primitivamente humano*” (CAGIGAL, 1996, p. 65), o que torna o espetáculo uma realidade bela, de encanto, nas suas diversas manifestações.

O esporte tem duas vias que precisam ser compreendidas: a práxis e o espetáculo. O esporte práxis seria o jogo, a prática do exercício físico com enfoque no ser humano em movimento que experimenta, na sua vida, os benefícios e as respostas do exercício de forma prazerosa, alegre e diferente, seja pela saúde, educação, relação social, superação, esparecimento, ou mesmo para o desenvolvimento biológico. O esporte espetáculo vêm ao encontro da prática específica do esporte enquanto rendimento, treinamento, superação na busca da vitória ou da medalha, e abarca o contato social, a profissão, o trabalho, o rendimento e a política (CAGIGAL, 1996).

Por meio do esporte espetáculo, o ser humano encontra as suas mais diversas preferências, o que faz com que seja diferente de pessoa para pessoa. Por exemplo, uns gostam de futebol, outros de dança e, assim, sucessivamente, manifestações que refletem a beleza de uma realidade enraizada no esporte e nas suas mais diversas expressões, produzindo algo em nós como alegria, tristeza, decepção ou, até mesmo, sentimentos que reproduzem aquilo que sentimos e experimentamos quando assistimos e presenciamos.

Esse fenômeno enquanto práxis é compreendido por meio de uma prática consciente, exercitada por pessoas comuns e desenvolvida em qualquer espaço ou em locais abertos por todas as classes e gêneros.

Paralelamente a essa concepção, o esporte também aponta para o profissionalismo que, segundo Cagigal (1996), despertou o interesse dos “mercantilistas” pelo espetáculo com objetivos econômicos.

No esporte espetáculo, há aqueles que têm seu interesse diferente do que o desporto puro proporciona, isto é, as formas concretas de atuação, as figuras lúdicas que se manifestam no esporte enquanto jogo. Para sermos mais claros, o futebol como jogo no final de semana, a “pelada” nos campos batidos, para os jogadores é diferente do futebol que é transmitido por rede nacional. No primeiro caso, o intuito é a prática de exercício físico, lazer, distração, entreterimento, mas para os jogadores profissionais o enfoque primeiro é o compromisso financeiro, enquanto profissão.

Cagigal (1996, p. 112) diz que: “*Educar es algo mucho más vital que instruir*”, e justifica essa afirmação por meio de dois conceitos: educação como melhoramento do

indivíduo no desenvolvimento de suas atitudes e objetivos; e educação de realidades econômicas, políticas, patrióticas, sociais, artísticas, estéticas, sentimentais.

Aponta a transcendência espiritual que o esporte traz, pelo fruto da felicidade que é devidamente cultivada no conhecimento e na prática esportiva e no que tange os valores humanos incorporados em uma integração global e educativa.

Ao tratar do desporto, da pedagogia e do humanismo, Cagigal (1996) insiste no diálogo que a EF há de ter com as disciplinas que envolvem a formação do ser humano, sendo que o enfoque deve visar todas, de forma igualitária, e não somente aquelas das dimensões físicas, como vem sendo visto o trato com o corpo nos cursos de graduação da área, ao longo do tempo. A Psicologia ganha destaque em sua obra, considerando que esta ciência trata da “*persona*”, da existência humana, categoria central de uma ciência que trabalha com o ser humano.

É interessante constatar que, desde o início de seus estudos, já enfatizava que a EF precisava pensar na sua filosofia própria, sendo necessário adotar princípios filosóficos para ser compreendida e entendida enquanto ciência. Propunha uma metafísica do jogo humano, por considerar a busca da transcendência ou da autossuperação a realidade básica e inicial de toda ontologia humana.

A EF, enquanto concepção para o autor, é compreendida como uma arte, uma ciência, um sistema de técnicas que podem ajudar o ser humano a desenvolver todas as suas potencialidades para um diálogo harmonioso com a vida, mas, sobretudo, com atenção especial à sua própria natureza.

No segundo volume de suas *Obras Selectas*, Cagigal (1996) reflete sobre a pergunta: *La Educación Física ¿Ciencia?*, inclusive apontando sugestões, a partir da Psicologia Evolutiva, para a programação da EF.

Ainda sobre a EF, Cagigal (1996, p. 474) pondera:

[...] va estructurando sus conocimientos, se esfuerza por estandarizar internacionalmente los métodos de observación, adquiriendo una sistemática cada vez más específica y delimita su objeto propio, concretándolo en el hombre en movimiento o en cuanto capaz de movimiento, con todas sus consecuencias culturales.

O objeto próprio da EF se concretiza no ser humano em movimento ou enquanto capaz de movimentar-se, mas a partir de sua cultura.

Nessa perspectiva da Teoria Antropológico-Cultural do Esporte e da EF, entendemos que possivelmente tenhamos ingredientes necessários para que ela possa ser considerada uma ciência, pois a área encontra o seu objeto de estudo próprio. O ser humano em movimento abrange todos os níveis, desde o atomístico (matéria que ocupa o seu lugar no espaço), passando pelo anátomo-fisiológico, até a personalidade global e social, abrangendo o ser socio-histórico-cultural.

Segundo Cagigal (1996, p. 278), para pensar a EF enquanto ciência é preciso compreender que...

[...] continúa en un esencialismo radical, llámese éste biologismo, fisiologismo y aun funcionalismo mecánico. El biologismo y fisiologismo pueden valer en Biología y Fisiología. Pero no pueden conservar rango rector en una ciencia integralmente humana como es la Educación Física. Esta mira a todo el hombre, y éste no puede ser despojado de su calidad histórico-espacial. El hombre vive en un tiempo en coyunturas definidas; por consiguiente, presionado por exigencias concretas. Con todas las cautelas que se quiera, es menester aceptar el existente humano heideggeriano como objeto formal de toda ciencia de rango integral humano, cuales son las educativas.

Como seres inacabados, a EF e o Desporto enquanto ciência podem contribuir para o desenvolvimento da dimensão humana ao proporem o trato do corpo no contexto das modalidades esportivas, das lutas, das danças, das ginásticas, colaborando para que, no ato de movimentar-se, o ser humano encontre sentido individual e contextual a partir de seu entorno social. Esta poderia ser a função, por exemplo, da EF escolar como disciplina curricular oferecida em um período de formação do ser humano.

Sugere que a EF pense nas bases antropofilosóficas para a área, adote os princípios antropológicos para elaboração de uma cultura física contemporânea. Para tanto, destaca alguns elementos básicos: 1) perceber que o ser humano começa no mundo que o rodeia a partir da ideia de ser corpo “*entidad corporal*” corporeidade, ou

seja, no contato com o mundo por meio de questões sensoriais, perceptivas, temporais, pensadas a partir do corpo; 2) a consciência de que o homem vive em movimento, que o corpo faz parte da sua vida e não é uma parte física do ser humano (CAGIGAL, 1996).

Destaca o autor o esporte como saúde, tanto para o aspecto motor, quanto para o psíquico ou para o social, com uma atenção ao sedentarismo em que o ser humano está vivendo; há a necessidade do desporto proporcionar um ócio ativo que “*brinde posibilidad de autoderminación frente al automatismo*”(1996, p. 313). Para Cagigal a prática desportiva é uma das formas de humanismo nos tempos de hoje. Por isso, devemos celebrar a possibilidade de autoderminação frente a todo automatismo que o movimento humano exige, libertando-o do mecanicismo encontrado na prática esportiva.

Ainda discute a questão do ócio e do tempo livre, sugerindo um elemento para combater o sedentarismo: o “*ócio desportivo*”. Conceitua ócio na propositura de Dumazedier como:

[...] *un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus ocupaciones profesionales, familiares y sociales* (CAGIGAL, 1996, p. 422).

Esse conjunto de ocupações tanto para descansar quanto para se divertir é essencial para a vida, liberando o ser humano das ocupações que assume no cotidiano.

Em sua obra, a definição de desporto significa jogo, competição, exercício físico, superação de si mesmo, educação corporal, função higiênica, expressão estética, espírito e organização esportiva, rivalidade, esparecimento, diálogo social, técnica, ciência, estrutura sócio-econômica, empresa, instrumento político, grande espetáculo, profissão. Assim, atende aos mais variados círculos especializados e com funções diversas, tanto para reabilitação, salvamento, psicoterapia e até para terapia em grupo.

Acredita que os hábitos esportivos para o ser humano são aquisição para aprender a encontrar a vida, com seu próprio esforço, cansaço, equilíbrio, nas suas limitações, capacidades, expressões e comunicação social, para saber avaliar e contentar-se com a própria realidade pessoal.

Conforme Carbinatto (2006), essa teoria apresenta algumas categorias da prática esportiva, possibilitando a competição desportiva, o esporte enquanto entreterimento, o jogo desportivo e a educação desportiva, tendo o esporte como eixo central das contribuições necessárias de que nós, seres humanos, precisamos para viver uma vida de qualidade.

Cagigal (1996, p.991) enfoca o valor humanístico do esporte, já que cada ser humano traz consigo uma visão social histórica que se define por uma série de valores temporais permanentemente dominantes: “*cada individuo tiene su juego de valores, sus predominancias, sus vacíos, sus coherencias, sus contrasentidos*”, o que nos torna sujeitos existenciais e indivisíveis.

Por fim, Cagigal (1996, p. 1027), em seu terceiro volume das *Obras Selectas*, no item “*¡El Deporte en la Educación Permanente!*”, traz uma contribuição para a educação, ao defini-la como “[...] *educar, en definitiva, significa ayudar al individuo a mejorar humana y socialmente*”. Ressalta que a educação contribui com o educador e com o educando, que os educadores somente são ajudantes um pouco mais qualificados e imprescindíveis na vida dos alunos.

Destaca o valor da educação para a vida e a designa de educação permanente, porque sempre estamos em processo de formação. Compreende que ela tem a missão de ambientação educativa da sociedade em geral, e que é preciso facilitar formas diferenciadas de opções educativas dentro e fora do contexto escolar. Alerta para uma educação corporal, principalmente para o sentido antropológico de que, se a sociedade diminui ou restringe o valor corporal apenas ao conceito de eficiência física, haverá perdas para o ser humano. Por isso, alerta que:

[...] *el perfeccionamiento de eficiencias físicas, los mejoramientos ergométricos, biomecánicos, cardiorrespiratorios, sea utilizado como instrumento sociopolítico [...] descubrimiento educativo del cuerpo* (CAGIGAL, 1996, p. 1032).

Em nenhum momento o autor quer omitir ou desvalorizar qualquer área da EF, pelo contrário, entende que todas as disciplinas da área devem contribuir como instrumento sociopolítico relacionado ao corpo.

Acredita que é necessária uma educação básica para uma sociedade que seja mais desportiva e adverte: “*el deporte no como un sistema social ya organizado [...] una actividad humana previa a la organización social, y que es a la vez su causa y posibilidad*” (CAGIGAL, 1996, p. 1039); que o esporte seja uma atividade corporal ludo-competitiva, situado em nível de manifestação humana do *homo ludens*.

Pela visão do autor, acreditamos que suas propostas, reflexões e conceitos são pertinentes à área da EF, sugerindo que o esporte deva ser uma atividade prévia à organização social e que traga possibilidade aos sujeitos de participação e não de exclusão, a ponto de extirpar de muitos a vontade e o prazer de uma vida ativa.

1.2.3 A Teoria Praxiológica, de Pierre Parlebás

A Teoria Praxiológica é elaborada por Pierre Parlebás²⁰, que apresenta uma Ciência denominada de Praxiologia Motriz, e tem como proposta um “estudo coerente e unitário agrupando todos os dados pertinentes que dizem respeito ao seu objeto específico [...], visando constituir um campo, o campo da ação motriz”. Tem também várias publicações em diversos idiomas (PARLEBÁS, 1988, p. 173).

Acredita que a EF deva ter seu enfoque na Teoria Sociomotriz, desenvolvendo como estudo os jogos desportivos institucionais e os esportivos tradicionais, para analisar o valor e a dinâmica de cada modalidade. No final da década de 1960, inicia suas primeiras publicações sobre a Praxiologia: lá se vão mais de trinta anos para desvendar o mundo dos jogos, esportes, brincadeiras e exercícios físicos.

²⁰ Professor de EF, sociólogo, psicólogo, linguista francês, dirigiu durante vinte anos o Instituto Nacional de Desporto da França; atualmente é responsável pelo Laboratório de Jogos Desportivos e Ciências da Ação Motriz na Faculdade de Sociologia da Universidade de Sorbonne, em Paris, França (FRANYUTI, 2004).

Esta é a mais atual concepção pedagógica, no campo da EF, denominada de sociomotricidade. Para Franyuti (2004, p. 1):

*[...] el término “psicomotricidad”, tiene el mérito de haber dirigido la atención hacia “la persona” como ser susceptible de desarrollar sus capacidades físicas e intelectuales a través del movimiento; sostiene que se habla de una **acción psicomotriz** cuando no hay interacción con otros seres, pero cuando sí se da una relación interactiva, se está hablando de una **acción sociomotriz (grifo do autor)**.*

Na ação psicomotriz, há a necessidade de uma relação interativa que precisa, então, ser entendida enquanto sociomotriz. A ação psicomotriz tem enfoque dirigido à pessoa que desenvolve suas capacidades físicas e intelectuais por meio do movimento, interagindo com o outro.

Pensar na ação motriz por meio dos jogos desportivos tradicionais, exercícios físicos, atividades livres e pelo movimento, tem relação com o que Parlebás considera como a identidade, a unidade e a especificidade da EF enquanto prática pedagógica, que é uma compreensão da lógica intrínseca das ações motrizes.

A ação motriz busca a formação da personalidade, o desenvolvimento da inteligência motriz e da interação por meio da atividade física, que tem como objetivo desenvolver a personalidade dos alunos, suas capacidades motrizes e emocionais e, ainda, utilizar-se da ação motriz para promover a interação entre os mesmos e, principalmente, propiciar o prazer pela prática de exercício físico. Esta proposta entende a conduta motriz como possibilidade de análise dos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais que se expressam na ação, constituindo, assim, um sistema diferenciado no ser humano (FRANYUTI, 2004).

Na sua obra, Parlebás (1999) enfatiza a dinâmica de interações dos jogadores nos jogos; apresenta o entendimento das redes de sistemas, comunicações e códigos presentes no jogo, o que define como “gramática do jogo”. Entende que a práxis no desporto é a lógica do jogo que guia as ações motrizes que, conseqüentemente, propiciam a incorporação do discurso pelo sujeito. Afirma que o esporte é reflexo e, ao mesmo tempo, produtor de normas sociais que acontecem por meio dos contatos

corporais, do controle e do domínio, e, principalmente, pelas relações afetivas e relacionais que surgem na prática desportiva.

Considera as regras relevantes, porque são essenciais para os atos ludomotrizes. Sustenta que o profissional da área EF, ao orientar a prática de um jogo, propicia relações significativas entre os praticantes, com o meio, os materiais e, essencialmente, com os outros. Nessa direção, Parlebás (1999) propõe o grupo de ação sociomotriz: a) grupo de interação sociomotriz de antagonismo: que são aquelas atividades que contêm adversários; b) grupo de interação sociomotriz de cooperação: quando os participantes se complementam e colaboram nas atividades, como nas atividades em duplas.

Ressalta um significado fundamental das condutas motoras e afetivas, principalmente com ênfase no plano da interação entre os participantes de uma atividade. Sabemos que, em uma aula com diversas pessoas, não é o movimento somente que se encontra em pauta, mas as relações, os sorrisos, os contatos, as expressões que fazem parte do contexto de ser humano (NASSAR, 2004).

Segundo Ribas (2005), a proposta de Parlebás é desvelar o mundo dos jogos, do esporte e de outras práticas motrizes, a partir do estudo de uma lógica interna que envolve essas atividades. No entanto, o professor necessita da criação de novos instrumentos e métodos para conhecer esse cenário das atividades físicas, mas, compreendendo também sua base externa.

A lógica interna da ação motriz teria dois caminhos: conceitos psicossociais e socioculturais. Os conceitos psicossociais são aqueles que envolvem a cooperação, a oposição, a inter-relação com o meio e o físico. Os conceitos socioculturais são compreendidos a partir da institucionalização, da competição e das regras.

Para Parlebás (1999, p.119), o objeto de estudo da EF seria a conduta motriz, e a área deve ser entendida como:

[...] um campo da pedagogia das condutas motrizes, por meio de uma prática de intervenção e influência sobre as condutas motrizes dos participantes em função das normas educativas implícitas ou explícitas.

Ainda, de acordo com Ribas (2005), há a necessidade de o professor compreender e conhecer o que deseja ensinar aos seus alunos, aprofundando as interações entre o grupo, como característica essencial do processo de tomada de decisões, tanto na dimensão do saber-fazer, quanto no saber sobre o fazer corporal.

Segundo Carbinatto (2006), para compreender a teoria apresentada pelo autor, é necessário explicitar dois termos: comunicação motriz, o objeto utilizado no jogo de forma cooperativa com a comunicação verbal; e a contracomunicação motriz, o comportamento transparente com seus companheiros e enganoso para os adversários como, por exemplo, no caso de uma luta esportiva, que, para o autor, desencadeia uma semiomotricidade (termo adotado para utilização no jogo).

Nessa ótica, a Praxiologia Motriz facilita a organização dos conteúdos a serem aplicados nas aulas de EF. A teoria de Parlebás (1988) ressalta que a função deste professor visa a orientação da prática do jogo, ou seja, intervenção a todo momento, propiciando relações que tenham significado na vida dos praticantes e não apenas o jogar por jogar; que os sujeitos envolvidos, enquanto atores e espectadores, possam usufruir daquilo que o jogo proporciona ao ser humano.

1.2.4 A Psicocinética, de Jean Le Boulch

A Teoria da Psicocinética foi estruturada por Jean Le Boulch²¹, com foco no desenvolvimento global das potencialidades de uma pessoa, que não se resume tão somente ao aspecto motor; tanto que analisou o desenvolvimento orgânico e emocional que se refletem na identidade e nas qualidades das relações do ser humano.

Le Boulch (1995) aponta alguns achados de seus estudos: 1) o ato motor não é um processo isolado; 2) há duas referências teóricas a serem consideradas, as ciências

²¹ Professor e médico estudioso dos sistemas cerebrais e das relações com as funções motoras, tendo apresentado suas obras na década de 1970.

humanas e as concepções fenomenológicas; 3) o termo educação motora seria uma ciência independente.

O ato motor não é isolado; traduz reações fisiológicas, comportamento exterior, respostas mentais afetivas e cognitivas e produtos da conduta, olhar e *performance*, que revelam que o movimento não pode ser dissociado de outros aspectos.

A contribuição das concepções fenomenológicas e etológicas no campo das ciências humanas é considerar a ciência biológica, com ênfase na neurociência, ou seja, entender o ser humano a partir das suas condutas motoras, mas estudando o sistema nervoso, sua estrutura, o desenvolvimento e o funcionamento, sua evolução a partir dos comportamentos e ações.

A educação motora estabeleceria uma ciência independente para a EF, denominada de Teoria Psicocinética ou Ciência do Movimento, centrada no desenvolvimento da pessoa, e estaria vinculada à Ciência da Educação.

Para Le Boulch (1995, p. 14), há a educação do movimento e a educação pelo movimento. A educação do movimento visa a eficácia do ser humano:

[...] a aquisição dos comportamentos motores desejados faz-se em favor de certas relações precisas entre as reações do organismo e os estímulos do meio reforçados pela atribuição metódica de uma recompensa no caso de sucesso e de uma punição no caso de derrota.

Quando ressalta a educação pelo movimento, direciona a três pontos: a conduta funcional, o entendimento do organismo como sistema e a análise funcional. Para o autor, o movimento deveria se tornar um meio para a educação, um fio condutor para moldar a unidade do ser humano tanto corporal quanto mentalmente.

A respeito da educação pelo movimento, adota a concepção funcional da Teoria Psicocinética que traz a ideia da conduta funcional que “apoia-se nas ciências humanas e biológicas com a finalidade de aperfeiçoar as condições do desenvolvimento da pessoa [...] vê a pessoa como uma totalidade em relação ao seu meio” (LE BOULCH 1995, p. 16). Compreende a relação do sujeito e da situação e, a partir daí, a conduta

da psicomotricidade funcional tem sua sustentação pela experiência corporal e mental que é vivida pelo sujeito.

Quando ressalta a estruturação das funções cognitivas, é porque compreende o organismo como sistema, tanto que adota a abordagem estrutural na busca dos “[...] papéis específicos nas estruturas da anatomia funcional para o funcionamento do conjunto de sistema das relações necessárias com o meio ambiente” (LE BOULCH, 1995, p.17). Na abordagem estrutural, o ponto da análise funcional é a unidade significativa do movimento; busca, a partir das funções do sistema nervoso, a compreensão das funções psicomotoras energético-afetivas do ser humano.

Le Boulch compreende que a EF deveria ter outra denominação, ou seja, Educação Motora, mesmo esse termo não sendo novo, pois, desde o final da década de 1952, ele é citado nos textos publicados por Dr. J. Philippe, na *Revue Philosophique*, e, a partir de 1961, surge a primeira formação teórica sobre uma EF científica, publicada nos *Cahiers Scientifiques d'Éducation Physique* (LE BOULCH, 1995).

O autor define a Psicocinética ou Ciência do Movimento Humano como “uma ciência aplicada ao desenvolvimento da pessoa [...] sua situação natural seria, portanto no quadro das ciências da educação [...] uma ciência de concepção funcional” (LE BOULCH, 1995, p. 15-16).

Segundo De Marco (1995), mais do que mudar o nome da EF, a preocupação seria contribuir com o desenvolvimento pleno das pessoas, com a formação de uma consciência crítica, o desenvolvimento da consciência corporal, propiciando a descoberta do seu próprio corpo, como ressalta a seguir:

O conceito de movimento precisa ser revisto e ampliado, tem que ser considerado como um conjunto de diversos processos; sensação, cognição, emoção e memória, cuja síntese pode resultar em movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana (DE MARCO, 1995, p. 33).

Le Boulch (1998), em sua obra “*El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*”, discute que a EF deve buscar sua identidade. Para explicar, seus argumentos, o autor

apresenta os caminhos trilhados pela área, em especial na França, com ênfase na mudança da EF escolar quando se converte em uma educação para o esporte, principalmente no período de 1962 a 1965, construindo, assim, uma identidade da área que permanece em tempos atuais.

A mudança da EF para a Psicocinética acontece em dois campos: na área escolar e na extraescolar. Na escola, é empreendida como disciplina e integrada aos programas escolares por meio de atividades esportivas, jornadas de esporte e associações esportivas. As atividades acontecem em plena natureza, como as escaladas, esportes náuticos, esqui, inserindo ainda as atividades de expressão, como a corporal, a dança e a expressão dramática.

O espaço extraescolar seria dividido por setores: o ócio por meio do esporte, praticado nos clubes; a iniciação esportiva dos jovens, e o treinamento dos atletas, até chegar às competições. As atividades também seguem a escala escolar, com prática na natureza, incluindo os esportes aquáticos, movimentos circenses e exercícios físicos para manter a forma, como ginástica, musculação, aeróbica, alongamento. No setor do trabalho, a EF colaboraria com a técnica de manutenção laboral e o desporto corporativo.

No setor terapêutico, possibilita a reeducação psicomotora, as terapias, a linguagem, a funcionalidade, a ergonomia e o desporto para todos (LE BOULCH, 1998).

Em seu olhar, a Psicocinética propõe:

Al basarse en el análisis funcional, ofrece, pues, la posibilidad de practicar numerosas actividades, no de manera contradictoria o caótica, sino dentro de una coherencia que refuerza la unidad y La autonomía de la persona. Es la definición misma de lo que hoy llamamos transversalidad (LE BOULCH, 1998, p. 124).

O principal destaque é a proposta de mudança da EF do olhar do corpo objeto para o próprio corpo, por meio da aprendizagem motora. Compreende que é necessária uma atitude que corresponda à reação global de um organismo unitário, autônomo frente às situações determinadas de organização de condutas motrizes. Há a necessidade de um comportamento exterior que expresse reações posturais, gestuais,

mímicas para uma relação da ação intencional, ao mesmo tempo em que uma atitude afetiva, correspondente às emoções que representam o componente mental.

Considera que a abordagem fenomenológica adotada, o trato com o fenômeno corporeidade²², se torna essencial para discussão e compreensão, sendo que para Carbinatto (2006, p.115), na teoria proposta por Le Boulch, “o corpo recebe atenção especial, sendo por meio dele a relação entre as pessoas”. Essa relação permite uma construção de temperamento que envolve a afetividade de um praticante.

Carbinatto (2006) diz que para a Psicocinética, o objeto de estudo da EF é considerado o ser humano em movimento, por meio da dialética das relações entre o sujeito e o universo vivenciado. Por meio do corpo próprio, das condutas motoras, o indivíduo busca as relações com o meio em que está envolvido.

1.2.5 Ciência da Motricidade Humana, de Manuel Sérgio

A Ciência da Motricidade Humana (MH), defendida por Manuel Sérgio, tem o propósito de dar um corte epistemológico no racionalismo, do qual nasceu a EF, e que está definitivamente ultrapassado. Esta ciência visa superar o significado da EF, visto que seus conceitos e valores presentes substituiriam a ordem anterior presente na área por uma desordem aparente, a qual levaria a uma nova ordem.

Assim, apresenta uma proposta de ciência que está entre nós há quase três décadas, com o objetivo de dotar a EF de uma identidade própria no campo da ciência, possuindo um objeto de estudo definido. Esta é a Ciência da Motricidade Humana (MH), idealizada por Manoel Sérgio Vieira e Cunha²³.

²² Corporeidade: significa o corpo que somos, sinal de quem está-no-mundo para algo, para construir e efetivar projetos. Santin (2005) diz que o fenômeno corporeidade é uma ideia de corpo, de ser corpóreo, presente no mundo, no movimento e em todas as suas ações.

²³ Manuel Sérgio pertence à célula dos escritores do Partido Comunista Português. Estudou, com rigor, teóricos como Marx, Nietzsche e Freud. É licenciado em Filosofia pela Universidade Clássica de Lisboa e Doutor e Professor Agregado em Motricidade Humana, pela Universidade Técnica de Lisboa e do Curso de EF do Instituto Piaget, de Almada. É sócio da Associação Portuguesa de Escritores e autor e coautor

Em 1987, Sérgio, vem para o Brasil logo após terminar o seu doutoramento, a convite da Faculdade de EF da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para aqui apresentar as bases epistêmicas de sua proposta de ciência para a EF, considerando que este assunto estava em pauta nos meios acadêmicos brasileiros. Mostrou a base epistemológica da Ciência da Motricidade Humana calcada na fenomenologia, em especial, na visão de corpo elaborada por Merleau-Ponty²⁴.

Afirma que a EF é a pré-história da Ciência da Motricidade Humana e que deve estudar o ser humano que se movimenta intencionalmente na direção da autossuperação. Sua tese volta o olhar ao ser humano, precisamente ao corpo. Rezende (1990) enfatiza que olhar para o corpo do ser humano é percebê-lo a partir de sua integração na estrutura global.

Sérgio (1995; 1999; 2003; 2008) junta-se àqueles pensadores que acreditam que o ser humano deve ser visto em sua totalidade. Define ainda que a Ciência da MH visa compreender como as ações motoras lançam energia para o movimento intencional, buscando especialmente a transcendência e a superação.

A MH convida a cultivar a totalidade humana pelo corpo, pelo espírito, pela natureza, a sociedade e a cultura, não somente pela ação objetiva ou pelo desenvolvimento motor. Compreendemos, nesta proposta, que o corpo é, a um só tempo, genético, bioquímico, fisiológico, cultural, social e psicológico.

Todo o trabalho da motricidade humana terá de ser:

[...] transferido da posição de elemento adicional e complementar para o lugar de alfabeto básico, para ser aprendido antes das primeiras letras e conduzido ao brotar e ao florescer da cultura, como movimento que mantém em si a tensão para o mais-ser. (SÉRGIO, 1995, p. 102).

de 40 livros e de inúmeros artigos, em revistas nacionais e estrangeiras. É professor catedrático convidado aposentado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Foi professor catedrático da Universidade Fernando Pessoa e do Instituto Superior da Maia, e ainda da Faculdade de Educação de Física da Universidade Estadual de Campinas. É sócio fundador da Sociedade Internacional de Motricidade Humana e da Sociedade Portuguesa de Motricidade Humana.

²⁴ Merleau-Ponty (2006, p. 122), numa visão de *ser corpo*, numa realidade existencial e humana, como nas palavras do autor: o “corpo é o veículo do ser no mundo”.

Essa ciência no campo empírico deve ter o corpo na sua interação com os processos biológicos, com os valores socioculturais; no plano lógico-reflexivo, o corpo torna-se hierarquizado, explicado e compreendido na visão do todo; e, por fim, torna-se um método-integrativo, sintetizando e integrando um pluralismo metodológico.

No campo da EF, percebemos nitidamente o corpo fragmentado, descontextualizado, manipulado, modelado, característico do paradigma cartesiano. Sérgio (1999, p. 28) aponta que a cultura ocidental nos apresenta resquícios de uma oposição em relação ao corpo:

Platão, Descartes [...] acentuam a oposição alma-corpo: o corpo sente, a alma pensa; o corpo é acidente, a alma é substância; o corpo é perecível e a alma permanece eternamente. A própria distinção de Saussure, entre significado e significante assenta sobre a milenar oposição alma-corpo.

Os apontamentos de Descartes direcionam ao mecanismo corpóreo-físico-natural e, principalmente, ao seu racionalismo, que adentrou a área da EF e que tem como objeto o corpo que, na sua forma de pensar, fez brotar o cientismo e o positivismo.

O pensamento cartesiano, no método da razão tradicional, considera o corpo enquanto físico, mas para a MH estar em movimento é sinal de esperança em nível existencial, e não somente motor ou físico. Para isso é preciso passar do físico para a motricidade (SÉRGIO, 1999).

Na esteira desse argumento, recorreremos a Moreira (2012, p. 119), quando discorre que:

[...] ao associar o corpo humano a uma máquina, mais precisamente a um relógio, Descartes propiciou o estabelecimento de uma ciência que passou a tratar o corpo como uma máquina que pode ser analisada em termos de desempenho de suas peças [...] O método cartesiano produziu e ainda continua produzindo progressos espetaculares em certos setores com resultados fascinantes [...] pelo qual grande parte dos pesquisadores das áreas biológicas e médicas não se preocupam com as limitações da abordagem reducionista.

Pensar em um corte epistemológico é superar o paradigma cartesiano e adentrar o paradigma da complexidade. A MH é a teoria de uma prática, a qual se transformará na prática de uma teoria.

A EF precisa superar a ideia exclusiva do físico para pensar no seu objeto de estudo. Para Sérgio (2003, p. 32):

[...] ao precisar o paradigma da EF e ao concluir que esta expressão carece de um rigor científico (ela é uma tradição, um capricho corporativista ou uma imposição do Poder) depressa também inferi que, nesta área do conhecimento um investigador que apenas sem interesse pela consideração dos *dados empíricos*, sem a preocupação de reuni-los num paradigma, dificilmente poderá aspirar à inteligibilidade, dado que é inteligível e que está em concordância com a lógica e nos é esclarecido pelo paradigma.

O autor propõe identificar o objeto de estudo da EF, só lembrando que ele é um objeto em construção e não construído. Sabemos que a área é híbrida, busca seus pilares de sustentação em tantas outras áreas de conhecimento, mas, nesta caminhada, esqueceu-se de pensar epistemologicamente e identificar seu objeto de estudo.

Tojal (2004, p. 14) afirma que “o objeto de estudo da EF, ainda não representa aspecto relevante entre os profissionais, havendo mesmo uma grande proliferação de cursos de graduação na área”. Também há a necessidade de compreender o ser humano na sua totalidade, porque o papel da educação e do professor é fornecer recursos para essa construção.

Sérgio (2008, p.17 - 18) ressalta que o essencial da MH é que haja:

[...] uma experiência originária donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade que a práxis supõe. O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida.

Nos dias atuais, se pensarmos na EF enquanto linguagem, encontramos duas correntes: uma composta por aqueles que privilegiam dados empíricos e positivos da Biomecânica e da Biologia, e outra representada pelos que discutem de forma particular as dimensões psicológicas, antropológicas, sociológicas, históricas, fenomenológicas e culturais do movimento.

Sérgio (1999) aponta que os objetivos da MH são habituar o aluno a pensar de forma radical, crítica e sistêmica; é uma ciência que visa desconstruir a ideia da prática como critério de verdade na prática pedagógica, sendo que a prática sem teoria direciona o aluno a uma rotina; é compreender que ela pode ser uma ciência autônoma, por meio do movimento intencional em busca da transcendência e da superação.

Essa ciência é pedagógica porque o professor é aluno e o aluno é professor; tudo se estuda com caráter interdisciplinar, porque tudo é processo. Sérgio (1999) defende que, no conhecimento, o importante não é a informação, mas a utilização que fazemos dela.

Enquanto professores e também por meio da vivência neste campo, percebemos que um erro na área são as tais “receitas-de-bolo”, os “manuais”, no que se refere à atuação do professor. Nem todos procuram discutir, planejar, dialogar, sistematizar e problematizar com seus alunos, sendo que muitos hoje são simplesmente reprodutores de atividades e exercícios que aprenderam na prática ou no contexto de sua formação ou mesmo como atletas. Sabemos que há profissionais que poucas vezes procuram apresentar aos seus alunos o porquê e o para quê de tais atividades ou exercícios aplicados nas aulas.

Trovão do Rosário (2008, p.48) ressalta que a “tarefa do professor não é ensinar, mas compreender como e por que métodos a criança pequena aprende naturalmente”. Para tanto, o professor tem que compreender o homem-todo, princípio presente na proposta teórica da MH e que necessita estar nas preocupações pedagógicas do professor de EF, quando ministra suas aulas.

Para Trovão do Rosário (2008, p. 41), a Ciência da Motricidade Humana emerge “[...] como resposta à necessidade de estudar todos os movimentos humanos; os

princípios e os fins de todos os gestos que o Homem desenha no espaço ao longo da vida”.

A Ciência da Motricidade Humana, explica o sentido de transcendência²⁵ que significa “o que está além, ou fora, da realidade dada, daquilo que naturalmente pode operar-se [...] o ser humano na sua motricidade, prova que é um ente que anseia pela transcendência, pela capacidade de ser melhor” (SÉRGIO, 1995 p. 165).

Ainda segundo Sérgio (2008, p. 24), a essência da MH “é o sentido, a significação, a intenção”, ou seja, se:

[...] constitui, no caminho da transcendência (ou da superação) e na interação de diferentes atores sociais, mais evidente se torna que a EF há-de inserir-se na problemática geral de uma ciência do homem, no meu modo de entender: a ciência da motricidade humana.

O autor revela novos pressupostos para se entender o movimento humano, que deveriam estar presentes na EF em seu fazer pedagógico. Isso pode ser comprovado, se associarmos alguns princípios indicados a seguir como possível trabalho da EF com seus conteúdos históricos, como prática esportiva, por exemplo.

[...] a essência do ser humano está no movimento da transcendência, que é, por via de regra, a sua vocação mais autêntica, até porque se vive e se partilha em reciprocidade, convivendo e comunicando. A motricidade humana é assim virtualidade de um movimento onde há intencionalidade, abertura e relação (SERGIO, 2008, p. 25-26).

Jogar, dançar, lutar, praticar esportes sem perder de vista a busca da transcendência ou da autossuperação, preocupando-se com a convivência mesmo na competição, e realizar tudo isso por vontade própria, com intencionalidade, não alteraria

²⁵ Dupond (2010, 71) diz que a transcendência “designa ao mesmo tempo a abertura do sujeito para o mundo, denominada de ‘transcendência ativa’, e a opacidade do mundo, que é inseparável de sua realidade [...] transcendência ativa da consciência, o movimento pelo qual ela se joga numa coisa e no mundo ou na direção do outro”. Para o autor esse conceito de transcendência faz eco com o percurso de Heidegger, pois a transcendência “[...] não está ausente do movimento, sendo retirada do sujeito [...] se torna uma estrutura intraontológica do mundo” (Ibid, p. 72).

o quadro de valores praticados no dia a dia da EF, enquanto área de conhecimento e disciplina curricular.

Pérez (2009) relata alguns elementos constitutivos para entender a Motricidade Humana: movimento ou ato motor; corporeidade; percepção; intencionalidade; espacialidade e temporalidade, que marcam a essencialidade de uma realidade existencial e que determinam a identificação própria de uma unidade estrutural de sermos reais, o que caracteriza as nossas qualidades específicas e que distingue cada um.

O elemento movimento ou ato motor é a essência da existência, pois o corpo foi criado para o movimento; tudo na vida necessita de movimento, desde um ato simples até as tarefas complexas. O movimento em sua gênese permite a posição do corpo em sua totalidade, nas partes, no espaço e no tempo. A ação compreende a configuração de uma série de sequências e estados anátomo-funcionais. Mas, por outro lado, o movimento é percebido e interpretado de forma subjetiva, o que faz com que nos tornemos sujeitos diferentes, enquanto atores de um projeto chamado vida.

Entendemos a corporeidade enquanto corpo que somos, sinal de quem está-no-mundo para algo, para construir e efetivar projetos. Sabemos que este corpo é dotado de movimento que é ser sexuado, ser desejante, ser afetivo; que transcende quando se expressa e fala com o silêncio de seus movimentos e expressões: uma ideia de corpo, de ser corpóreo, presente no mundo, no movimento e em todas as suas ações (SANTIN, 2005).

Moreira (1988) compreende como qualidade de ser corpo, não um corpo parcial, fragmentado, descontextualizado, mas um corpo sujeito, existencial e indivisível. É preciso compreender a corporeidade na perspectiva de que cada corpo é uno, individual e inalienável e que cada um, portanto, é a própria corporeidade. Então, é debruçar-se sobre o corpo, no sentido proposto por Merleau-Ponty (2006, p. 122), numa visão de *ser corpo*, numa realidade existencial e humana, pois o “corpo é o veículo do ser no mundo”.

Entendemos que o ser humano é corporeidade e, nesse sentido, o movimento é expressividade, presença e comunicação, havendo necessidade da compreensão de

corpo sujeito que precisa superar a visão de corpo objeto. A visão de corpo sujeito é a expressão palpável de um ser conscientemente carente e, por isso, práxico, uma vez que pelo corpo se desenvolve a praxicidade, e a alma radica no corpo e não o inverso (SÉRGIO, 1999).

Trigo (2009) apresenta algumas características próprias da Motricidade Humana relacionadas, principalmente, à ação, que se reflete no pensamento, na emoção, na intenção e na inquietude, na consciência e na energia. Ao mesmo tempo, traz o sentido, a intencionalidade operante que se reflete por meio da expressão e da impressão do humano, e que se traduz na linguagem da corporeidade, através de uma prática transformadora, que propicia possibilidade por meio do processo da presença, da comunicação e da vivência humana.

A autora ressalta que a Motricidade Humana tem que ser olhada pelo professor por meio da individualidade, complexidade, simbolismo, interação, contextualização, transcendência, historicidade de cada sujeito presente na aula; repetimos: de cada um e não de alguns.

Sérgio (1999) destaca que o movimento intencional é uma unidade essencial que é própria do ser humano. Para Bicudo (2011, p. 31), é o modo de ser intencional, característica da consciência. A consciência é compreendida como movimento intencional, que é “[...] efetuado pelo corpo-encarnado, ao ir de modo atento em direção ao focado como figura destacada do fundo, totalidade em que sempre estamos com os outros”. Ela é característica específica e constitutiva da motricidade que se reflete na ação e no movimento, enquanto expressão e comunicação, por meio da corporeidade.

Compreende-se a intencionalidade enquanto operante, parte do próprio corpo, como diz Trovão do Rosário (2008, p. 43):

[...] sublinha não haver significação que não se refira ao corpo, nem sentido que o corpo não realize e manifeste [...] a MH partindo do estritamente corpóreo, alarga-se até a pesquisada percepção; entendida esta como consciência de uma articulação corpo-mundo, mantém, assim a regulação, a execução e a integração do comportamento e traduz a apropriação da cultura e da experiência.

A intencionalidade operante necessita da vontade para realizar o processo de personalização. Isso só ocorre quando o sujeito tem o desenvolvimento da consciência de si, da sua realidade e da dimensão invisível, porque quando movimentamos, foca-se na dimensão visível, na forma e na estrutura do corpo. Para isso, há necessidade de se mudar o foco, pois a intencionalidade também se faz presente no ato (FEITOSA, 2008).

De acordo com Moreira e Nóbrega (2008), a Ciência da Motricidade Humana tem uma linguagem própria, definida, e uma matriz autônoma necessária para o campo do conhecimento científico.

Para a sustentação dos pilares apresentados por Sérgio, foi criada a Rede Internacional de Motricidade Humana (RIMH), composta por pensadores que militam na área da EF e Esportes, os quais produzem reflexões e pesquisas, visando disseminar as ideias dessa proposta científica. Dentre eles podemos mencionar, de Portugal: Anna Maria Feitosa, Trovão do Rosário, Fernando Almada, Jorge Vilela, Veigas Tavares, Manuel Sérgio; da Espanha: Eugenia Trigo, Ana Rei Cao; da Colômbia: Margarida Perez. do Chile; Sérgio Toro; do Brasil: Wagner Wey Moreira, Regina Simões, João Batista Tojal, Wilson Carmo Júnior, Paulo Bereoff, Ubirajara Oro, Ademir de Marco.

Esses pesquisadores visam gerar uma cultura, como nas palavras de Trovão do Rosário (2008, p.35):

Uma cultura fundada mais na sabedoria do que no saber muitas coisas; uma cultura em que as verdadeiras ciências para serem eficazes não podem atender a tudo e em que as Teorias, por belas que sejam, deverão ser sempre consideradas como aproximações.

A Ciência da Motricidade Humana propõe uma visão sistêmica do Homem; a existência de um ser não especializado e carenciado, aberto ao mundo, aos outros e à transcendência; um ser prático, um agente e fator da cultura, entendido enquanto projeto originário de todo o sentido.

Aliás, Pérez (2009) ressalta que a MH, para se constituir, necessita pensar primeiramente na dimensão humana, o que significa compreender o esquema estrutural da realidade convergente de uma sintonia sistêmica de múltiplos fenômenos, sendo

eles objetivos, subjetivos, externos ou internos, mas que afetam e codeterminam a maneira do ato de ser absoluto. Há necessidade de se entender que somos seres unos, individuais e inalienáveis o que, nas palavras de Bereoff (2007, p.59), significa a “capacidade de experimentar, vivenciar o mundo que somos (corpo) no mundo em que estamos”.

Sérgio (2003, p.40) corrobora quando ressalta que:

O ser humano é interdependente e autônomo, em busca permanente do que não tem, do que não é. A aspiração à transcendência, à superação é própria de um ser que é síntese de ato e potência, de ordem e desordem, de repouso e movimento, de essência e existência.

Ainda como propositura de Manuel Sérgio, encontramos o termo Educação Motora, definida pelo autor como o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, tendo como objetivo a preocupação pedagógica de ensinar o que a área de conhecimento produz. A Educação Motora seria, num primeiro momento, praticamente sinônima da EF Escolar. Afirmamos “praticamente” porque pode haver Educação Motora fora da escola, e aparece sempre que a preocupação pedagógica do professor é superior à preocupação técnica.

Para Sérgio (1995; 1999), as Licenciaturas em Motricidade Humana deveriam atender aos seguintes objetivos:

- compreender a MH enquanto potência e ato do movimento intencional da transcendência, valorizando a subjetividade;
- promover o diálogo com diversas áreas, na formação de professores, por meio da interdisciplinaridade;
- entender que a MH não é objeto construído, mas em construção, construindo projetos pedagógicos além de simples visões ideológicas;
- proporcionar uma formação de professores que vise superar as carências no âmbito da MH, e que se fazem sentir na educação, na saúde, no trabalho e no lazer;
- formar cientistas que vejam, no campo da saúde, o transcender e o transcender-se em nível bio-sócio-cultural e espiritual.

Assim, parafraseando Moreira (2008, p. 86) na sua definição da Ciência da Motricidade Humana, quando diz que é o “estudo do ser humano que se movimenta intencionalmente na direção da autossuperação”, entendemos que é possível que o ser humano possa descobrir o seu corpo a cada dia por meio da corporeidade. Compreendendo que o ser humano é a própria corporeidade.

Sérgio (1999, p. 23) finaliza uma de suas obras com uma frase que fascina a todos que estudam a Ciência da Motricidade Humana: “Sem a CMH a EF não teria sentido, sem a EF a CHM não teria História”.

1.2.6 A Ciência do Desporto, de Jorge Olímpio Bento

A Ciência do Desporto constitui uma teoria proposta por Jorge Olímpio Bento²⁶ e outros docentes da Universidade do Porto, a qual pode muito bem operacionalizar propostas pedagógicas para o interior da educação.

De forma bela e poética, Bento traz, em seus escritos, um jeito de filosofar que faz o leitor questionar tudo aquilo que o perturba à sua volta, como ressalta: “é o olhar para o alto, para fora e além de nós, à procura de uma referência e um ponto de apoio que permitam sobre pulsar a realidade” (BENTO, 2012, p.13), exercitando, assim, a autonomia e a liberdade de filosofar por meio de reflexões que apresentam experiências vivenciadas e a realidade.

Quanto à Ciência do Desporto, Bento (2006, p. 155) a define como “um conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais”, além de nos alertar que a sociedade pós-moderna, via novas tecnologias, está se caracterizando por imprimir nos

²⁶ Professor Catedrático da Faculdade de Ciências do Desporto e da EF da Universidade do Porto, Portugal pertence à cadeira de Pedagogia do Desporto. Foi Pró-Reitor da Universidade do Porto, e atualmente é Presidente do Conselho Diretivo da referida Faculdade, sendo responsável pelos cursos de Licenciatura e Mestrado na área de Pedagogia do Desporto.

corpos humanos *afisicidade*²⁷, aumentando o predomínio da mente sobre o corpo, da atividade mental sobre a motora.

O desporto visa cuidar do corpo, da alma e de tudo aquilo que seja direcionado à dimensão humana, tanto nas questões do seu interior quanto do exterior, do individual quanto do coletivo, do objetivo e do subjetivo, possibilitando o que Moreira (2006) perspectiva: o envolvimento com a arte de viver e conviver.

Bento (2004) ressalta que o desporto tem conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador de dimensões biológicas, físicas, motoras, lúdicas, corporais, técnicas e táticas, culturais, mentais, espirituais, psicológicas, sociais e afetivas.

Para ele, até mesmo os teóricos do desporto o colocaram a serviço da arte de viver, sendo apresentado no sentido mais amplo “[...] de emprestar à vida um sentido marcado pela consonância entre o exterior e o interior, entre a aparência e a essência, entre o aprimoramento corporal e o cultivo e a elevação da alma [...]” (BENTO, 2004, p. 62), entendido a partir do ato desportivo, do movimento, podendo ser compreendidos como objetos de estudo da própria EF.

A compreensão das palavras “atividade física” e “saúde”²⁸ vem sendo dirigida somente à dimensão física, mas aponta que “os atos desportivos e tantas outras expressões e modalidades da cultura motora e da exercitação corporal – somente são físicos na aparência” (BENTO, 2012, p.7). Por isso, o autor entende que o desporto tem a sua dimensão física, mas não se limita a essa questão.

Assim, as atividades esportivas, lúdicas e corporais têm seu caráter multifuncional para a compreensão do significado do esporte. Por ele o ser humano encontra portas para as vivências do jogo, da competição, do rendimento, do medo, da comunicação e da cooperação, do convívio, da intimidade, da sociabilidade, que emergem da essência humana, porque o corpo é ser presente no mundo do esporte.

²⁷ Formas de trabalho e vida que ignoram a dimensão física, corporal e motora do homem.

²⁸ A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde não apenas como ausência de doença, mas como estado de equilíbrio de bem-estar físico, mental e social. Entendemos que essa definição é reducionista, porque defendemos o conceito de saúde como pluridimensional, ou seja, são vários os fatores que envolvem o conceito de saúde do ser humano, como: alimentação, situação econômica e financeira, hábitos de vida, entre outros. (<http://www.who.int/countries/bra/es> - Acesso em 06/01/2013).

Estudar a Ciência do Desporto é ir além da institucionalização como área específica de formação, investigação, produção e divulgação científica, e do significado das organizações, e como elas se constituem e se organizam no mundo, mas, a preocupação em analisar a influência que o desporto exerce na corporeidade e no estilo de vida, visa torná-lo um projeto de arte, que, para Bento (2004, p.63)

[...] constitui na formação de sentimentos de alegria, de prazer e de felicidade no rendimento, nas possibilidades de desenvolvimento da pessoa, enriquecendo e combinando na sua competência as dimensões motoras, estéticas sociais, morais, cognitivas e afetivas.

Para tanto, os professores universitários que atuam no curso de EF e Esportes devem ser os cientistas, teóricos e práticos que têm a responsabilidade de reunir os conhecimentos da dimensão humana e trazer para a sala de aula, por meio de discussões e conceitos voltados a formar o futuro professor que atua com o corpo/corporeidade.

Cabe aos docentes o encargo de aprender a estabelecer pontes entre as temáticas da educação, da formação humana, do treinamento, do trabalho, do lazer, da saúde e, sobretudo, construir uma identidade do professor de EF e Esportes que supere a tradição da área, entendida como prática de atividades físicas e esportivas.

Nessa esteira, a Ciência do Desporto propõe a necessidade de ampliar o olhar para a função de humanização do desporto, tornando-se palco no qual o corpo é ator principal e interlocutor que se relaciona com dimensões de outras áreas de conhecimento. Com crítica aguçada dos docentes pesquisadores que atuam no Ensino Superior na área EF e Esportes, Bento (2012, p. 42) denuncia os que disseminam, entre os acadêmicos, a “onda do higienismo e ativismo²⁹”, mostrando a necessidade

²⁹ Higienismo, nos dias atuais, no Desporto, está voltado somente ao termo saúde, mas com enfoque direcionado à saúde física, deixando de lado a ênfase da saúde enquanto conceito pluridimensional. O Ativismo traz a ideia da prática de exercício físico disseminada na sociedade, no sentido de perder ou ganhar. Para exemplificar, recorreremos a Bento (2012, p. 32), ao dizer: “em todo lado surgem apelos e intimações a mandar olhar de soslaio, a exorcizar e expulsar o gordo ou a gorda, potencial ou real, que há em nós. Sataniza-se a obesidade e abrem-se avenidas nas quais a magreza circula por entre um coro

desses profissionais seguirem a matriz epistemológica direcionada ao esporte, compreendido enquanto fenômeno polissêmico e polimorfo³⁰.

Aponta ainda, em seus escritos, que as instituições universitárias, principalmente os docentes que atuam na formação inicial dos futuros professores, precisam estar atentos para não caírem na contaminação de pragas que Friedrich Nietzsche (1844-1900) tanto deplorava: *Moment* (momento), *Meinungen* (opiniões) e *Moden* (modas)” (BENTO, 2012, p. 42), presentes na sociedade, e que tanto distorcem a imagem e a forma de olhar o corpo e suas manifestações corporais, especialmente por meio dos exercícios físicos.

Observamos uma reflexão interessante proposta por Bento (2005, p. 02-03) a respeito do professor de EF e Esportes:

São assim os professores de desporto e de EF. Cuidam da pessoa de fora para aumentar a medida, a grandeza, a elegância e a expressão da pessoa de dentro. No corpo dos seus alunos, no sistema de ossos, músculos e tendões e na cadeia mecânica e flexível das articulações visam incorporar e concretizar a beleza, pelo acrescento das próteses das habilidades, pelo aprimoramento e harmonia dos gestos, das atitudes e dos actos, pela melhoria dos comportamentos, pela transmissão de normas, exigências, princípios e ideais de conduta e de relacionamento. Chama-se a isto *condição humana*, um templo de luz e razão implantado em cima da natureza.

Segundo Bento (2004), na sociedade atual, vivemos um novo mandamento em relação ao corpo: “comerás o pão ganho com o suor do teu rosto” (p.65), aplicando-se isso ao desporto e às atividades corporais, mandamento aprendido e praticado por grande parte dos professores da EF.

O desporto não nasceu “a mando ou rogo da biologia dos músculos, ossos e articulações, mas sim como parte do processo de civilização e humanização dos humanos” (BENTO, 2012, p.49). O professor deve estar atento, ao desenvolver a

de cantos e aplausos”, fazendo que o desporto seja visto e compreendido numa perspectiva medíocre, reducionista e imediatista. Entendemos a prática de atividades motoras voltadas somente à questão física, enquanto compreensão da corporeidade.

³⁰ De acordo com Abbagnano (2007, p. 786), polissemia considera a “diversidade de referências semânticas (dos “significados”) possuídas pela mesma palavra”. Polimorfismo significa ter muitas formas ou um único nome representando um código diferente, como, por exemplo, a compreensão de desporto.

Ciência do Desporto, para não reproduzir modelos de corpos propostos e veiculados pelas mídias, porque vivemos em uma sociedade que dissemina padrão estético de ser homem e de ser mulher, que nada mais é do que a imagem de corpo padrão, não do corpo como expressão da formação humana que visa o “Homem-Todo na pessoa de fora e na expressão da sua beleza e grandeza na pessoa de dentro” (BENTO, 2004, p.68).

O desporto reveste-se de um conjunto de tecnologias corporais, em que cada modalidade desportiva traz uma configuração e modelação de corpo à sua maneira de ser enquanto prática que, na visão de Bento (2006), é denominada de “protótipo de corpo”. Isso é notório: recordemos da imagem do corpo do jogador de futebol que é diferente do atleta de voleibol, diferente do atleta nadador.

O uso desportivo inadequado do corpo traz ideias contraditórias que despertam, na sociedade industrial, o aumento das tecnologias corporais que visam, com relevância, conceitos errôneos de qualidade de vida e saúde, recuperação da doença, entre outros. Assim, projeta uma imagem corpórea na sua mais bela condição física, e assume a disseminação de uma consciência de saúde que nem sempre condiz com o mundo vivido pelas pessoas. Essas ideias podem fazer com que o ser humano perca o sentido de viver em plenitude as suas potencialidades e aceitar as suas fragilidades, livrando-se do apelo de valorizar a exterioridade do corpo.

Bento (2012, p. 54) colabora com esse entendimento quando afirma que:

A compulsão para fazer exercícios físicos, a sujeição a múltiplas e prolixas intervenções cirúrgicas de modelagem e reciclagem do corpo, o horror ao envelhecimento, à quietude e serenidade, a exigência de ativismo frenético, a obsessão pela boa forma, pela estetização, pelo aspecto jovem e pela luta contra a gordura e as rugas, a busca psicopatológica da magreza e a tentativa de alcançar, a todo o custo, a longevidade.

Essas demandas devem ser preocupação constante da Ciência do Desporto. O investimento é na qualificação corporal, gestual e comportamental do homem – como

melhor se movimentar (BENTO, 2006). Para isso, precisa utilizar a técnica, mas assim entendida:

É a técnica que precede e possibilita a criatividade e a inovação. A criatividade será uma espécie de estado de graça, de harmonia e perfeição, um sopro de inspiração que responde a uma ordem e a uma voz que vem de dentro, mas que só resulta quando a técnica se instala como uma segunda natureza. Sim, difícil é a técnica; com ela o resto é fácil. A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos. Nem no corpo, nem na alma (BENTO, 2006, p.157).

Para entender e redimensionar os sentidos de esporte, técnica, exercício físico sistematizado enquanto possibilidades de identificação de um profissional competente para a área, consciente e crítico, há de se investir na formação, qualificar os dispositivos pedagógicos que colocarão em prática com seus alunos.

A Ciência do Desporto propõe, segundo Bento (2006, p.164), uma visão de que:

[...] o desporto é um parceiro, um local e um espaço onde o corpo é interlocutor permanente; onde o corpo tem voz e fala com a sua carne, com os seus músculos, com os seus ossos, com as suas víceras e com o seu sangue; onde é fulgurante a presença do corpo para cada um e do corpo para si mesmo; onde se aprende a olhar para o corpo e a perceber e sentir que ele não está a mais, que não é uma paixão inútil; onde saboreamos o gosto carnal, intenso e quente, de nos sentirmos humanos; onde podemos admirar o corpo com a lupa da sensibilidade.

Nesta via de compreensão, e após apresentar as ideias da Ciência do Desporto, as inquietações e as problematizações formuladas pelo autor, entendemos que os cursos de formação inicial em EF, enquanto área de possível campo de conhecimento,

correm o risco de não galgar ao patamar de área científica autônoma, de não conseguir identificar as possibilidades de clarear seu objeto de estudo em consequência da falta de aprofundamento nas dimensões conceituais e nas bases epistemológicas que são apresentadas por muitos docentes nos cursos de graduação.

Bento (2012, p. 80) complementa que o Desporto deve ser “palco da competição humana onde se revelam qualidade e avanços, um esforço universal de melhoria da condição humana”. Assim, cabe investigar a compreensão que o professor de EF que atua no Ensino Superior atribui à sua identidade profissional e de ser professor e, para isso, necessitamos ir ao encontro desses sujeitos e atores.

2 OS CAMPOS DE PESQUISA

2.1 O Método

O aporte metodológico desta tese é de abordagem qualitativa porque se preocupa em analisar e interpretar a complexidade do comportamento humano (SEVERINO, 2007). O caráter qualitativo da pesquisa advém das vivências percebidas e expressas que os sujeitos trazem consigo.

Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2008, p. 21).

No movimento como pesquisador, assumimos a atitude fenomenológica, porque:

O método da fenomenologia é discursivo e não apenas definitivo das essências. Na verdade, a intuição das essências, visada pela fenomenologia, não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita (REZENDE, 1990, p.17).

A pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa de atitude fenomenológica tem seu objeto de conhecimento no mundo vivido pelo sujeito. A fenomenologia³¹ parte do cotidiano, da compreensão do mundo de viver e entender, buscando resgatar os significados atribuídos pelo sujeito ao fenômeno que está sendo estudado, e não a busca de definições e conceitos previamente pensados (REZENDE, 1990; GIL, 2008).

³¹ Fenomenologia é o estudo das essências, ou seja, essência da percepção da consciência (REZENDE, 1990).

É investir naquilo que os sujeitos vivem, o porquê de suas escolhas, e “trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto [...] desvendar além da aparência” (MASINI, 2001, p.63). A opção também por essa abordagem deve-se à compreensão de que a educação é uma experiência profundamente humana; seres humanos se educam e só eles o fazem: “[...] tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional” (REZENDE, 1990, p. 46).

Martins; Bicudo (1983, p.11) dizem que a fenomenologia é “o discurso sobre aquilo que se mostra como é (*Phenomenos + Logos*)”, que parte de caminhos conhecidos de como fazer as coisas, mas que, ao mesmo tempo, desafia os pressupostos consagrados pela ciência que busca estabelecer um olhar norteado de teorias para ver o fenômeno estudado.

A fenomenologia existencial busca a compreensão e introduz a ideia de existência e de consciência intencional como meios específicos de, assim, desafiar a crença na primazia do conhecimento científico como condição anterior ou antecedente à existência. Ela ganha importância para a educação porque abre para a possibilidade de descrição da realidade vivida (MARTINS e BICUDO, 1983) pelos sujeitos, antes de qualquer preposição sobre os fatos.

Não duvidamos do percebido na percepção, que é visto com desconfiança pela ciência. O estudo apoiado numa abordagem fenomenológica busca compreender a identidade profissional de professores universitários por meio de seus discursos.

É na percepção que a verdade do existente, enquanto tal, mostra-se a nós como presença. [...] e nós compreendemos como ausência de dúvida sobre o percebido, no momento em que a percepção se dá, ou seja, no agora (BICUDO, 2011, p. 32).

Assim, as vivências nos são dadas pelas expressões daqueles que as experienciam. Nesse sentido, é descrever o que narra o outro antes de qualquer reflexão científica, ponto-chave da pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico. A

fenomenologia têm sua ênfase no mundo enquanto é vivido pelo sujeito (BICUDO, 2011, p.38).

Outra justificativa é por considerarmos a educação como aprendizagem da cultura, e nossa pesquisa se faz por meio da compreensão das expressões culturais dos sujeitos, porque: “[...] a educação aparece como aprendizagem da cultura, muito embora essa aprendizagem, nas diversas culturas, não seja uniforme nem tenha a mesma significação” (REZENDE, 1990, p. 95).

Dar relevo aos discursos dos professores de EF propicia um possível entendimento da pluralidade, coexistência, individualidade, coletividade – categorias pertencentes à constituição da identidade docente como fenômenos presentes no processo de ensino-aprendizagem (MARTINS e BICUDO, 1983).

Cercar a análise sobre a identidade profissional do professor de EF a partir do que vivem os sujeitos é a tônica para desdobrar o fenômeno em estudo, validado quando Bicudo (2011, p. 30) afirma que o:

[...] ato de intuição ou percepção de um sujeito que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo.

Assim são as pesquisas que têm raízes na fenomenologia: capturam a singularidade da experiência de cada sujeito no espaço-tempo em que existe (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008).

Para alcançar essas nuances da pesquisa, assumimos dois momentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica se realiza a partir do registro disponível de pesquisas anteriores, documentos impressos como livros, artigos, dissertações e teses (SEVERINO, 2007). Assim, o referencial teórico da tese realizou-se por meio de consultas em periódicos, livros, dissertações e teses publicadas nos cursos de pós-graduação, especificamente na linha de formação de professores, nos bancos de dados de grupos de pesquisas e *sites* científicos.

A pesquisa de campo constitui-se como a etapa em que os dados empíricos são produzidos “[...] em condições naturais em que os fenômenos ocorrem, para serem observados pelo pesquisador” (GUERRA, 2010, p. 11).

2.2 *Locus* da Pesquisa

O *locus* eleito para a pesquisa foi a Faculdade de EF do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, com funcionamento iniciado no ano de 2000, com quatro docentes advindos do antigo Departamento de EF do Centro de Educação do Campus Guamá.

Até o presente momento, a Faculdade elaborou dois Projetos Pedagógicos de Curso³² (PPC), estando em vigor o aprovado em 2010 (ANEXO), que assume a formação de seus alunos com base na Teoria da Complexidade, na Ciência da Motricidade Humana e na Pedagogia do Movimento e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tentam romper com o paradigma do mecanicismo e do tecnicismo da visão cartesiana, presentes na EF.

A opção por essa instituição se deve ao tempo de existência na formação de profissionais da área em estudo, ao reconhecimento social do trabalho que desenvolve na região, além de ser *locus* de atuação do pesquisador, o que, geograficamente, facilitaria o desenvolvimento da pesquisa.

Em relação à localização do campus de Castanhal, este se encontra na região nordeste do estado do Pará, tendo sua via de acesso a BR 316. Averiguamos que 6 docentes residem no município de Castanhal, 3 em Belém e 1 na cidade de Mãe-do-Rio, em regime de dedicação exclusiva na Universidade Federal do Pará, cumprindo

³² Vasconcelos (2004, p.169) “plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação”. O PPC é um documento que visa facilitar e organizar o trabalho, sendo o condutor das ações e o instrumento de análise dos resultados esperados.

sua carga horária de 40 horas semanais, no tripé que envolve a universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Residir na cidade em que o campus está situado é fator de melhora da qualidade de vida dos docentes, uma vez que o trânsito e o tempo em rodovias provocam um cansaço corporal maior, além do estresse e aborrecimentos que as estradas proporcionam. Quanto a essa questão, observamos que os seis docentes residentes no município de Castanhal/PA têm um tempo bem menor de deslocamento para o trabalho do que os outros que residem em municípios mais distantes.

2.3 Sujeitos

Os critérios que definiram o perfil dos docentes a serem entrevistados foram: ser graduado em EF e vinculado ao curso de Licenciatura da Faculdade de EF/Campus Castanhal. Todos os 10 atenderam ao critério de participação.

Atualmente, dispõe de 15 professores com dedicação exclusiva (DE), mesclando com graduações diferentes, sendo 11 formados em EF, 2 pedagogos, 1 fisioterapeuta e 1 dentista.

Quanto à formação acadêmica em pós-graduação, assim se apresentam os titulados: 5 docentes doutores e 6 mestres, sendo que destes, 4 professores estão em processo de doutoramento, com titulação nas seguintes áreas do conhecimento: Educação, EF, Antropologia, Bioengenharia e Medicina com ênfase em doenças tropicais.

Pelo questionário, todos são graduados em EF, e uma professora relatou que também possui a graduação em Pedagogia. Conforme os mesmos dados, identificamos, primeiramente, a idade dos participantes, com variações entre 27 e 48 anos, sendo: 2 sujeitos com 32 anos, 1 com 36 anos, 1 com 37 anos, 3 com 43 anos, 1 com 27 anos, 1 com 44 anos e 1 com 48 anos, sendo 5 professores do sexo masculino e 5 do feminino.

Marqueze e Moreno (2009), em estudos com professores universitários com média de idade de 39 anos, constataram que a idade não influencia no trabalho docente.

O ano de conclusão da graduação de cada docente foi diversificado, entre o período de 1987 a 2009, conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Ano de Conclusão da Graduação em EF

Sujeitos	Ano de Conclusão da Graduação
1	2001
2	1999
3	2009
4	1992
5	2001
6	1987
7	2003
8	1997
9	1996
10	2002

Fonte: Dados produzidos a partir do questionário preenchido pelos docentes.

Identificamos que 6 docentes concluíram sua graduação na Universidade do estado do Pará (UEPA), primeira e mais antiga Faculdade de EF do estado, com o curso iniciado em meados de 1968; 1 docente formou-se na Universidade Federal de Viçosa; 1 na Universidade Federal de Minas Gerais; 1 na Universidade Federal do Maranhão e 1 na Universidade Federal de Pernambuco.

Segundo García (1999), alguns princípios devem ser adotados quando se discute a formação de professores: o princípio contínuo, que começa a partir da formação inicial e tem o seu seguimento na formação contínua, que não se apresenta como processo finalizado com o curso de graduação, ao contrário, proporciona um leque de investigação, como um processo de desenvolvimento profissional diferenciado. Outro ponto é a integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, propiciando estratégia de mudança para melhorar o ensino.

Conforme diz o autor, esses professores adotaram os princípios mencionados a partir de inquietações e indagações sobre a área. Após o término da graduação, esses docentes sentiram a necessidade de um desenvolvimento profissional que alcançasse a formação dos futuros professores, propiciando um panorama diferenciado para a área da EF.

Para conhecer a trajetória desses docentes em relação ao campo da pesquisa, perguntamos sobre a sua formação continuada, tanto em cursos de especialização *Lato Sensu*, quanto em pós-graduação *Stricto Sensu*, que consiste no mestrado e doutorado.

De acordo com o quadro 2, apresentamos os cursos de especialização dos docentes.

Quadro 2 – Curso de Especialização *Lato Sensu*.

Sujeitos	Curso	Instituição
1	Metodologia de Ensino da EF Escolar	UFPA
2	Dança Educativa Moderna	UFV
3	****	***
4	Pedagogia do Movimento Educação à Distância	UGF UFPA
5	Fisiologia do Exercício	UFSCAR
6	Treinamento Desportivo Aprendizagem Motora Ecoturismo – Formação Interdisciplinar em Meio Ambiente	UEPA UEPA UFPA
7	****	***
8	Preparação Física Estatística Educacional	UEPA UFPA
9	****	***
10	EF Escolar	UEPA

Fonte: Dados produzidos a partir do questionário preenchido pelos docentes

A procura por um curso de especialização demonstra que o docente, após a sua formação inicial, provavelmente sentiu a necessidade de aprofundar o estudo nas áreas específicas e, possivelmente, a graduação tenha despertado o interesse em especializar-se em determinada área, ou a própria inserção em campos de trabalho que demandavam maiores conhecimentos.

Relatamos que Zeichner (1993) apontou cinco pontos de orientação para docentes que procuram aprofundamento dos seus conhecimentos, após a formação inicial. Uma delas é a orientação acadêmica que está relacionada ao papel do professor como especialista de uma ou mais áreas, ou seja, o domínio do conteúdo desse docente. Notamos que o sujeito 6 realizou três cursos de especialização, com especificidade diversificada dentro da área da EF, e o sujeito 8 realizou duas especializações.

Sabemos que, nos dias atuais, o mercado de trabalho exige que os novos profissionais estejam envolvidos com várias áreas que abrangem a sua profissão, principalmente no campo da EF, que oferece um leque de opções para a atuação dos futuros professores.

Analisando a área de especialização do docente, em relação à pesquisa do mestrado e alguns no doutorado, é perceptível que os sujeitos participantes estão envolvidos com áreas afins do curso *Lato Sensu* escolhido.

Quanto à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em especial o curso de mestrado, os 10 docentes apresentaram a inserção em diversas áreas do conhecimento. O sujeito 1 concluiu o seu curso em Antropologia, na Universidade Federal do Pará; o sujeito 2, em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; o sujeito 3 cursou Ciência do Esporte, na Universidade Federal de Minas Gerais.

Já o sujeito 4 fez seu curso de mestrado em Educação Motora, na Universidade Metodista de Piracicaba; o sujeito 5 defendeu sua dissertação na Bioengenharia da Universidade de São Paulo; o sujeito 6, em EF, na Universidade Metodista de Piracicaba; o sujeito 7, também em EF, na Universidade São Judas Tadeu; o sujeito 8, em Saúde, num programa que envolvia três instituições (Universidade Federal do Pará, Fio Cruz, Universidade Federal do Amazonas); o sujeito 9, na área da Educação pela

Universidade Federal de Pernambuco e, por fim, o sujeito 10, em Educação pela Universidade Federal do Pará.

Em programa de pós-graduação, o curso de doutorado foi realizado apenas por 3 docentes, tendo o sujeito 4 cursado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Educação; o sujeito 5, em Fisiologia Humana pela Universidade Federal de São Carlos; o sujeito 6, pela Universidade Federal do Pará, em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, e 2 docentes estão em andamento com o seu doutoramento.

Pimenta e Anastasiou (2011) explicam que a formação dos docentes que atuam no Ensino Superior no Brasil não é regulamentada como curso específico da área para o magistério, e que a única garantia é a LDB³³ que diz que o docente deve ser preparado com cursos de pós-graduação. Os nossos sujeitos de pesquisa aspiram à titulação de doutor.

Como esta pesquisa abrange sujeitos que atuam na docência do Ensino Superior, perguntamos sobre o tempo de atuação, especificamente no curso de Licenciatura em EF, conforme o quadro 3:

³³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 66º, garante que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado [...] Parágrafo único: o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, 1996).

Quadro 3 – Tempo de atuação no Ensino Superior.

Sujeitos	Tempo que ministra aula na Graduação
1	10 anos
2	11 anos
3	1 ano
4	13 anos
5	4 anos
6	8 anos
7	7 anos
8	12 anos
9	5 anos
10	6 anos

Fonte: Dados produzidos a partir do questionário preenchido pelos docentes.

Identificamos, no quadro 3, que o tempo de atuação variou entre 13 e 1 ano de engajamento em aulas na graduação relacionada com a área EF. Huberman (2000) acredita que, a partir da inserção do docente na atuação da profissão, há um ciclo de vida profissional que se divide em três etapas: a entrada na carreira, a fase de estabilização e a fase de diversificação. A primeira é considerada um estágio de sobrevivência e, ao mesmo tempo, de descobertas, nos três primeiros anos de ensino. Os dados demonstram que, provavelmente, o sujeito 3 se encontre nesta fase, por estar atuando somente há um ano no Ensino Superior.

A segunda etapa, para o autor, é a fase do comprometimento definitivo com a docência, como diz o próprio nome, estabilização que consiste num período entre 8 a 10 anos, em que o docente sente-se pertença de um corpo profissional, possivelmente por conta das suas produções, pesquisas, publicações e envolvimento com o ensino. Nesta segunda fase, encontramos cinco docentes inseridos nesse sentimento de pertença ao campo profissional: os sujeitos 1, 2, 4, 6 e 8.

Os sujeitos 5, 7, 9 e 10 são aqueles que estão saindo da fase de entrada na carreira e se inserindo nesta etapa de estabilização que, para Huberman (2000), é um

período de sentimento de confiança e conforto, ou melhor, já conseguem se ver como professores, aos próprios olhos e aos olhos dos outros

Por fim, perguntamos aos docentes sobre as disciplinas que ministram no curso de Licenciatura em EF, de acordo com o quadro 4.

Quadro 4 – Disciplinas que ministram no Curso de Licenciatura em EF.

Sujeitos	Disciplinas
1	Bases Antropológicas/ BTM Folclore/ FTM Educação Infantil/ FTM Educação Especial
2	Sociologia da EF/ Prática de Ensino/ EF Adaptada/ TCC/ Atividades Rítmicas
3	Treinamento Desportivo/ Musculação/ Prática de Ensino/ Metodologia Científica
4	Jogo e Ludicidade/ Esportes I e II/ Prática de Ensino/ Pesquisa e Avaliação Educacional/ Metodologia de Ensino da EF/ Aquáticas
5	Fisiologia Humana/ Anatomia/ Neuroanatomia/ Fisiologia do Exercício
6	Estudos Filosóficos da MH / Estudos Sociológicos da MH/ História do Esporte e EF/ Estudo do Lazer/ Esportes, Lazer e Meio Ambiente.
7	BTM Esportes I e II/ Voleibol/ Basquetebol/ Futsal/ Handebol
8	Avaliações e Medidas/ Nutrição aplicada à EF e Esporte
9	Prática de Ensino I a IV/ Recreação e Lazer
10	Ginástica I e II/ Administração e Organização de Eventos Esportivos

Fonte: Dados produzidos a partir do questionário preenchido pelos docentes

Percebemos que as disciplinas que os docentes ministram no curso abrangem tanto as áreas do *Lato Sensu* quanto do *Stricto Sensu*, o que propicia um envolvimento e aprofundamento dos saberes e da profissionalidade docente. Embasados em Sacristán (1995), que entende este conceito como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas que estão relacionadas à característica de ser um professor, notamos que estes docentes do curso de Licenciatura em EF, do campus de Castanhal, aproximam-se das áreas de conhecimento que correspondem à sua atuação.

Segundo Pimenta (2005), o docente que atua no Ensino Superior necessita articular os saberes pedagógicos que se destinam ao conhecimento específico da docência e que também estão relacionados ao ofício da profissão, ou seja, a ação de ensinar, proporcionando, em suas aulas, a transmissão e a produção do conhecimento aos discentes. A mesma autora ressalta que a docência na universidade configura-se como um processo contínuo, quando o assunto é a construção da identidade profissional do professor.

2.4 Instrumentos de Pesquisa

Na busca dos dados empíricos, usamos dois instrumentos: o questionário e a entrevista. A opção pelo questionário é para caracterizar os docentes participantes em seu mundo-vida acadêmica, com o levantamento de informações como idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação no Ensino Superior, áreas de conhecimento e linhas de pesquisa que mantêm diálogo. As perguntas fechadas foram respondidas pelos próprios entrevistados, e nos propiciaram o conhecimento do perfil dos sujeitos participantes (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008).

No segundo momento, investimos na entrevista estruturada com questões direcionadas que buscaram compreender o fenômeno estudado. Bardin (2008, p.89) ressalta que a entrevista:

[...] lida com uma fala espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa, o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa.

Na entrevista, interrogamos o sujeito por meio de duas questões geradoras: 1) Qual(is) identidade(s) profissional(is) você assume enquanto professor no Curso de EF do Campus de Castanhal?; 2) Considerando o debate teórico-metodológico da área EF,

quais identidades profissionais o curso de licenciatura do Campus de Castanhal busca forjar nos seus futuros egressos?

Para a realização dessa etapa, partimos para um contato prévio com os possíveis sujeitos, apresentando os objetivos da pesquisa, formalizando o convite e esclarecendo sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse momento, solicitamos que preenchessem o questionário, que nos garantiu o perfil de cada participante.

Todos os professores convidados aceitaram participar da etapa das entrevistas, agendando conosco data, horário e local. Nas entrevistas, gravadas em aparelho celular, assim procedemos: apresentamos aos professores uma pergunta de cada vez, dando a eles o tempo que julgassem necessário para formular suas respostas (solicitamos que procurassem se expressar com o máximo de detalhes).

2.5 Técnica de Pesquisa

Para a organização do *corpus* da pesquisa nos apoiamos na Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005), resultante da junção de duas envergaduras: a Análise do Fenômeno Situado visa a descrição, redução e interpretação dos dados, que resulta nas Unidades de Significado; e a Análise de Asserção Avaliativa busca identificar as atitudes dos sujeitos em relação ao objeto do qual falam.

A técnica utilizada apresenta três momentos: o relato ingênuo, a identificação de atitudes e a interpretação das informações sob a forma de discursos orais e escritos, que são vistos como indicadores significativos que atuam sobre a fala.

Após delinear os indicadores, estabelecemos as Unidades de Significado que associamos com o referencial teórico apresentado, procurando identificar pontos de convergência e divergência, qualificando possíveis interpretações sobre o fenômeno pesquisado. Por meio da fala dos professores universitários, compreendemos como

eles reconhecem a identidade profissional do professor e da área de conhecimento da EF.

Na primeira parte da técnica, o relato ingênuo por meio da entrevista, o pesquisador realiza leituras e releituras, idas e vindas na fala dos sujeitos, para desvelar os indicadores do fenômeno estudado. Os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa foram transcritos na sua forma original, sem qualquer polimento ou modificações, para facilitar a organização dos dados e devido à quantidade de páginas que poderia embaralhar a compreensão da técnica.

Apresentamos os indicadores da primeira questão dos 10 docentes entrevistados, sendo a pergunta 1: Qual(is) identidade(s) profissional(is) você assume enquanto professor no Curso de EF do Campus de Castanhal?

Sujeito 1

1. EF como área de fronteiras (mais duras, sólidas, antigas);
2. Envolve 3 grandes áreas (Saúde, Educação e Ciências Sociais);
3. Discute a EF e relaciona com as interfaces nas práticas corporais;
4. A partir da docência, insere-se mais no campo da Educação;
5. Ligada à prática cultural;
6. Assume a identidade profissional mais cultural;
7. Essas 3 áreas são essenciais para a EF;
8. Identidade cultural enquanto produto da cultura e produção cultural.

Sujeito 2

1. Assume uma identidade pedagógica no campo da EF;
2. Traz para dentro da sala de aula o conhecimento associado a dimensões sociais e filosóficas;
3. Desperta no aluno as relações entre o corpo e a sociedade, entre as identidades de grupos sociais;
4. Relação entre corpo e práticas corporais.

Sujeito 3

1. O fato de ter sido atleta e ter praticado atividade física durante toda a vida;
2. Tem experiência profissional primordialmente na área esportiva;
3. Estagia em clubes de competição voltados para a área biológica e do rendimento esportivo;
4. Toda formação vinculada à experiência prática;
5. Ser conhecedor da área biológica norteia um bom profissional;
6. Assume a identidade dos aspectos biológicos e do rendimento (melhoria do rendimento esportivo).

Sujeito 4

1. Vem de uma área das vertentes, uma das fontes que é a Saúde;
2. Foi se percebendo na área da Saúde, ainda no próprio curso, devido à experiência com atividades aquáticas;
3. Percebe-se como professor dentro do processo pedagógico de ensinar que envolve a docência;
4. Trazia um conhecimento e sentiu necessidade de disponibilizar;
5. Assume uma identidade na área da Saúde, voltada às prevenções, com olhar pedagógico;
6. Disposição de envolvimento com o processo de formação de sujeitos;
7. Adota procedimentos pedagógicos à luz da Filosofia e das influências culturais;
8. Perfil na vertente pedagógica.

Sujeito 5

1. Percebe-se como educadora na área da Ciência Biológica, Fisiologia;
2. Entende o aluno como um todo e não somente na questão do corpo físico;
3. Importante, na sala de aula, ser educadora e transmitir essa ideia de que eles serão educadores;
4. Sentido de conhecer o ser humano;
5. Respeito à individualidade biológica de cada um, um olhar específico;

6. Assume a identidade humanista, ao olhar o ser humano na sua totalidade;
7. Está atento às fragilidades do aluno;
8. Procura focar os conteúdos específicos naquilo que os alunos utilizarão enquanto profissionais;
9. Enfatiza as falhas e as dificuldades que obteve na sua formação;
10. Trabalha os conteúdos, relacionando a teoria com a prática e o que é necessário para atuar;
11. Identidade está atrelada aos relacionamentos no espaço da sala de aula;
12. Relacionamento em sala de aula, com os colegas, com o professor, que se reflete sobre a identidade profissional;
13. Sente-se uma educadora mais humanista e não tecnicista.

Sujeito 6

1. Procura seguir os preceitos estabelecidos no projeto pedagógico;
2. Trabalha na perspectiva da não dicotomização do homem;
3. Busca romper com a questão epistemológica do cartesianismo;
4. Tem uma preocupação com a atuação pautada não somente nos aspectos práticos da área.
5. Ressalta a concepção teórica de homem, da relação social, da compreensão da sociedade, dos compromissos sociais nas práticas e nos saberes da EF;
6. Apresenta o campo teórico das várias linhas da EF e não se restringe a uma delas;
7. Assume a identidade da Ciência da Motricidade Humana e a corporeidade;
8. Realiza discussões sobre a formação de professores que atuam em todos os campos da EF;
9. Compreende o ser humano na sua totalidade;
10. Contribui na formação tanto nos aspectos práticos, como nos teóricos e sociopolíticos;
11. Apresenta um comprometimento com as questões social e humana.

Sujeito 7

1. Tem vivenciado muito a área do esporte;
2. Adota o referencial teórico de Manoel Tubino, na divisão do esporte: participação, rendimento e educacional;
3. Aborda a vertente educacional do ensino do esporte na escola e em ambientes não formais;
4. Trabalha o esporte na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão;
5. Identidade baseada no referencial teórico de Eleonor Kunz na abordagem crítico-emancipatória;
6. Acredita no esporte como ferramenta para a construção do pensamento crítico do praticante, emancipando-o por meio do esporte;
7. Ensina a utilizar o esporte enquanto uma estratégia de socialização e participação;
8. Assume a perspectiva da identidade na abordagem crítico-emancipatória, na compreensão da pluralidade do esporte nas três vertentes.

Sujeito 8

1. Teve uma formação tecnicista;
2. Uma visão pragmática da realidade por ter sido militar;
3. No final do curso, começa a se identificar com a formação;
4. Assume a identidade tecnicista;
5. Crítica aos conteúdos despertou a atenção;
6. Assume que sua identidade está em processo de consolidação;
7. O corpo docente não tem uma identidade;
8. A pós-graduação fez conhecer a abordagem qualitativa;
9. Assume que 60% da sua identidade é tecnicista;
10. Objetividade na identidade profissional é marcante;
11. Quanto à subjetividade, não condiz com esse pensamento;
12. Ressalta que as ciências humanas só permanecem no discurso;

13. Reconhece as limitações da visão tecnicista.

Sujeito 9

1. Caracteriza-se enquanto docente;
2. Assume a identidade profissional de trabalho pedagógico e docente;
3. Entende a identidade profissional a partir de duas perspectivas: a formação e a pesquisa;
4. A sua formação se consolida na perspectiva de aprender técnicas para atuar no mercado de trabalho;
5. Discute muito bem o mercado de trabalho;
6. Começa a construção da identidade a partir do campo de atuação docente;
7. A formação concretiza esse lugar chamado pesquisa;
8. Preocupação com as aulas de EF sem sentido e significado;
9. Aponta a docência como segundo elemento;
10. Teve uma história com a militância dentro da EF;
11. Assume o discurso acadêmico-científico;
12. A partir da disciplina Prática de Ensino, consegue discutir e aprofundar as reflexões sobre o campo de atuação;
13. Tem convicção de que é um professor, um docente.

Sujeito 10

1. Entra na EF pensando que não necessitaria de muito conhecimento para ministrar aula;
2. Houve uma empolgação pelo curso devido à estrutura do campus;
3. Na graduação, teve muitas reflexões sobre paradigmas e concepções pedagógicas, mas com divergências entre os grupos de professores que ajudaram a definir a compreensão sobre EF;
4. Após a participação em congresso, percebeu a EF numa discussão mais complexa e social;

5. Participa dos movimentos estudantis, inicia um debate político sobre a EF e esquece os conteúdos específicos da área;
6. O estágio em Academia de Ginástica faz descobrir com o que se identifica na EF;
7. Falta perspectiva para trabalhar na área;
8. A especialização desperta a questão do trabalho enquanto categoria teórica e a relação do trabalho na EF;
9. A pós-graduação aproxima da discussão do currículo no Ensino Superior;
10. Assume uma identidade política e sindical com as questões específicas da EF;
11. Busca a relação entre o ser humano e as questões de uma reforma social, econômica e política;
12. A docência permitiu uma articulação com as ideias e a construção do trabalho pedagógico;
13. Assume a identidade na abordagem crítico-superadora;
14. Discute o distanciamento entre teoria e prática;
15. A EF precisa, enquanto identidade, de adotar questões sociais, filosóficas, na teoria do conhecimento marxista;
16. Tanto discentes quanto docentes precisam fazer autoavaliação;
17. Necessária uma reflexão sobre a perspectiva teórica da sala de aula, com aquilo que se consegue fazer na prática.

A partir dos indicadores, ilustramos, com um quadro, as unidades de significados encontradas na percepção dos pesquisadores sobre o fenômeno em estudo.

Quadro 5 – Unidades de Significado da Questão 1 - Qual(is) identidade(s) profissional(is) você assume enquanto professor no Curso de EF do Campus de Castanhal?

Sujeitos Unidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Frequência (F)
Relaciona a identidade à questão do corpo, dos grupos sociais, da sociedade, das práticas corporais e dos campos de atuação da EF.	x	x		x		x			x	x	6
Assumem, em sala de aula, uma identidade profissional de envolvimento com as questões sociais, filosóficas e humanas.		x		x	x	x	X			x	6
Identidade Profissional Pedagógica enquanto educador.		x		x	x	x	X		x		6
O processo de construção da identidade profissional é marcante a partir da atuação na docência, do ato de ensinar.	x			x	x				x	x	5
Compreende a identidade profissional a partir da discussão, em sala de aula, sobre o distanciamento teoria e prática e a vivência do discurso do docente na prática.					x	x		x	x	x	5
Assume uma identidade advinda da experiência voltada ao esporte, à saúde e ao tecnicismo, e também como atleta.			x	x			X	x			4
Assume uma identidade com ênfase na compreensão do ser humano na sua totalidade.				x	x	x					3
Entende e assume a identidade profissional a partir do envolvimento com militâncias tanto estudantil quanto sindical e política.									x	x	2
Identidade profissional na abordagem cultural.	x			x							2
Identidade profissional na abordagem biológica centrada no rendimento (tecnicista).			x					x			2
Identidade profissional na abordagem crítico-superadora.										x	1
Identidade profissional na abordagem da Saúde com olhar pedagógico.				x							1
Identidade profissional na abordagem crítico-emancipatória.							X				1

Fonte: Dados produzidos a partir da entrevista realizada com os docentes.

Em relação à segunda questão, trazemos os indicadores dos docentes entrevistados, na qual indagamos: Considerando o debate teórico-metodológico da área

EF, quais identidades profissionais o curso de licenciatura do Campus de Castanhal busca forjar nos seus futuros egressos?

Sujeito 1

1. Identidade enquanto dois caminhos, a do currículo e a do desenho curricular;
2. O curso não mudou a essência do currículo;
3. Sua essência é embasada na Motricidade Humana;
4. Uma discussão forte na Ciência da Motricidade Humana;
5. Houve uma reformulação sem modificar a base teórico-metodológica;
6. Diversidade do grupo não alterou a base;
7. Desenho curricular a partir das experiências individuais do professor;
8. Ementas foram construídas a partir das lacunas;
9. Ementa é o que não pode ser mudado, porque é fruto de um processo de construção;
10. Mesmo não concordando com a ementa, inclui outras possibilidades para discussão sobre os assuntos da área EF;
11. Não abre mão das perspectivas e do que acredita, porque a EF é um processo de construção;
12. Identidade está nas nossas individualidades, concepções e forma como pensamos e nos engajamos na pesquisa;
13. Não se pode mudar de forma autoritária o desenho curricular que foi construído, pois é fruto de um momento histórico, de um acúmulo teórico;
14. Os discentes se identificam com os docentes;
15. Identidade se reflete nos TCCs e projetos;
16. Identidades não são fixas, são fluidas;
17. Identidade enquanto um processo de construção;
18. Há várias identidades.

Sujeito 2

1. Corpo docente diversificado;

2. Relação entre licenciatura e atuação na escola;
3. A EF precisa assumir o debate político-social;
4. Atuação biologicista impera no curso;
5. Identidade pedagógica como sociocultural.

Sujeito 3

1. Não somente no curso de Castanhal, mas todos os cursos forjam uma formação ampla;
2. Promove um debate mais político e pedagógico, sem negligenciar o debate da área biológica;
3. O perfil dos docentes e o currículo voltado para o debate político pedagógico, sem negligenciar a questão da identidade biológica;
4. O Estado absorve muitos alunos da EF que necessitam de uma formação diferenciada;
5. O Campus Castanhal tem uma identidade mais voltada para as licenciaturas.

Sujeito 4

1. Interessante essa preocupação da pesquisa, porque aproxima aquilo que se projeta e aquilo que tem sido na prática;
2. A EF, historicamente, se constitui de várias vertentes: a Saúde, a Educação e transversais perto de outras ciências;
3. O que o licenciado precisa ser e constituir para atuar;
4. O curso de EF projeta um sujeito que atua em diversas áreas, o que exige do discente que ele compactue e construa o seu currículo;
5. Nos dias atuais, a inquietação na área da Saúde, e o curso afastou-se dessa área;
6. Aproximação do professor com a área da Saúde em relação à escola;
7. A faculdade apresenta uma formação multi e pluri, mas ainda é insipiente quanto à área da Saúde;
8. Tem uma visão reducionista sobre o conceito de escola;
9. A universidade precisa dialogar com aquilo que está na sociedade;

10. Os sujeitos que estão sendo formados não darão conta da demanda que está na sociedade;
11. Enquanto ponto positivo, o curso ainda traz uma possibilidade de abrir uma visão para os discentes;
12. O curso não adota uma posição teórica e paradigmas específicos;
13. O curso precisa disponibilizar maiores possibilidades aos discentes.

Sujeito 5

1. São muitas identidades;
2. Cada docente tem uma identidade que transmitirá em sala de aula;
3. Identidade deve estar embasada no projeto pedagógico e atrelada à experiência profissional;
4. No curso, há profissionais extremamente teóricos e críticos, e a crítica precisa mudar uma realidade;
5. Há profissionais com uma formação ampla, atrelando teoria e prática;
6. Há docentes no curso que não têm identidade profissional;
7. Assume uma identidade social em sala de aula;
8. Em sala de aula, discute questões sociais, por meio dos conteúdos específicos, como: gravidez e relacionamento;
9. Uma preocupação com o relacionamento de aluno para com os professores;
10. Muitos alunos são vitimistas em diversas situações.

Sujeito 6

1. Corpo docente procura seguir aquilo que o projeto pedagógico estabelece;
2. Corpo docente do campus é muito heterogêneo;
3. Há professores que trabalham com a Ciência da Motricidade Humana, sendo este o recorte epistemológico que o curso propõe;
4. A Motricidade Humana, tratando da questão do corpo sujeito e não do corpo objeto, procura diminuir essa busca do rendimento;

5. Busca trabalhar com atividades esportivas na perspectiva participativa e não competitiva;
6. Propõe um discurso que envolve a diversidade, o respeito à individualidade e ao ritmo de cada ser humano;
7. Compreensão do ser humano na sua totalidade;
8. A formação do discente deve estar pautada no aspecto da sociedade (academias, clubes, escola) na perspectiva pedagógica;
9. Entende que as divergências existem, mas não podem ser apartadas do projeto pedagógico, preocupado com o ser humano, com a sociedade e com os aspectos sociais.

Sujeito 7

1. A formação do futuro egresso tem sido plural em termos teórico-metodológicos;
2. O Projeto Pedagógico amparado na Ciência da Motricidade Humana;
3. Há uma contradição no projeto pedagógico, uma predominância de alguns professores atuando com a abordagem crítico-superadora;
4. Na perspectiva do esporte, eu trago a abordagem crítico-emancipatória;
5. Ressalta que o curso ainda traz a abordagem desenvolvimentista dos professores que atuam na área biológica;
6. Ter a pluralidade dentro curso traz vantagens e desvantagens;
7. Vantagens no sentido de apresentar as diversidades que há nas abordagens da EF;
8. Desvantagens para o futuro egresso, no sentido de não conseguir adotar uma concepção para atuação na sua prática profissional;
9. Curso precisa debater e avaliar mais essa pluralidade;
10. Avaliar se o projeto pedagógico está se concretizando na sala de aula, nos projetos de pesquisa e de extensão.

Sujeito 8

1. Há docentes voltados para as classes sociais engajadas na proposta da melhoria do ser humano;
2. Há identidade pessoal com exemplo de vida, trabalho e formação profissional;
3. A identidade deve estar voltada a um discurso condizente com a prática docente;
4. Necessidade de um projeto de vida na excelência do ser humano;
5. Trazer para os alunos uma realidade imediata, pois os alunos chegam à graduação sem visões de mundo;
6. A EF, por meio da manifestação cultural, promove ações sociais;
7. Usar a EF para resolver primeiramente nossos problemas e, depois, os dos alunos;
8. Necessário fazer com que o aluno se sinta um ser na sociedade e com uma família estruturada.

Sujeito 9

1. Compreende a identidade profissional a partir de dois elementos;
2. No projeto pedagógico era muito explícita a questão da corporeidade enquanto debate teórico-metodológico;
3. Assume que a identidade do projeto pedagógico é a Motricidade Humana;
4. O Projeto Político-Pedagógico não sintetiza a identidade do curso;
5. A sua área de pesquisa faz parte do debate epistemológico;
6. Entende que o docente faz intervenção nas disciplinas a partir das suas perspectivas teórico-metodológicas;
7. O PPP permite entrar numa questão bem pós-moderna;
8. Há uma pulverização da identidade profissional no projeto pedagógico para a compreensão dos alunos;
9. Existe um conflito entre Educação e Saúde que estabelece a relação do profissional liberal como instrutor;

10. Outros elementos considerados são trabalho e mercado de trabalho;
11. Há um perfil da formação para ser um profissional competente e hábil e outros que debatem a flexibilização do mercado de trabalho;
12. As duas áreas identificadas são o mundo do trabalho e o mercado de trabalho;
13. Apresenta a reflexão sobre a formação de professores ou de profissionais, entendendo como um conflito entre docentes e discentes;
14. Discute a questão da docência e do profissional liberal que caracteriza a identidade profissional do curso.

Sujeito 10

1. No mestrado, fez uma avaliação do currículo do curso de EF de Castanhal, e havia uma tendência da identidade da EF e Saúde;
2. Ao entrar na universidade como docente, percebe que essa identidade não é considerada como peso maior;
3. O curso não tem uma identidade e sim várias;
4. Não consegue ver uma articulação entre o corpo docente;
5. Percebe muitas diferenças teóricas e epistemológicas entre os docentes;
6. Não percebe um limitador para construir o curso, porque há o respeito entre as diferenças de pensamento;
7. Cada professor articula individualmente a sua disciplina com sua própria identidade;
8. Um enfoque muito forte no campo do lazer;
9. O corpo docente precisa pautar a discussão de qual identidade almeja no curso de EF;
10. Acredita que as diferenças de pensamentos contribuem na construção da identidade profissional do curso;
11. Construindo essa identidade, o corpo discente tem propriedade para definir a sua identidade profissional.

Quadro 6 – Unidades de Significado da Questão 2 - Considerando o debate teórico-metodológico da área de EF, quais identidades profissionais o curso de licenciatura do Campus de Castanhal busca forjar nos seus futuros egressos?

Sujeitos Unidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Frequência (F)
O curso apresenta uma formação plural, voltada às questões da sociedade, dos debates políticos e sociais que envolvem a EF.	x		x	x	x	x	x	x		x	8
Necessidade de um debate sobre o contexto escolar, que envolva questões de saúde, sociopolíticas e culturais na formação dos discentes.	x	x		x	x	x		x			6
O corpo docente apresenta várias identidades.	x	x		x	x	x				x	6
Os docentes incluem, nas disciplinas, possibilidades, experiências e concepções epistemológicas, sem alterar o PPC	x			x	x	x		x	x		6
Compreende a identidade profissional a partir dos elementos: do projeto pedagógico, do currículo, do mercado de trabalho e do trabalho docente.	x					x	x		x	x	5
A identidade profissional dos docentes deve estar atrelada a uma formação que direcione o discente para a teoria e a prática da área da EF.				x	x	x	x		x		5
O PPC e o corpo docente não apresentam uma identidade profissional do curso de EF;				x			x		x	x	4
Identidade profissional nas bases da Ciência da Motricidade Humana, conforme o PPC.	x					x	x		x		4
As ementas das disciplinas, como base do projeto pedagógico, e que não podem ser alteradas.	x					x				x	3
A identidade profissional dos docentes reflete-se no processo de construção da identidade dos discentes.	x				x				x		3
O mercado de trabalho absorve muitos profissionais da área da EF no estado do Pará, sendo necessária uma formação diferenciada, para atender a demanda.			x	x	x						3
O curso de EF apresenta uma identidade profissional biologicista.		x					x				2
Entre os docentes, há um conflito em identificar a formação do discente com um perfil de professor ou de um profissional.									x	x	2
As divergências no campo teórico, entre os docentes, que não devem estar afastados do PPC.						x				x	2

Necessidade de avaliar a Identidade Profissional almejada no PPC.								x			x	2
---	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	---	---

Fonte: Dados produzidos a partir da entrevista realizada com os docentes.

O quadro 6, referente à questão 2, demonstra 15 Unidades de Significado a serem aprofundadas na seção seguinte, a partir de dois momentos de análise: a ideográfica e a nomotética.

3 OS DADOS E A DISCUSSÃO DA PESQUISA EM CENA

Dos quadros construídos com as Unidades de Significado, seguimos para realizar sua interpretação, movimento que, segundo Moreira; Simões; Porto (2005, p.65) é de “[...] compreendê-lo em sua essência, esta entendida como possibilidade de se manifestar após o desvelamento das ideologias que permeiam os discursos dos sujeitos”. Assim, a análise ideográfica constitui-se como a interpretação do pesquisador a respeito dos discursos e, na análise nomotética, o destaque segue para os pontos de convergências e divergências entre os sujeitos com base, principalmente, no referencial teórico de alicerce para o estudo.

3.1 Identidade Profissional do Professor de EF: a análise ideográfica

Os dados da pesquisa desvendam que uma das unidades de significado de maior relevância na fala dos sujeitos, enquanto identidade profissional do professor de EF, é a de **relacionar a identidade à questão do corpo, dos grupos sociais, da sociedade, das práticas corporais e dos campos de atuação**.

Essa identidade profissional se mostra nas concepções adotadas pelo docente em sala de aula, como observamos na fala do sujeito 6, que diz: “[...] *então, buscando principalmente levar algumas discussões teóricas para os alunos, que dão conta de mostrar as várias perspectivas e as várias linhas que a EF tem, não se restringindo apenas em conhecimento em uma dessas linhas [...]*”, contextualizando que esta identidade é ampla, tendo raízes em várias outras áreas do conhecimento.

O sujeito 1 afirma, em sua fala, que a área da EF “[...] *tem influências de ciências, vamos dizer assim, mais duras, mais sólidas, mais antigas, então, principalmente [...]* vejo três grandes contribuições: as ciências da saúde, que foi berço da EF, a educação e as ciências sociais, porque há muito das nossas práticas que

estão diretamente ligadas à vida cultural, da cidade, da escola, da vida das pessoas [...]”.

Os saberes da docência, por sua vez, estão direcionados ao conhecimento de como o professor trabalha com as informações, no sentido de classificar, analisar e, principalmente, contextualizá-las com outras demandas sociais em suas aulas. Entendemos que não basta somente o discente receber informações do docente, mas há a necessidade dele produzir seu próprio conhecimento.

Para tanto, é preciso que o docente procure promover nas suas aulas condições para que isso ocorra, incentivando a produção do conhecimento por meio de estratégias de ensino de forma diversificada e diferenciada, como ressalta o sujeito 9: *“[...] assumindo as disciplinas [...], entre outras coisas, tinha a questão dos espaços não escolares: entrava academia, entravam os clubes esportivos, [...] para continuar fazendo discussão da docência mesmo nesses espaços”.*

Interpretamos essa fala do professor como referência àqueles saberes que estão ligados a uma situação de trabalho e ancorados nas tarefas mais complexas encontradas nos espaços onde venha a atuar, por meio da sua experiência de vida e sua história profissional.

Entendemos que a docência, ao transmitir conhecimentos, o faz colocando todas as suas percepções e experiências advindas daquilo que também vive como pessoa.

Essa identidade profissional revelada pelo docente, ao associar o conhecimento a dimensões sociais e filosóficas, necessita que ele analise os conteúdos e atividades direcionados ao campo de atuação do profissional em formação e que articule, simultaneamente, os processos identitário, biográfico e relacional que se traduzem na identidade a que aspiram em sala de aula.

Os discursos dos sujeitos 2, 4, 5, 6, 7 e 10 mostram que os docentes **assumem, em sala de aula, uma identidade profissional de envolvimento com as questões sociais, filosóficas e humanas**. Tanto é que o sujeito 2 adota, na prática pedagógica, esses saberes, quando afirma que os docentes *“[...] acabam assumindo uma função de trazer o conhecimento da área da EF para dentro da sala de aula, associado às dimensões sociais, filosóficas que envolvem todo esse campo”.*

O sujeito 6 revela: *“as discussões que eu tenho feito com os alunos é exatamente nessa perspectiva, na formação de professores que possam atuar [...] tanto em espaços escolares e não escolares, compreendendo esse homem na sua totalidade e [...] contribuindo na formação destes alunos no aspecto tanto teórico, quanto prático, quanto sociopolítico, comprometido com a questão social e humana”*. Assume que a EF compreende o ser humano que se movimenta intencionalmente na busca da superação por meio de movimentos relacionados às atividades cotidianas.

Cagigal (1996, p. 112) entende que *“educar es algo mucho más vital que instruir”*, e isso se faz por meio de duas ações: melhorar o ser humano em relação às suas atitudes e objetivos, proporcionando um processo de desenvolvimento; e educar as realidades econômicas, políticas, patrióticas, sociais, artísticas, estéticas, sentimentais (paixões e coração).

Ressalta ainda o autor, que a transcendência espiritual compõe os conteúdos da EF, com ênfase no esporte, considerando-o fruto de felicidade, devidamente cultivado no conhecimento e na prática esportiva, proporcionando valores humanos que podem ser incorporados em uma integração que denomina de global e educativa. A área necessita de um diálogo com as disciplinas que envolvem o ser humano, tratadas de forma igualitária.

Esse mesmo pensamento tem o sujeito 7: *“[...] eu procuro abordar o esporte [...] na vertente educacional, privilegiando o ensino do esporte na escola e em outros ambientes não formais [...] com a ideia não que esse praticante de esporte [...] esteja alienado, na compreensão apenas do esporte, mas sim que o esporte seja uma ferramenta, um elemento que possa ajudá-lo na construção de um estado crítico [...]; se vai trabalhar futuramente no esporte de rendimento, no esporte educacional ou se ele vai utilizar o esporte apenas como uma estratégia de socialização, de participação, a ideia é que ele tenha uma formação crítica na sua vivência com o esporte; então, resumindo em termo de identidade profissional”*.

No entanto, o esporte necessita ser entendido em três dimensões, seja o âmbito educacional, que envolve o contexto escolar; o da participação, que está voltado

àqueles que desejam a prática de um exercício físico; e aquele direcionado a performance, ao rendimento, totalmente destinado aos atletas.

Quanto às questões filosóficas apontadas nesta unidade de significado, Cagigal (1996) afirma, desde 1957, que a EF precisa pensar em uma filosofia própria, e adotar princípios para ser compreendida enquanto ciência. O autor defende a EF como uma metafísica do jogo humano, vinculada à transcendência, à autossuperação considerada a realidade básica e inicial de toda ontologia humana³⁴.

Segundo o sujeito 2, cabe ao docente que atua no Ensino Superior, com as disciplinas da área, procurar “[...] *despertar o aluno para a atualidade do campo da EF, fazendo as relações entre o corpo e a sociedade, entre as identidades de grupos sociais e a relação disto com o corpo, com as práticas corporais*”. Este é um dos maiores desafios para os que atuam na formação inicial e continuada, porque, nesta esteira, estamos proporcionando ao discente a reflexão sobre a prática e a compreensão do campo de atuação.

Notamos que 6 docentes assumem uma **identidade profissional pedagógica enquanto educador**, sendo os sujeitos 2, 4, 5, 6, 7 e 9. Todo docente, às vezes sem se dar conta, assume, no campo da formação inicial de futuros professores que atuarão no campo da EF, discussões pautadas naquilo que é relevante à sociedade e ao que o discente encontrará em sua prática pedagógica. Este fato faz entender o docente como ator desse contexto.

Enquanto sustentação teórica do termo formação, nos apoiamos em Bicudo (2003, p.28), ao afirmar que a docência

[...] *carrega consigo significados mais complexos que acobertam ambiguidades, e conferem a ela sentidos que tendem a expressar a força do devir, do tornar-se, o caráter histórico, impregnado no movimento efetuado pela ação.*

³⁴ Ontologia é o conhecimento dos princípios e fundamentos de toda a realidade, de todos os seres (CHAUÍ, 2000).

Não é um modelo ou forma a ser colocado em ação, porque nasce e se constitui em um processo de construção, evolução e aperfeiçoamento do fazer humano. Para a autora, forma/ação têm significado no sentido de ação que se configura na formatação da imagem e da ação, movimento que atua na forma.

No contexto escolar, é compreendida como processo de ensino-aprendizagem (orientação, direção), o que a torna complexa pois, muitas vezes, envolve fatores de ordem sem precisão, mas que, por outro lado, abrange aspectos subjetivos referentes a valores, atitudes, hábitos, juízos, desejos, ideia, conceitos, símbolos a serem apreendidos no *continuum* da formação, processo que “[...] diz respeito a indivíduos situados no mundo espaço-temporal, sujeitos historicizantes” (BRZEZINSKI, 2002, p. 66).

A fala do sujeito 9 converge para esses argumentos: “*docência [...] essencialmente eu tenho convicção de que eu sou um professor, de que eu sou um docente, de que esse é o perfil da nossa atuação, seja no campo escolar, seja no campo não escolar*”. Independentemente do espaço, formar não se resume em passar conteúdos por meio do ensino, mas buscar soluções também coletivas para os problemas encontrados na vida: é um processo permanente e indissociável das ocorrências cotidianas.

A formação profissional contribui para o processo de desenvolvimento e estruturação de uma pessoa, principalmente pelas oportunidades de aprendizagens que oferece aos sujeitos aprendizes. Perrenoud et al. (2001) definem a formação profissional como a oportunidade de experimentar estratégias obtidas em parte dos modelos e das teorias apresentadas nos espaços escolares.

O ser humano vive em processo contínuo de formação (GARCÍA, 1999), por ter que saber-fazer ou saber-ser em vários momentos e etapas da vida. Como diz o sujeito 5: “[...] eles *se sentindo educadores e eu me sentindo também uma educadora mais humanista*”; esta é a função social do professor que atua na construção da formação de sujeitos que estejam preparados para a vida e não somente para a prática profissional. Sabemos que toda formação é complexa e, ao mesmo tempo, imprescindível na vida do

ser humano: suas potencialidades, capacidades e qualidades são apresentadas a partir das experiências e vivências enquanto ser humano, na chamada escola da vida.

Um aspecto que chamou nossa atenção em relação à formação inicial e a construção da identidade docente é o das experiências obtidas na graduação, conforme descreve o sujeito 4: *“e aí, eu fui me percebendo num processo pedagógico, num processo de ensinar, disponibilizar um conhecimento que eu já trazia, e socializar esse conhecimento; ali eu já comecei a desenhar a minha trajetória, atuando na EF; então, eu venho com essa preocupação de levar contribuições da EF ou trazer as contribuições da EF através da saúde, das prevenções, mas me debruçando no pedagógico”*.

A vida dos professores, suas experiências, suas vivências e sua relação com a história do seu tempo permitem sua inserção e sua relação com a sociedade, com as escolhas, contingências e opções que eles fazem em sua carreira profissional (GOODSON, 2000).

Consideramos que o professor de EF necessita compreender o que Bento (2005, p. 2) diz: “os professores cuidam da pessoa de fora para aumentar a medida, a grandeza, a elegância e a expressão da pessoa de dentro [...] chama-se a isto *condição humana*, um templo de luz e razão implantado em cima da natureza”. Como diz o sujeito 6, o docente deve atrelar-se a um discurso, em sala de aula, que reflita sua identidade, num diálogo *“sociopolítico comprometido com a questão social e humana”*; é garantir que o discente se veja como um ser humano em sua totalidade, enquanto corpo biológico, psicológico, intelectual, emocional, espiritual, cultural, social.

A pesquisa evidencia outra unidade de significado, de que **processo de construção da identidade profissional é marcante a partir da atuação na docência, do ato de ensinar**: muitos professores só conseguem percebê-la a partir da atuação como docente no Ensino Superior, o que demonstra que o término da graduação não garante que este profissional se aproprie de uma identidade pré-definida.

É pela vivência do cotidiano que o professor vai construindo seu modo de ser e desenvolvendo a profissão, que se traduz na profissionalidade, “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a

especificidade de ser professor [...] a afirmação do que é específico na ação” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Brzezinski (2002), André (2002), Guimarães (2004) relatam, por meio de seus estudos, que, ao adentrar na identidade profissional, há que investigar a profissionalidade docente, porque esta permite compreender como se constrói a identidade profissional do professor.

Notamos que o sujeito 1, por apresentar uma outra formação, em Pedagogia, com a qual esteve muito envolvido, assume: *“eu atuei muito na área da educação, então, [...] eu assumi uma identidade mais ligada à educação, nas disciplinas que eu ministrava”*, o que corrobora com o que os autores acima dizem, que a atuação docente propicia reflexão sobre a sua ação profissional enquanto professor.

Os docentes que assumem a identidade profissional a partir do envolvimento com a docência relacionam “[...] os seus conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas, para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção” (PEREZ GOMES, 1992, p. 102). O sujeito 10 percebe a sua identidade profissional a partir de uma aproximação com a docência: *“[...] comecei a minha experiência no ensino superior, numa faculdade privada. [...] agora eu consegui organizar as ideias e construir aquilo que tenho como ideal: construir um trabalho pedagógico, construir um planejamento, um plano de ensino, um plano de aula”*.

Ao lidar com as demandas do cotidiano, nos espaços de atuação profissional, este sujeito começa a organizar seu trabalho, tornando-se mais dono da situação no que se refere à dinâmica pedagógica. Entendemos que esse conjunto de requisitos profissionais é que colabora para que alguém se torne professor e, com ênfase quando mergulhamos naquilo que é específico da ação de ser professor.

Vejamos a fala do sujeito 9: *“[...] o elemento que caracteriza bastante é a docência”*, sendo *“[...] o discurso acadêmico-científico que faz a formação dos alunos em sala de aula; sobre essa relação, a gente aprofunda as reflexões: porque academia, porque clube, porque hospital, outros espaços em se que caracteriza o trabalho do professor de EF”*.

A identidade é construída e mantida socialmente de acordo com concepções que o docente adota enquanto base epistemológica, isto é, **compreender a identidade profissional, a partir da discussão em sala de aula sobre o distanciamento teoria e prática e a vivência do discurso do docente na prática**, outra unidade de significado revelada pelos docentes, e que nos conduz à fala do sujeito 8: *“na minha identidade, eu procuro ter um discurso em que a minha prática tem que ser condizente com o que eu falo”*.

Ressaltamos essa fala, para compreender que a área de conhecimento EF consiste em ciência, teoria e prática, não havendo como desmembrar este tripé de embasamento.

A EF tem assumido, mais acentuadamente, duas posições epistemológicas na produção do conhecimento: uma composta por docentes que privilegiam os motes teóricos da Biomecânica e da Biologia, de base positivista e mecanicista; outra assumida nas dimensões psicológicas, antropológicas, sociológicas, históricas, fenomenológicas e culturais do movimento, refletidas na MH que objetiva habituar o aluno a pensar de forma radical, crítica e sistêmica (SÉRGIO, 1999).

É preciso desconstruir a ideia da prática como critério único de verdade, e considerar que não há como discutir teoria por teoria numa área em que o corpo em movimento intencional busca a transcendência e a superação: a prática sem a teoria direciona à rotina

A MH é pedagógica porque tudo se estuda interdisciplinarmente, entendendo que tudo é processo. Infelizmente no campo da docência, encontramos profissionais que não procuram discutir, planejar, dialogar, sistematizar e problematizar com seus alunos sobre os conteúdos específicos da área: são simplesmente reprodutores de uma rotina de atividades e exercícios.

Na fala do sujeito 5, uma preocupação: *“[...] olhar para aquele aluno e observar as fragilidades dele; [...] em relação aos conteúdos específicos da disciplina, focar naquilo que realmente eles vão utilizar enquanto profissionais; [...] a identidade realmente está relacionada com isso, com o olhar do aluno enquanto um todo, enquanto um ser, que é individualista, que é individual, que merece essa atenção [...] a*

gente tenta trabalhar todas as áreas, com conteúdo, com o teórico, relacionando tudo com uma prática [...] com o que ele possivelmente irá atuar”.

Nos dias atuais, muitos docentes da área EF passam a identificar-se com a prática pedagógica a partir da vivência e da experiência com o exercício físico, enquanto profissionais ou não. Os dados em cena demonstram docentes que **assumem uma identidade advinda da experiência voltada ao esporte, à saúde e ao tecnicismo e também como atletas**, portanto, outra unidade de significado.

Vejamos a fala do sujeito 3: “[...] *o fato de ter sido atleta, ter feito atividade física durante toda a minha vida [...] ter a experiência profissional, fico mais voltado conseqüentemente para essa área esportiva; [...] foi a minha experiência prática, toda a minha formação*”. Notamos que a identidade é resultado de experiências, que sua definição é polimorfa, sujeita a mudanças, tanto que este docente apresenta sua identidade vinculada às histórias que protagonizou ao longo do tempo.

Mesquita et al. (2012) ressaltam que docentes que tiveram a experiência como atletas e, em seguida, iniciam com a docência superior, precisam desvencilhar-se da abordagem tradicional positivista e debruçar-se sobre abordagens mais recentes, pois esse envolvimento como atleta propicia uma identidade profissional de futuro treinador no campo da EF. No entanto, os futuros egressos de uma graduação buscam desenvolver a identidade reproduzindo o que aprenderam, na sua formação acadêmica, dos docentes treinadores. Os mesmos autores relatam que um docente com matriz conceitual na perspectiva tradicionalista tende para uma linha de pensamento fragmentada, e, atualmente, não mais suportada pelo conhecimento científico.

Para os teóricos da EF essa ideia da identidade tecnicista é refletida em conceitos que tentam desconstruí-la, rompendo com o cartesianismo que marcou os primórdios da área. Como afirma o sujeito 6, sobre o que carece o docente: “[...] *trabalhar principalmente numa perspectiva da não dicotomização do homem, rompendo com a questão epistemológica do cartesianismo [...], com a atuação pautada não apenas nos aspectos práticos, mas sim na concepção teórica de homem, de relação social, da compreensão da sociedade, um compromisso social*”.

Por esta e outras questões é que sustentamos que a MH é um campo teórico, uma matriz epistemológica essencial para a área da EF. Segundo Sérgio (2008, p.17), o essencial é que haja “uma experiência originária donde emerge também a história das condutas motoras do sujeito, dado que não há experiência vivida sem a intersubjetividade [...] o ser humano está todo na motricidade”.

Notamos que, nesta unidade, os sujeitos 3, 4, 7 e 8 apresentam um envolvimento atual com a área, advindo das experiências práticas em suas histórias de vida, tanto que o contextualizam nessa trajetória para justificar sua movimentação profissional na EF.

Apreciamos outro relato do sujeito 4, sobre essa dimensão: “[...] *venho da área que eu considero uma das vertentes, uma das fontes, que é a área da saúde; eu fui buscar o curso de EF por uma formação, uma experiência muito particular na área das atividades aquáticas, que na ocasião era a questão da natação; [...] buscar o curso de EF é a partir dessa experiência muito saudosa da natação*”. Mais do que a motivação para buscar uma formação, as experiências assumem e tornam-se saberes que fortalecem o discurso do docente em momentos de atuação.

Como ressalta Tardif (2002, p. 38), os saberes da experiência são compreendidos a partir da “experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser”. Incluir nos saberes da docência os saberes da experiência, pelos caminhos relacionados aos constantes desafios que o professor enfrenta, é de valor para dar significado àquilo que aprende e aos desafios que enfrentará.

Os saberes da experiência são produzidos no cotidiano docente, a partir das vivências no espaço pedagógico, como exemplo, as vivências da prática esportivas, narradas anteriormente pelo sujeito 4.

Os resultados da pesquisa demonstram que a Identidade Profissional dos docentes é apresentada em duas unidades que associamos para análise, sendo os que **assumem uma identidade com ênfase na compreensão do ser humano e na sua totalidade**. Realizamos a análise desta unidade de significado, considerando a

compreensão de ser humano e associando, ainda, as discussões da MH que direciona pelos caminhos do humanismo.

Os sujeitos 4, 5 e 6 assumem uma identidade profissional, visando essa percepção do ser humano, como afirma o sujeito 5: “[...] *uma identidade humanista*”, que corresponde a olhar para a totalidade da essência humana. Nas entrelinhas, acreditamos que esses achados dialogam com as bases epistemológicas da MH.

O sujeito 6 admite: “[...] *eu me pauto na questão da corporeidade da MH, e as discussões que eu tenho feito com os alunos são exatamente nessa perspectiva, na formação de professores, compreendendo esse homem na sua totalidade e com isso também buscando contribuir na formação destes alunos [...] a ter esse perfil como professora dentro das minhas disciplinas*”.

Para este docente, sua identidade é pautada na matriz epistemológica que o curso de EF do campus de Castanhal adota em seu PPC, que é a da MH.

Outra unidade de significado reconhecida na fala dos docentes foi **entender e assumir a identidade profissional a partir do envolvimento com militâncias, tanto estudantil quanto sindical e política**, principalmente para os sujeitos 9 e 10 que assumiram o processo de construção da sua identidade docente, permeado por essas experiências.

O sujeito 9 reflete: “[...] *isso se fortaleceu como consequência desse casamento, entre aquilo que eu já fazia na militância. Na EF [...] eu tinha obviamente que não apenas ficar no discurso de militante, mas no discurso acadêmico-científico, para poder fazer a formação dos alunos em sala de aula; sobre essa relação, a gente aprofunda as reflexões: porque academia, porque clube, porque hospital, outros espaços em se que caracteriza o trabalho do professor de EF*”.

O sujeito 10 rememora: “[...] *no movimento sindical, aí eu comecei a tomar outra visão sobre o movimento e a articulação que o movimento sindical de modo geral estava fazendo em relação à área da EF e com a discussão como a questão da regulamentação da profissão; [...] hoje eu tento culminar este movimento político geral, movimento sindical político, com a questão temática da EF específica e de suas especificidades enquanto conhecimento*”.

Esses dois depoimentos expõem que a identidade de militante dá-se na inserção num partido político ou associação ligada a uma causa social, que constitui uma maneira de legitimar uma luta, ou mesmo a tentativa de imposição de ideias ou de representação de agrupamentos de base (DUBAR, 2009).

Os dados em cena revelam vários docentes apontando a identidade profissional enquanto abordagens pedagógicas da área da EF, as quais surgiram na década de 1970, para contextualizar a ação pedagógica, principalmente no campo escolar. Percebemos que 2 docentes assumem **a identidade profissional na abordagem cultural**; 2 ressaltaram a **identidade profissional na abordagem biológica centrada no rendimento (tecnicista)**; 1 aponta a **identidade profissional na abordagem crítico-superadora** como opção; 1 afirma sua **identidade profissional na abordagem da Saúde com olhar pedagógico**; 1 assume a **identidade profissional na abordagem crítico-emancipatória** e, por fim, 1 revela uma **identidade humanista**.

Concluimos que os docentes, sujeitos da pesquisa, têm dificuldade em reconhecer o objeto de estudo da EF, uma vez que apontam as abordagens pedagógicas como identidade profissional que assumem no contexto de sala de aula.

As abordagens pedagógicas são frutos do investimento de autores para explicar a ação profissional do professor de EF, com ênfase naqueles que atuam no campo escolar. É necessário localizar o objeto de estudo da área numa defesa epistemológica das teorias mencionadas anteriormente nesta tese – Teoria Antropológico-Cultural do Esporte e da EF, Teoria Praxiológica, Teoria Psicocinética, Ciência da Motricidade Humana e Ciência do Desporto.

Quando os professores apontam interpretações diferentes para suas identidades profissionais, como no caso dos entrevistados, isso se traduz no que Dubar (2009) defende de que uma área que não tem a sua identidade definida inicia uma crise que proporciona formas de discursos, atitudes, narrativas analisadas isoladamente do seu contexto de produção.

3.2 Identidade Profissional da Formação dos Futuros Egressos do Curso de EF: a análise ideográfica

Após a análise do quadro 6, os resultados convergem para 15 Unidades de Significado referentes à pergunta sobre a identidade profissional da formação dos futuros egressos do curso de EF do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará. A unidade de maior relevância indicada pelos docentes é de que **o curso apresenta uma formação plural voltada às questões da sociedade, dos debates políticos e sociais que envolvem a EF.**

Tal realidade de formação plural é constatada na área, por estar agregada às Ciências Naturais, Humanas, Sociais e Biológicas. Como exemplo, o curso de EF em estudo tem um rol de disciplinas do campo de formação específica, dividido em eixos do conhecimento: didático-pedagógico; técnico-funcional; cultura do movimento; estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), resultando em 40 disciplinas³⁵ a serem cursadas pelo futuro professor.

Para validar essa constatação, eis o que nos conta o sujeito 3: “[...] *não só a EF da UFPA, do campus de Castanhal, mas a área como um todo [...] dos cursos que eu já vi, que eu já busquei, eles buscam uma formação ampla daqueles sujeitos que egressam do curso, e tentam conciliar tanto o debate teórico e prático da área da licenciatura quanto um debate mais político e pedagógico, com um debate da área biológica, da área do treinamento, da área dos aspectos biológicos relacionada ao movimento e ao rendimento humano*”.

Essa pluralidade teórico-metodológica expõe a dificuldade do curso de EF em abrir mão, talvez, da sua gênese biológica que tende para uma construção da identidade profissional dos futuros professores com constituição mais biologicista do que humanista.

Considerando como objeto de estudo assumido o corpo em movimento (SÉRGIO, 1999; MOREIRA, 2012; MOREIRA e NÓBREGA, 2008), é necessário amplo

³⁵ Dados extraídos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC-UFPA/CASTANHAL, 2010).

debate sobre a qualificação daqueles docentes que atuarão na formação. Estes trazem consigo intenções variadas: por exemplo, a prática do exercício físico como fator que contribui para a melhoria da qualidade de vida ou a superação que a EF possa proporcionar.

Essa pluralidade da formação pode ser notada na identidade profissional dos docentes a partir das concepções adotadas em suas condutas, como bem revela o sujeito 8: “[...] *eu vejo que existem pessoas voltadas para as classes sociais [...] engajadas numa proposta de melhoria do ser humano [...], outras pessoas que eu percebo que elas utilizam o seu exemplo de vida, o seu trabalho, a sua formação profissional, o seu retrato de formação e toda a sua história acadêmica como um espelho para que as pessoas vejam nelas tudo o que possa interessar*”.

Quando assume a docência, o profissional opta por um projeto de formação que também é político, que exige escolhas – em que espaços atuará, em que público investirá – e projeta para si um cenário que não é apenas de colocar em prática saberes técnicos, mas de dimensão humana, porque significa ir ao encontro do outro, construir com ele sua biografia (FERNANDES, 2013).

Para tanto, concordamos que os cursos de formação inicial não devam se limitar a treinar discentes para desenvolver uma série de competências³⁶, pelo contrário, como

³⁶ Segundo Araújo (2001, p.10), o termo é para “designar a idoneidade e o poder de uma instância para decidir ou julgar um fato e o direito das pessoas de exercer uma atividade profissional”, no sentido de assumir o processo de desenvolvimento que envolve capacidades humanas. No entanto, acredita no termo Pedagogia das Competências.

Para Cruz (2002), a ideia de competência surge no discurso dos administradores, denominada de economia do conhecimento. Enquanto conceito, define como a “capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para atrair consumidores” (ibid, p.26). No campo educacional é compreendida como “a busca e o desenvolvimento das potencialidades humanas, na construção da identidade pessoal e da cidadania, que se realizam por meio de uma prática de operações (habilidades) que constrói a competência” (ibid, p.28).

O conceito de competência é polissêmico e, para Isambert-Jamati (1997, p.106), acentua-se a “multiplicidade das capacidades, dos conhecimentos colocados em prática e chama cada uma delas de ‘uma competência’ para um determinado emprego”. A autora investiga o estado da arte no período de 20 anos (1972-1993), buscando tanto pesquisadores das Ciências Sociais como da Psicologia e ressalta que nenhum dos artigos pesquisados apresenta um conceito definido de competência, destacando que o termo é tanto singular como plural. Para isso denomina de noção de competência que tem sido empregado para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em uma determinada organização.

Stroobants (1997) não apresenta uma definição propriamente dita, mas compreende a partir do saber. Aponta um olhar para o *savoir-faire* (saberes empíricos e práticos, as noções adquiridas na prática) e

aponta Hunger et al. (2012, p. 384), cabe “propiciar aos profissionais, que em momentos adequados, tomem decisões fundamentadas [...] e a oportunidade de refletir e decidir como organizar seu trabalho e como avaliá-lo”, aspectos vitais para amadurecer as estratégias da atuação profissional.

Tais reflexões são perceptíveis na fala do sujeito 10: “[...] *na minha graduação, eu fui percebendo que não era só isso ou apenas isso; na verdade, alguns professores que tive na graduação do curso [...] acabaram influenciando bastante, até porque também tinham uma formação curricular [...], os professores que gostavam, que refletiam bastante neste sentido, do que era EF, do que tem seu o curso, e uns apontavam por um caminho, outros apontavam por outros; inclusive havia disputa entre o grupo de professores, e isso acabou ajudando bastante na compreensão que eu tenho hoje de EF e de qual papel tem que ter o professor*”.

Muitas vezes, os futuros egressos trazem consigo, da formação inicial, crenças que são frutos da forte influência de alguns professores, inclusive quando a prática também não traduz o discurso proferido em sala de aula. Consideramos salutareas as disputas travadas na defesa das filiações teóricas, mas, se não forem discutidas no âmbito do curso, podem tornar-se uma colcha de retalhos epistemológicos, distantes, quem sabe, da concepção assumida no PPC para a formação dos acadêmicos.

Para Mesquita et al. (2012), docentes que atuam no Ensino Superior devem aprofundar concepções epistemológicas que visam agregar o discurso teórico às práticas profissionais, proporcionando investimentos e ampliação da formação desses sujeitos que foram treinadores ou atletas na sua história de vida, visando influenciar os paradigmas e modelos da formação advindos do envolvimento com o campo esportivo de competições. Destacam os autores que esses atletas são carentes de acervo epistemológico e científico, uma vez que sempre adotaram uma abordagem tradicional.

Outro aspecto relevante é a necessidade dos professores dos cursos de formação dialogarem mais entre si e com outras áreas de conhecimento, como acentua o sujeito 10: “[...] *o planejamento articulado entre o próprio corpo docente, eu ainda não*

vejo isso, mas eu vejo que individualmente há muita diferença de pensamento, cada professor tocando individualmente o seu plano e a sua disciplina, e eu não vejo muito a questão da articulação coletiva, organizada”.

Essa manifestação do sujeito revela o distanciamento de uma perspectiva interdisciplinar ou multidisciplinar na concepção da dinâmica do curso, o que vai refletir na sala de aula, na prática pedagógica do professor e no perfil da formação discente, ligada ou não à complexidade que envolve os espaços profissionais. Veiga (2006) entende o processo da formação inicial como multifacetado, plural e que tem motes de abordagens definidos previamente no seu PPC, e, às vezes, essas construções teóricas movimentam-se de acordo com o avanço científico.

Investir em um processo pedagógico é assumir uma ação contínua, mutável, contextualizada histórica e socialmente, que se transforma em ato político na prática cotidiana de aprender a ensinar.

Os docentes apontam para a **necessidade de um debate sobre o contexto escolar que envolve as questões de saúde, sociopolíticas e culturais na formação dos discentes**, latente na fala do sujeito 2: “[...] *fica mais a critério dos professores da área pedagógica assumirem um debate político-social dentro do campo da EF; [...] mesmo que a escola não seja entendida como um universo cultural, como universo social ou sociocultural como eu compreendo, eu acredito que existe um esforço no sentido de aproximar essa discussão da escola”.*

Para Silva (2005), os cursos de formação inicial deveriam proporcionar aos alunos a crítica de suas posturas, de seus preconceitos e opiniões, dos saberes que construíram na vida e das informações e conhecimentos veiculados historicamente.

Greco (2012) aponta que quando há docentes que visam defender espaços políticos, a área sofre com as mudanças, principalmente as curriculares, o que propicia, na sua visão, a fragilização da identidade própria da área, como a perda do reconhecimento dos valores da EF.

No caso da EF, não cabe apenas aos docentes que optam por áreas de estudo vinculadas às disciplinas pedagógicas estabelecerem reflexões pautadas no contexto social; essa é uma demanda que cabe à postura política que deve ser assumida por

todo o corpo docente de um curso. O papel da formação inicial não é de modelar futuros profissionais, porque, no campo de atuação, provavelmente problemas e situações vão de surgir, e os professores encontrarão formas de resolvê-los por meio daquilo que viveram nos tempos da graduação.

Silva (2005) contribui para esse debate da formação, ao afirmar que o docente deve contextualizar seu campo de atuação com questões de saúde, sociopolíticas e culturais³⁷.

Na pesquisa, 6 sujeitos apontam que o **corpo docente apresenta várias identidades**. Vejamos os depoimentos a seguir: “[...] *na verdade essa questão também me preocupa no sentido do que é o lógico, de cada um ter uma visão, ter uma identidade, e essa identidade é o que ele vai passar em sala de aula*” (sujeito 5). E mais, o sujeito 10 ressalta que: “[...] *não consigo ver uma identidade só, única do curso [...] há muitas identidades dentro do contexto teórico metodológico, não há uma identidade própria*”.

Notamos que a pesquisa traz uma reflexão quanto à identidade que o curso busca forjar nos futuros egressos, com destaque para as muitas identidades desveladas neste corpo docente. Corroborando com Ciampa (1994), a identidade deve ser percebida tanto em dimensões científicas como sociais e políticas. É pela estrutura social mais ampla que os padrões de identidades pessoal e profissional são oferecidos ao ser humano.

Os sujeitos 1, 4, 5, 6, 8 e 9 ressaltam que a identidade profissional permite que **os docentes incluam nas disciplinas possibilidades, experiências e concepções epistemológicas sem alterar o PPC do Curso**.

Quando um curso não apresenta a identidade definida, como acontece no Ensino Superior na Licenciatura em EF, os docentes tendem a inserir suas identidades dentro

³⁷ Recorremos a Rezende (1990, p.30) para compreender que este processo de formação deve ser: “contextualizado por conta dos aspectos simbólicos, estruturais, históricos, culturais, sociais, pessoais num determinado contexto de mundo. Entendemos por cultural aquilo que dá sentidos, como realidade simbólica, densa de sentidos, e que seja vivida humanamente”. Por sua vez, a cultura é a manifestação da existência, sua forma histórica, caracterizando e identificando os grupos humanos que a vivem desta forma e não de outra, ou seja, a forma própria da existência. O autor define cultura como “a fisionomia ou conjunto de traços distintos da humanidade e dos grupos humanos” (Ibid, p. 60).

do contexto das disciplinas. O sujeito 1 assinala: “[...] *mesmo até que eu não concorde com elas, então, o que eu faço, eu mantenho as ementas, mas eu incluo outras possibilidades ou, então, quando eu vou discutir determinado assunto que não é muito na perspectiva que eu estou amadurecendo, eu trago o debate da ementa e trago a contradição. Eu nunca abro mão da minha perspectiva, mas também eu nunca descarto o que a ementa traz*”.

O sujeito 5 aponta que no Curso há “[...] *outros profissionais com uma formação ampla e realmente atrelando teoria e prática, levando o aluno a uma melhor formação possível dentro da área EF e não só na sua disciplina específica*”. Ainda, segundo o sujeito 9: “[...] *you vai ter a partir da intervenção do docente, uma perspectiva colocada com mais ênfase*”.

Essas perspectivas são consideradas naturais para um curso que não apresenta uma identidade única, tanto que os dados revelam que essas articulações dos docentes propiciam um pano de fundo com várias identidades, o que implica numa dificuldade para o discente definir sua própria identidade.

Para a segunda questão geradora, houve docentes que **compreenderam a identidade profissional a partir dos elementos: do projeto pedagógico, do currículo, do mercado de trabalho e do trabalho docente**.

Os sujeitos 1, 6, 7, 9 e 10 indicaram que a identidade profissional de um curso primeiramente perpassa pelo PPC. Tanto que o sujeito 6 diz que “[...] *o corpo docente tem procurado seguir o que o nosso projeto pedagógico estabelece*”, o que consideramos positivo, porque um curso sempre é norteado a partir do que o projeto pedagógico propõe. O sujeito 10 ressalta que “[...] *se nós formos ao Projeto Pedagógico, nessa questão sobre a identidade, ele permitiu que entrássemos uma coisa bem, eu diria, pós-moderna, que tudo está valendo, que tudo pode, tudo é permitido*”.

Os termos pós-modernidade e pós-moderno não têm unanimidade entre pesquisadores, utilizando-os, tantas vezes, de modo genérico (GATTI, 2005). A pós-modernidade constitui-se numa visão da realidade que procura explicar eventos e fatos por meio de narrações estilizadas.

Ainda para Gatti (2005), no contexto educacional, o conceito estende-se para multiplicação e fragmentação de um saber objetivo e indiscutível na tentativa do rompimento com o cientificismo proposto pela modernidade, uma vez que a educação está imersa na cultura não pautada unicamente pela ciência.

O termo adotado pelo sujeito 6 talvez tenha sido colocado mais no sentido voltado a esta questão de que tudo pode ser explicado. Mas, o conceito apresentado pela autora nos revela o desvencilhamento de encontrar respostas pela ciência, esquecendo-se de considerar a cultura, os sujeitos, o contexto histórico que entrelaçam a condição humana.

Silva (2005) ressalta que as teorias pós-modernas envolvem identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Provavelmente esse entrelaçamento que abrange a pós-modernidade fez com que o sujeito 9 configurasse a identidade do PPC nessa perspectiva: “[...] *um elemento que acaba pulverizando demais o debate e dificultando, por parte dos nossos alunos, a compreensão propriamente dita do que se tem em torno do Projeto Pedagógico*”. Possivelmente, o docente esteja indicando a pulverização em relação à identidade profissional que o Curso não define de forma clara e objetiva, dificultando que os discentes assumam posicionamentos epistemológicos na área.

A observação desse sujeito apresenta um agravante: certa dificuldade dos docentes em relação ao processo de construção desta identidade profissional do Curso, sendo uma área com tantas vertentes em que o futuro egresso irá atuar como graduado em EF.

Bento (2004) tem registrado que a atuação do professor de EF deve ser compreendida a partir do ato desportivo, do movimento, podendo ser compreendidos como objetos de estudo da EF. Ressalta que o desporto tem conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador de dimensões biológicas, físicas, motoras, lúdicas, corporais, técnicas e táticas, culturais, mentais, espirituais, psicológicas, sociais e afetivas.

Dubar (2009) vem mostrando que uma área de conhecimento com sua identidade ainda não definida provoca esse estado de crise, devido aos sentidos múltiplos, fase difícil de ser atravessada por um grupo ou um indivíduo. Em nossos achados, percebemos que a área da EF vivencia este momento de crise de identidade.

Outra unidade de significado extraída da fala dos sujeitos relaciona-se ao currículo³⁸. Vejamos o que nos diz o sujeito 1: “[...] *um currículo é que na verdade não mudou na sua essência [...] foi fruto de um processo de construção*”. O currículo é um artefato cultural que apresenta um desenho de como o conhecimento se organiza. Esta unidade visa compreender como o saber escolar, eleito pelos professores, repercute na formação dos alunos do Curso.

Pelo que diz o sujeito, pressupomos que, apesar de ter sido uma produção coletiva (o que é bem interessante), esses espaços de troca entre pares constituem-se em fóruns privilegiados para discutir a formação que se pretende e a que se consegue realizar, concluindo, porém, que essas medidas pouco mudaram o currículo na sua essência.

Além disso, o sistema educacional necessita especificar os resultados esperados a partir de um currículo, estabelecendo métodos para alcançá-los e, ao mesmo tempo, formas de verificação, se estão sendo atingidos ou não (SILVA, 2005).

A EF apresenta-se normalmente estruturada em um currículo com fortes marcas cartesianas, que aposta na especialidade técnico-científica como via de organizar o conhecimento, tanto é que, geralmente, é disciplinar com fragmentação da área. Reconhecemos que mudar a matriz curricular não é um processo tranquilo, pois requer rever posturas, maneiras de pensar o ato de aprender e ensinar, e considerar as demandas oriundas do mundo do trabalho³⁹.

³⁸ O currículo vem da etimologia do latim *curriculum*, “pista de corrida”, ou seja, é em direção desta corrida que um curso possivelmente pode configurar o professor que almeja, objetivando descobrir, explicar e descrever o resultado pretendido de determinada área do conhecimento (SILVA, 2005).

³⁹ Para Antunes (2005), a discussão do mundo do trabalho é caracterizada por diversas metamorfoses, na ideia das mudanças nas relações laborais que se tornam dinâmicas e, ao mesmo tempo, competitivas. Por outro lado, o mercado de trabalho predomina e aumentam as terceirizações, as subcontratações, os modos de organização e produção do capitalismo.

Ainda nesta unidade de significado: “[...] *duas áreas identificadas a partir do que eu fui organizando no geral são: o mundo do trabalho e o mercado de trabalho; [...] a segunda é a questão da docência e do profissional liberal que caracteriza a nossa identidade profissional dentro do curso*” (SUJEITO 9).

Nessa ótica, os discursos dos docentes demonstram que eles não estabelecem este consenso entre o que o PPC propõe e aquilo que o currículo explana, não definindo a identidade do futuro professor que os docentes pretendem inserir no mercado de trabalho.

Na sequência, encontramos a unidade de significado **identidade profissional dos docentes que deve estar atrelada a uma formação que direcione o discente para a teoria e a prática da área da EF**, em que os docentes percebem o distanciamento entre teoria e prática. Um bom dispositivo para monitorar esse processo é apontado pelo sujeito 7: “[...] *procurar avaliar se o seu projeto pedagógico representa o que está sendo concretizado a cada momento da aula, a cada projeto de pesquisa, a cada projeto de extensão*”.

Ramos e Ferreira (2012) discutem que a relação teoria e prática é necessária e essencial, compreendida como alicerce para os espaços curriculares, daquilo que é aprendido e debatido em sala de aula – o conhecimento – e não apenas das disciplinas. Ressalta que o docente necessita de envolvimento e participação na gestão educacional, principalmente para elaboração, implementação, coordenação e avaliação daquilo que é proposto no PPC.

Um curso de graduação deve manter o elo do ensino com os projetos de pesquisa e extensão, para que os discentes possam vincular os debates teóricos vivenciados em sala de aula com os cenários da vida profissional.

Existe também um agravante denunciado na fala do sujeito 5: “[...] *aqueles profissionais extremamente teóricos e que não fazem relação com teoria e prática e que eu acho importante para o curso de EF. Esses profissionais teóricos, eu acredito que são muitos e extremamente críticos*”.

Schön (1992) adverte sobre a validade da integração entre teoria e prática, a reflexão na ação, também conhecida como reflexão epistemológica da prática⁴⁰. Discute, nos seus estudos, a ideia de professor reflexivo, o pensamento prático reflexivo que integra o conhecimento à ação e, automaticamente, a reflexão-na-ação (pensar sobre a ação). A reflexão sobre a ação aspira a proporcionar transformações e mudanças significativas na prática do professor, contribuindo na construção da identidade profissional dos futuros egressos.

Na formação de professores, esse movimento é denominado de ensino reflexivo, considerado categoria central na formação profissional para que o docente reflita antes, durante e depois da ação de ensinar. Tal movimento impele o docente a realizar avaliações sobre a sua própria prática docente e a ganhar consciência para possíveis e necessárias mudanças.

Uma afirmação manifesta pelos sujeitos 4, 7, 9 e 10 é a nítida percepção de que **o Projeto Político-Pedagógico e o corpo docente não apresentam uma identidade profissional própria do curso de EF**, tanto que admite o sujeito 10: “[...] *eu não consigo ver uma identidade só, única do curso [...] há muitas identidades [...] não há uma identidade própria*”; e complementa o sujeito 7: “[...] *observo uma contradição no projeto pedagógico*”. Percebemos que esta questão tem sentido, uma vez que os docentes adotam uma identidade voltada às abordagens pedagógicas e não às teorias propostas para identificação do objeto de estudo, o que, possivelmente, se traduziria na identidade profissional que o curso almeja em seus futuros egressos.

Amiguiño et al. (2003) ressaltam que a formação inicial de um aluno assinala para duas questões pertinentes: a primeira, centrada na perspectiva da representação pragmática do curso, visando a transferência de tudo aquilo que o aluno aprendeu na graduação e que será contextualizado na sua prática profissional, ou seja, as habilidades, as competências e os saberes a serem aplicados. A segunda questão está relacionada às lacunas encontradas nos currículos do curso de graduação, práticas sendo utilizadas de forma ultrapassada, falta de relação da teoria com a prática, o que,

⁴⁰ Entendida em três conceitos: “1) reflexão na ação; 2) reflexão sobre a ação; 3) e reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992, p. 32).

para Tardif (2002), pode provocar um “choque de realidade”, nos primeiros anos de docência: nem sempre colocar em prática o que se aprendeu dá certo em determinados contextos.

Um curso que não apresenta uma identidade profissional definida no PPC de forma explícita aspira a reproduzir essa representação pragmática. O discente, durante a sua graduação, muitas vezes apreende as habilidades e competências necessárias para o campo de atuação, mas as disciplinas permanecem isoladas dentro do curso, pois não há diálogo entre elas.

O curso tem uma **Identidade Profissional nas bases da Ciência da Motricidade Humana, conforme o PPC**, como bem fala o sujeito 1: “[...] *foi pensado e construído a partir da Ciência da Motricidade Humana; essa essência não mudou no currículo novo*”, ou seja, o Curso tem sua base epistemológica assumida nesta ciência, mas, nos posicionamentos dos docentes entrevistados, eles assumem outras matrizes teóricas em suas práticas pedagógicas.

Como dizemos, a MH direcionada para área de conhecimento EF visa desvendar aos professores e profissionais deste campo uma possibilidade de se reconhecerem como pertencentes a uma área de conhecimento científico. Mas, sabemos que, provavelmente, não tenhamos uma única identidade para área da EF, mas, para o curso em questão, a base é a MH e, nesta ótica, identificamos que não são todos os docentes que assumem esta identidade profissional.

Acreditamos que a maior dificuldade entre os docentes de não assumirem esta base teórica e epistemológica acontece por duas questões: a primeira por não serem conhecedores do que a proposta de Sérgio (1995; 1999) apresenta enquanto ciência para área da EF; a segunda, por haver uma confusão na compreensão de base epistemológica e abordagem pedagógica.

A Ciência da Motricidade Humana não é uma abordagem pedagógica, é um campo teórico de embasamento para as questões conceituais, sociais, corporais, políticas, pedagógicas, psicológicas que envolvem o ser humano e, nesta ótica, percebemos, na fala dos docentes, que esta ideia não é compreendida por todos.

De forma explícita, o sujeito 6 é aquele que assume e compreende essa concepção epistemológica, vejamos: *“percebe-se que alguns trabalham dentro da lógica da motricidade humana, que é a lógica, e, digamos assim, que é o recorte epistemológico que o nosso curso propõe, o nosso projeto pedagógico, mas outros não [...] mas que também possui divergências que não saem desse projeto maior que é a formação desse discente e futuro professor de EF, preocupado com esse ser humano, com esse homem num todo, na sua totalidade”*.

Conforme Moreira (2008, p. 86), a Ciência da Motricidade Humana propõe o “estudo do ser humano que se movimenta intencionalmente na direção da autossuperação”. Entendemos que é possível que o ser humano possa descobrir o seu corpo a cada dia por meio da corporeidade, uma vez que o ser humano é a própria corporeidade.

Como aponta o sujeito 7: *“o PPC se ampara na concepção da Motricidade Humana”*; mas será que esta teoria é entendida, avaliada, discutida pelo docente; ou por não haver interesse e conhecimento, nem mesmo discussão pelo corpo docente, essas reflexões não são compreendidas, conforme apontou o sujeito 6, quando disse que mesmo que haja divergências, o docente não pode desvincular-se daquilo que é considerado projeto maior, isto é, o PPC.

Esse documento aponta o caminho que deve nortear um curso; assim, os entrevistados **consideram a ementa das disciplinas como base do projeto pedagógico e que não podem ser alteradas**, sendo esta outra unidade de significado assinalada pelos docentes.

Observamos uma divergência entre essas duas unidades: a compreensão da base epistemológica do PPC e as ementas das disciplinas que não podem ser alteradas. Os sujeitos 1, 6 e 10 enfatizaram essa questão de não haver alteração nas ementas, mas relataram que o docente cria possibilidades com as suas discussões, a partir da sua identidade profissional.

Vejamos o sujeito 1: *“sempre mantenho as minhas ementas, mesmo que eu não concorde com elas; então, o que eu faço: eu mantenho as ementas, mas eu incluo outras possibilidades ou, então, quando eu vou discutir determinado assunto que não é*

muito na perspectiva que eu estou amadurecendo, eu trago o debate da ementa e trago a contradição”. Consideramos essa atitude positiva para o curso, principalmente para aqueles docentes que não concordam com o eixo epistemológico apontado como referencial de sustentação teórica para a formação dos futuros professores de EF do campus Castanhal.

Identificamos a necessidade de entender que o conceito de formação de professores é polissêmico, e apresenta significados entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser, o que para André (2002) significa: primeiro, (saber) relacionado a uma multiplicidade de conhecimentos de uma área com as práticas educativas; segundo (saber-fazer), direcionado ao profissional e que envolve do saber ao saber-fazer; e terceiro, o saber-ser, que visa preparar o professor para sua prática.

De acordo com García (1999), o conceito de formação é compreendido como o ensino profissionalizante para o ensino, desde que tenha a interação entre o formador e o formando.

O sujeito 10 contribui com o debate: “[...] *há muita diferença de pensamento de um professor para outro; mesmo que existam diferenças teóricas e epistemológicas, mas elas, essas diferenças, não são, [...] um limitador para construir o Curso*”. A competência profissional⁴¹ de um professor deve estar atrelada a essa ideia da docência que se reflete na profissão. Nesse sentido, García (1999) entende o campo da docência com uma formação dupla: a acadêmica (científica, literária ou artística); a pedagógica, que está relacionada ao aprender a ensinar.

A formação de professores não tem como escapar de um desenho curricular que expresse a preparação do futuro egresso e de como se pensam os processos de profissionalização⁴² dos professores. Entendemos que isso acontece por meio das

⁴¹ Nesse sentido, a formação é profissional, porque forma profissionais das mais diversas áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, promove uma formação de formadores, porque cabe ao docente, com seu estilo próprio, reproduzir nos alunos uma aprendizagem que seja significativa (GARCÍA, 1999).

⁴² O conceito de profissionalização faz com que os professores se tornem profissionais de verdade, mas orientados para solucionar, com autonomia, as problemáticas encontradas na prática cotidiana, para que, a partir delas, o docente saiba adotar estratégias e meios de ensino que propiciem uma transformação (PERRENOUD et al., 2001).

diversas estratégias e metodologias concretizadas no processo de aprender e ensinar do docente.

Os dados elucidam que a **identidade profissional dos docentes reflete-se no processo de construção da identidade profissional dos discentes**, tanto que Dubar (2009) afirma que a identidade, para ser compreendida, necessita se constituir, se reproduzir e se transformar.

Em um curso de formação inicial, seus professores precisam estar atentos e posicionados em direção à ideia de identidade que, geralmente, atrela-se aos campos teóricos que dialogam, como explica o sujeito 5: “[...] *cada um tem uma visão, uma identidade e essa identidade é o que ele vai passar em sala de aula [...] está embasada num PPC e isso não tem como não ser atrelado à sua experiência profissional*”. Essas experiências registradas são apresentadas como o docente pensa, age e aborda os conteúdos específicos da EF.

Cunha et al. (2007) discutem que a identidade profissional apresenta uma articulação com a transação objetiva que o docente estabelece com o seu espaço de trabalho e com a sua retribuição para o ambiente social.

Atualmente, a sociedade procura professores da área que possam atuar em diversos campos e, nos discursos dos sujeitos, fica evidente que **o mercado de trabalho absorve muito os profissionais da área da EF no estado do Pará, sendo necessária uma formação diferenciada para atender a demanda**, a qual constitui outra unidade de significado.

Para ilustrar essa ideia, nos apoiamos na fala do sujeito 4: “[...] *hoje o curso projeta um sujeito [...] que vai atuar em diversas áreas e vai exigir desse sujeito que ele realmente compactue, constitua o seu currículo*”. Vemos uma preocupação do sujeito em atender a um perfil profissional indicado, cabendo aos professores do Curso refletirem sobre como corresponder à demanda da sociedade.

O mesmo sujeito aponta outra preocupação: “[...] *hoje a gente vê uma inquietação muito grande na área da saúde. O curso EF acabou se afastando um pouco dessa área; [...] o professor de EF deveria atuar com veemência na prevenção, mesmo dentro da escola*”.

Nesse sentido, o curso necessita de uma avaliação para repensar qual a demanda da sociedade e como os futuros egressos vêm se posicionando ante esta necessidade. Agora, cabe ainda pensar: Qual o papel da universidade na formação de seus discentes?

Ainda sobre as oportunidades de trabalho, o sujeito 3 destaca: “[...] *principalmente aqui no Pará [...] é um campo de trabalho que absorve muito os alunos de EF e que muitas das vezes necessitam [...] de ter uma formação melhorada, em relação aos egressos de outra época. Então, acredito que a identidade do Campus de Castanhal seria uma identidade voltada mais para a licenciatura, mas que contemple [...] de uma maneira mais objetiva aspectos relacionados à área biológica, à área do movimento e do desempenho humano*”.

As falas dos sujeitos 3 e 4 denunciam uma preocupação: responder àquilo que é de responsabilidade social do Curso em relação ao mercado de trabalho. O estado do Pará⁴³ apresenta uma amarga realidade: grande número de professores atua sem graduação em EF em diversos campos como: academias, clubes, escolas, prefeituras e associações.

Segundo Libâneo (2011), uma educação de qualidade não pode estar voltada exclusivamente para atender as demandas econômicas, de emprego, dos vestibulares, mas para preparar os sujeitos para a participação social e a cidadania crítica e, assim, é responsabilidade dos professores garanti-las.

Outra unidade de significado, localizada nas falas dos sujeitos, é de que o **curso de EF apresenta uma identidade profissional biologicista**. Vejamos como se expressam os sujeitos 2 e 7, respectivamente: “[...] *apesar de termos alguns professores ainda com herança biologicista bem gritante na sua atuação, [...] há heranças biologicistas ainda bem marcantes no Curso*”; “[...] *os professores das áreas*

⁴³ Dados revelam que o estado do Pará tem o objetivo de capacitar 40 mil professores cuja formação não atende às exigências da Lei n. 9.394/96, ou seja, a graduação em Licenciatura (DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DEB, 2012 - <http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao>).

biológicas, trazendo em termos de uma concepção da EF seria uma abordagem desenvolvimentista”.

Compreendemos que essa unidade decorre da cultura ocidental que criou o dualismo alma-corpo (o corpo sente e a alma pensa); o corpo é um acidente e a alma substância; o corpo é perecível e a alma é eterna (SÉRGIO, 1999), inspiração do pensamento cartesiano, enraizado na razão tradicional que considera o corpo enquanto físico, associado a uma máquina como o relógio (MOREIRA, 2012).

Quanto ao processo de formação inicial no curso de EF, há indícios de que **entre os docentes, há um conflito em identificar a formação do discente com um perfil de professor ou de profissional**, uma discussão sobre a formação de professores ou a formação de profissionais, lembrando que o curso de EF de Castanhal é de licenciatura.

Tal discussão decorre das exigências do mercado de trabalho que absorve profissionais da área em outros espaços que não somente a escola; daí a crise de identidade em ser professor ou profissional da EF. Acreditamos que a nomenclatura que vimos utilizando neste trabalho compreende a identidade profissional do professor de EF tanto como professor como profissional.

O sujeito 9 declara: “[...] *aquele perfil da formação para ser um profissional, competente e hábil dentro do mercado de trabalho, ou seja, a gente tem que se adequar ao mercado de trabalho e ponto*”. Imbernón (2009) entende o profissional como aquele que domina uma série de capacidades e habilidades generalizadas para a realização do trabalho.

Assim continua o sujeito 9: “[...] *temos este conflito aqui entre os docentes e os alunos: o que é o professor e o que é o profissional?*”. Com base em García (1999), a identidade profissional do professor é elemento essencial para se esclarecer como se dá o seu desenvolvimento profissional. O termo profissional compreende ações e relações desenvolvidas pelos sujeitos sociais, vivências de realização, afirmação, frustração, colegialidade, individualismo, representações, culturas, filosofias dotadas de potencial influenciador não só da configuração da identidade profissional, mas de outras formas identitárias.

Construir a identidade profissional de um curso é um desafio entre os docentes que trazem consigo diferentes visões de mundo e concepções epistemológicas, tanto que os sujeitos indicaram que as **divergências do campo teórico, entre os docentes, não devem estar afastadas do PPC.**

Essa unidade aponta que é “[...] *necessário a gente falar disso e respeitar as diferenças de pensamentos [...] para construir o Curso. É necessário ter uma diferença; eu não vejo isso como problema, eu vejo isso muito saudável; é um curso que quanto mais abrangência tiver, de teorias, de pensamento, de concepção, mais rico vai ser esse curso*” (SUJEITO 10).

A construção da identidade profissional se configura enquanto uma identidade coletiva, produto de um processo de várias socializações que acontece por dupla transação que o sujeito realiza: uma interna, do sujeito com ele mesmo; e outra externa, dele com o mundo, neste caso, a instituição e o PPC (BRZEZINSKI, 2002).

Na fala do sujeito 6, “[...] *alguns de nós compactuamos, temos pensamentos parecidos, e aqueles que não têm pensamentos parecidos também têm esse compromisso que pode não ser vinculado a uma linha específica, ou a uma única linha, mas que também possui divergências que não saem desse projeto maior que é a formação desse discente e futuro professor de EF*”.

A área de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas que envolvem o docente, tanto individualmente quanto coletivamente, a partir das experiências de aprendizagem, proporciona melhoras nos conhecimentos, nas competências e disposições, e contribuirão para a intervenção profissional no ensino, no currículo e na escola. São encaminhamentos para que as divergências apresentadas por meio do discurso sejam superadas no âmbito acadêmico (GARCÍA, 1999).

Por fim, na última unidade de significado, os sujeitos revelam a **necessidade de avaliar a identidade profissional almejada no PPC**, conforme expõe o sujeito 7: “[...] *o Curso, tanto quanto o corpo docente, precisa pautar mais essa discussão, qual a identidade? A gente tem que perguntar em que sentido; aqui em Castanhal eu não vejo*

isso sendo pautado [...] uma discussão mais geral do que se quer para a identidade teórico-metodológica.

Consideramos pertinente essa reflexão, uma vez que questões vitais para o amadurecimento de um curso não estão em pauta especificamente nesta realidade investigada.

A seguir, apresentamos as convergências e divergências assumidas nas falas dos docentes.

3.3 Identidade Profissional do Professor de EF: a análise nomotética

Neste momento da pesquisa, é necessário um olhar diferenciado aos discursos dos sujeitos, caminhando para uma apreciação mais geral que, de acordo com Moreira; Simões; Porto (2005) é o movimento de “*insights gerais*”, de analisar a estrutura do pensamento individual que pode convergir para ideias de outros sujeitos. Na análise nomotética, o destaque segue para os pontos de convergências e divergências entre ideias dos sujeitos, com base principalmente no conhecimento científico.

Uma convergência entre os docentes está em assumir a identidade profissional, entrelaçando **a questão do corpo, dos grupos sociais, da sociedade, das práticas corporais e dos campos de atuação**, revelando aquilo que eles atribuem e conceituam enquanto compreensão do ser humano que se movimenta intencionalmente em busca da superação.

Cagigal (1996) assinala em suas obras que, para o docente, a EF deve ser compreendida como uma arte, uma ciência, um sistema de técnicas para que o ser humano aprenda, por meio do movimento corporal, a aumentar suas potencialidades, proporcionando um diálogo harmonioso com a vida, ou seja, ela deve ser um sistema educativo, visando uma atitude transcendental.

Retomando as propostas dos autores que marcam a identidade profissional da área, identificamos que Parlebás (1999) também descreve que o docente, ao explicitar

sua identidade no âmbito da EF, carece pensar na ação motriz, por meio dos jogos desportivos, dos jogos tradicionais, dos exercícios físicos, das atividades livres que envolvem o movimento, na compreensão da lógica intrínseca, relacionada à prática pedagógica.

Pela ação motriz há a formação da personalidade, o desenvolvimento da inteligência motriz, a melhora das capacidades motrizes e emocionais, promovendo interação e prazer por meio da prática do exercício físico. Ressaltamos que esta proposta possibilita aos futuros professores de EF compreender o ser humano na visão dualista, na separação corpo e mente, concepção com a qual não comungamos, porque compreendemos o ser humano como um todo e não dividido em partes.

Das teorias apresentadas neste estudo, a de Le Boulch (1995) destaca a importância de o docente construir sua identidade profissional a partir da compreensão do corpo, através de dois significados: a educação do movimento e a educação pelo movimento. Para o autor, a educação do movimento tende à potencialidade e à eficácia do ser humano; a educação pelo movimento abraça a concepção funcional dentro da teoria psicocinética, que visa a conduta funcional do corpo, amparada nas Ciências Humanas e Biológicas, com a finalidade do melhoramento das condições de desenvolvimento da pessoa.

A Ciência MH converge para essa visão, ao indicar que o docente, ao relacionar os conteúdos da EF, como jogo, dança, luta, esportes, não deve perder de vista a busca pela transcendência e autossuperação, apreciando elementos constitutivos desta teoria: movimento ou ato motor; corporeidade; percepção; intencionalidade; espacialidade e temporalidade.

Esses elementos marcam a essência de uma realidade existencial e determinam a identificação própria de uma unidade estrutural que caracteriza nossas qualidades específicas e distingue uns dos outros.

Caso recorramos a Bento (2004), a Ciência do Desporto aponta a identidade profissional do professor, relacionada a essas discussões nos campos de atuação, nos grupos sociais, nas práticas corporais e na sociedade, indo além da instituição como

área específica de formação, investigação, produção e divulgação científica, e do significado das organizações, como elas se constituem e se organizam no mundo.

A preocupação é analisar a influência que o desporto exerce na corporeidade e no estilo de vida, visando se tornar um projeto de arte. A Ciência do Desporto tem fortes influências na “formação de sentimentos de alegria, de felicidade, no rendimento, nas possibilidades de desenvolvimento da pessoa” (BENTO, 2004, p.63), proporcionando ao ser humano engrandecer suas possibilidades nas dimensões motoras, afetivas, sociais ou morais.

Os docentes que atuam em curso de EF devem ser cientistas, teóricos e práticos, agregando à identidade profissional da área, por exemplo, a dimensão humana na relação entre os pares na sala de aula, em debates e discussões sobre a educação, o treinamento físico, o campo de atuação, o lazer, a saúde, visando a constituição da identidade.

Compreendemos que definir a identidade profissional não é tarefa breve, porque, no seu cotidiano, os docentes promovem na **sala de aula o envolvimento com questões sociais, filosóficas e humanas**, marcadas por aquilo que se constitui fruto da relação que estabelecem com o mundo e com as pessoas. A todo o momento, no ato educativo, apelamos para as nossas referências teóricas, afetivas, sociais, culturais, das quais não temos como nos desprender.

Perrenoud et al. (2001) defendem que o docente precisa criar oportunidades de os discentes experimentarem estratégias obtidas a partir dos modelos e das teorias que discutem as dimensões humanas, para que, enfim, entendam que a formação do sujeito pertence ao processo de ser, se realiza por intermédio da vida que vive, das experiências protagonizadas no passado e no presente e, principalmente, dos projetos, ideias, intenções pelos quais o próprio sujeito optou. É esse aluno/ser humano que habita as salas de aulas, que divide com os docentes essa biografia, que se constitui em repertório e produção de conhecimento.

Zeichner (1993) é outro autor que assinala a necessidade do envolvimento com essas diversas questões, que nomeia de orientação personalista ou também conhecida

como reconstrução social, com influências da Psicologia, do Humanismo⁴⁴ e da Fenomenologia⁴⁵, e direcionada à pessoa, aos seus limites e possibilidades, enfatizando o caráter pessoal do ensino e do próprio professor.

Essa perspectiva favorece ao discente despertar sua capacidade crítica na prática cotidiana da formação, a realizar reflexões sobre o contexto em que ela ocorre, transformando, quem sabe, esse sujeito que está envolvido com o processo educativo.

De acordo com Zeichner (1993), na reconstrução social, o professor é autônomo, porque pode refletir criticamente sobre a sua prática profissional no dia a dia, alimentando seu potencial de criação e amadurecimento no processo de formação dos seus discentes e no alcance dos objetivos propostos na sua disciplina.

Assim, o docente assume marca identitária com o compromisso de aperfeiçoar o seu desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, com ousadia, coragem, olhar e, principalmente, aceitando experiências desafiadoras neste envolvimento com as questões sociais, filosóficas e humanas.

Ante essas perspectivas defendidas por esses autores mencionados, há divergências entre os docentes que adotam um perfil identitário advindo da-experiência com o esporte, a saúde e o tecnicismo e também como atleta. Nesse caso, não há preocupação de o docente se desvencilhar de quaisquer resquícios da sua história de vida, por um repertório de novas aprendizagens, estratégias de ensino, que têm tanto valor quanto as matrizes científicas de abordagem filosófica, humanista e psicológica.

A EF, na produção de conhecimento, dialoga com outras áreas de conhecimento, mas esqueceu-se de sua autonomia, de pensar epistemologicamente e identificar seu objeto de estudo próprio, como alertamos sobre as experiências voltadas ao tecnicismo e à carreira de atleta, contextualizadas em sala de aula de forma pragmática.

Tojal (2004) é outro teórico que aponta a necessidade de se compreender o ser humano na sua totalidade, quando se trata de processos educativos, porque o papel da

⁴⁴ Em Educação, refere-se aos seguintes pontos: 1) O conhecimento está voltado às necessidades fundamentais da natureza humana; 2) O desenvolvimento total do ser humano é enfoque central da Educação; 3) A política, a economia e a ética dependem estritamente das forças humanas (QUEIROZ, 2011).

⁴⁵ Fenomenologia é o estudo das essências, ou seja, essência da percepção da consciência. Dela nascem correntes que visam o existencialismo (REZENDE, 1990).

educação e do professor é fornecer condições para uma formação integral. Assim, a área da EF necessita (urgentemente) de repensar seus raios de atuação na formação de profissionais, investindo num corte epistemológico para a superação do paradigma cartesiano que acentuou a visão do corpo objeto, desprovido de possibilidades infinitas e de sensibilidades múltiplas

A Motricidade Humana é uma proposta teórica que enfrenta esse cartesianismo, conforme Sérgio (2003, p. 32):

[...] ao precisar o paradigma da EF e ao concluir que esta expressão carece de um rigor científico [...] um investigador que apenas sem interesse pela consideração dos *dados empíricos*, sem a preocupação de reuni-los num paradigma, dificilmente poderá aspirar à inteligibilidade, dado que é inteligível o que está em concordância com a lógica e nos é esclarecido pelo paradigma.

É a busca da experiência vivenciada nas condutas motoras; afinal, “o ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida” (SÉRGIO, 2008, p.18).

A identidade profissional percebida e assumida **enquanto um educador** se faz essencial para a atuação do docente. Esse é um investimento com o qual o professor de EF deveria se preocupar na formação inicial dos seus alunos, em diferenciar ser professor de ser instrutor em sala de aula, que é a grande preocupação dos docentes, revelada pelos dados.

Segundo Silva (2005), a formação inicial é hoje compreendida como normativa, centrada em modelar o perfil ideal do professor pelo qual o mercado de trabalho anseia. O discurso modelador está baseado em teorias, mas com larga distância entre a prática e a realidade dos espaços de atuação dos futuros egressos. Para a autora, os cursos deveriam proporcionar aos alunos a crítica de suas posturas, de seus preconceitos e opiniões, dos saberes que constroem na vida.

Não é a modelagem de um profissional que cabe à Educação Superior, mas o desafio de uma formação que dê condições do futuro egresso lidar com problemas e situações diversas que podem ocorrer nos espaços profissionais, sabendo dialogar e

encontrar soluções para resolvê-los juntamente com seus pares. Entendemos que, muitas vezes, há questões que a formação inicial não consegue discutir ou sequer apresentar e direcionar soluções.

A maior divergência na docência é quando o docente não assume a sua identidade enquanto educador: ele passa a ser um instrutor, propiciando ao discente conflitos entre o que foi “ensinado e treinado”, no processo da formação inicial, com a realidade que encontrará na sua prática profissional (AMIGUINHO et al., 2003).

O docente compreende que há questões da prática profissional que a formação inicial não abrange em sua complexidade. Mas, a partir dos anos na carreira profissional e por meio dos saberes experienciais, poderá superar as lacunas e déficits que haverão de surgir na prática pedagógica do profissional.

Cunha (2010) comenta que uma boa formação inicial há de ser fundamentada no cerne da trajetória do professor. Assim, ao se deparar com os problemas encontrados nos campos de atuação, poderá descobrir meios e caminhos para solucionar problemas advindos da prática profissional, não necessitando de modelos pré-estabelecidos de como deva atuar.

Os docentes indicam que a construção da identidade profissional **é marcante a partir da atuação na docência, no ato de ensinar**. Percebemos que é preciso trazer referências para o elo entre saberes teóricos e práticos, em que se constrói como ser professor, e se defendem teorias que justifiquem suas opções metodológicas. É esse fluxo na carreira que faz justamente com que a identidade não seja fixa ou imutável.

Corroborando com essa defesa, Pereira e Martins (2002) dizem que a identidade profissional é construída no exercício das atividades cotidianas do docente, com sustentação nos saberes específicos, pedagógicos e experienciais, apanhados dentro e fora da sala de aula, num *continuum*. Os saberes da experiência são produzidos no cotidiano docente, a partir das vivências no espaço pedagógico, sejam as salas de aula, os laboratórios de práticas corporais, as quadras ou piscinas. Cabe ao docente concretizar, na formação inicial, uma mudança, a de fazer a passagem deste aluno, para que possa se ver como professor, como observamos na fala do sujeito 5 que os discentes sintam-se professores.

O docente, ao receber uma turma que ingressa no primeiro ano da graduação, e ao perceber a visão que esses discentes trazem sobre a área EF, tem o desafio de transformar essa forma de pensar as questões epistemológicas que demarcam a área. Muitas vezes, eles trazem consigo ideias voltadas especificamente à prática de esportes, e poucos sabem que os conteúdos da EF os conduzirão a teorias, vivências sobre esportes, ginástica, jogos, dança e lutas.

É necessária a indagação ao discente que se encontra na formação inicial: Por que você escolheu EF? Acreditamos que aí se inicia um dos primeiros desafios da docência superior na área: o de construir os saberes necessários para a compreensão e a reflexão sobre a área. O docente se ampara nos saberes pedagógicos da docência que se destinam ao conhecimento específico e ao compartilhamento no processo da formação, o qual se refere ao ofício da profissão, o ato de ensinar.

Nessa lógica, cabe ao docente entender os elementos contidos nessa ação que, segundo Pimenta (2005, p. 27), é:

[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Tanto que os dados convergem, quando a identidade profissional é compreendida **a partir da discussão, em sala de aula, sobre o distanciamento teoria e prática e a vivência do discurso do docente na prática**; é um desafio necessário para o professor sustentar essa discussão teoria e prática, para que o futuro egresso lide com as situações de complexidade da profissão.

Nesse sentido, Tardif (2000; 2002) apresenta uma classificação de que todo docente deve ter conhecimento e utilizar em sala de aula: são os saberes disciplinares, curriculares e experienciais essenciais para a atuação.

Os saberes disciplinares correspondem “aos diversos campos do conhecimento, de que dispõe nossa sociedade [...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais” (TARDIF, 2002, p.38). Como foi apontado pelos docentes nos discursos, muitos não

abrem mão das perspectivas e concepções, mas trazem-nas para a discussão, desvelando possibilidades para determinados campos de atuação.

Os saberes curriculares atrelam-se “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados como modelos de cultura”, de acordo com Tardif (2002, p. 38).

Encontramos uma divergência na fala dos sujeitos quanto ao **envolvimento com militâncias estudantil, sindical e política**, uma vez que entendem que docentes engajados nessas atividades inflamam discursos que nem sempre condizem com a prática pedagógica.

Gatti (1996) assinala que a identidade do professor é fruto das interações sociais complexas e presentes no meio dos educadores, bem como nas associações e sindicatos da categoria profissional, onde experienciam relações humanas contextualizadas por meio de intensas mediações, constituindo-se, também, espaços de construção da sua identidade profissional.

Tanto que Dubar (2009) ressalta que essa identidade é denominada de militante, partidária, associada e ligada às instituições que legitimam e defendem bandeiras de lutas por meio de agrupamentos de pessoas com as mesmas intenções.

Identificamos, nos discursos, que muitos professores sentem inquietação quanto a esses posicionamentos de vertente político-partidárias, por entenderem que eles influenciam os professores na maneira como selecionam os conteúdos que ministram, afastando-os daquilo que é defendido como concepção de formação assumida no PPC.

Percebemos outra convergência, quando os docentes reconhecem uma **identidade profissional pautada na Ciência da Motricidade Humana e na compreensão do ser humano na sua totalidade**, como a melhor teoria para embasar a formação inicial do curso de EF. Esta é nossa posição dentro do debate epistemológico da área, defendendo a tese de que, caso a identidade profissional do professor esteja sustentada pelas bases que esta ciência revela, possivelmente estejamos prestes a definir seu objeto de estudo, bem como direcionar olhares que

compreendam o ser humano que se movimenta intencionalmente na perspectiva da superação.

A Ciência MH nos convida a cultivar e direcionar para a totalidade humana, visando o corpo, o espírito, a natureza, a sociedade e a cultura. O estandarte da formação discente não é somente a ação objetiva ou o desenvolvimento motor, mas a compreensão do corpo como uno, com suas unidades genéticas, fisiológicas, anatômicas, culturais, sociais, espirituais e psicológicas.

Essa ciência abrange a estrutura da complexidade humana, como ressalta Sérgio (1995, p. 102): “o trabalho em nível da MH deve ser transferido da posição de elemento adicional e complementar para o lugar de alfabeto básico [...] como movimento que mantém a tensão para o mais-ser”, tendo sua matriz teórica no movimento intencional de transcendência.

Enquanto ciência, o olhar direcionado à conduta motora⁴⁶, à luz de uma certa teoria, deve ser o enfoque da EF: a linguagem do corpo, a motricidade, não é apenas movimento e sim uma práxis⁴⁷ (SÉRGIO, 1989). Vários autores comungam deste pensamento, como: Barreto (2009); Antunes (2007); Oliveira (2000); Bereoff (2007).

Não são todos os docentes que adotam, como referência do trabalho pedagógico que desenvolvem em sala de aula, essa discussão da divergência que há da base epistemológica da MH em relação ao PPC do Curso de EF.

Questionamos se o docente que atua no Curso faz leituras, aprofundamento, tem conhecimento do que essa ciência propõe para o campo da EF? Por que um professor, ao ingressar em um curso que apresenta uma proposta, não deveria apropriar-se do que foi pensado e estruturado coletivamente pelos antigos docentes? Tais reflexões nos fazem pensar na seguinte pauta: Será que este grupo de docentes realiza discussões sobre a questão *episteme* do PPC, procurando um consenso do viés mais indicado para o curso de EF?

⁴⁶ Comportamento motor enquanto portador de significação, intencionalidade, consciência clara e expressa, em que há vida, vivência e convivência (SÉRGIO, 1996).

⁴⁷ Sérgio (1996) entende *práxis* como conduta (individual ou grupal) transformadora, assumida também como autorrealização e realização da humanidade. Ser prático para se movimentar e agir, para transcender na corporeidade e na motricidade.

Fica evidente, pelos dados da pesquisa, que há uma pulverização de teorias discutidas pelos docentes em sala de aula, como foi apresentado na fala dos sujeitos, o que dificulta ao próprio discente ter um posicionamento de concordância ou não sobre o que é trabalhado, e ter influência sobre aquilo que assumirá como identidade profissional.

Pontuamos todas essas questões, porque existe pouco esclarecimento sobre o que vem a ser abordagem pedagógica e base epistemológica para área EF entre os professores.

Concordamos com García (1999) e André (2010), e compreendemos que essa ideia também necessita ser discutida entre os grupos de docentes. Alguns indicadores são necessários para o campo da formação de professores, a fim de constituir-se uma área de conhecimento: objeto próprio da formação; metodologia específica; comunidade de pesquisadores com linguagem e comunicação próprias; integração dos protagonistas na pesquisa; e a validação da formação de professores como essencial à qualidade da ação educativa.

Sob essa perspectiva, a área da EF não tem definido seu objeto próprio. No campo da formação, as várias modalidades de pesquisa apontam uma diversificação de conhecimentos nesta área. Há a necessidade da constituição de um campo de estudo autônomo, ou seja, uma comunidade de pesquisadores que assinale uma linguagem e uma comunicação própria, por meio das pesquisas que buscam o conhecimento e a formação.

Isso não é diferente, porque não se tem uma metodologia específica, sendo que cada pesquisador adota o que entende como melhor dentro de suas linhas, por sermos uma comunidade que, no campo das pesquisas, temos diversas linguagens e comunicação diferenciada, além da falta de convergências entre os pares.

André (2010) afirma, em seu estudo, que falta a integração dos protagonistas na pesquisa, ou seja, muitos docentes apresentam pouco envolvimento com publicações e produções no âmbito acadêmico. Identificamos que nos sujeitos pesquisados, não há nenhum docente que esteja atuando em programas *Stricto Sensu*, voltado ao mestrado e doutorado, e nem o próprio curso abrange cursos de especialização *Lato Sensu*.

Os discursos dos entrevistados demonstram convergência na defesa de uma formação que tenha como norte a qualidade da ação educativa, tanto na docência, quanto na discussão referente aos campos de atuação dos professores.

Para tanto, a Ciência da MH traz a proposta do objeto de estudo da área, conforme Sérgio (1989), porque a EF como ciência necessita ser autônoma e independente, não propiciando dúvidas sobre seus fundamentos lógicos, epistemológicos e existenciais.

Portanto, defendemos que área da EF assumira esse objeto de estudo e adote essa ciência nas faculdades, de modo a estimular que a forma de pensar e agir interprete uma prática que projete a teoria e não vice-versa. A identidade profissional dos futuros professores de EF pode ser evidenciada de forma a transformar as atividades do ser humano em uma práxis que propicie mudanças e estados melhores na sua vida cotidiana.

3.4 Identidade Profissional da Formação dos Futuros Egressos do Curso de EF: a análise nomotética

Faz-se necessário aprofundar a questão da identidade profissional que o curso de EF busca forjar em seus futuros egressos, como também refletir sobre a formação inicial e sua identidade. Segundo Silva (2005), há alguns pressupostos a se considerar: começa com a relação teoria e prática, sendo a prática o ponto de partida e chegada desse processo da formação, considerando-a ação contínua e progressiva, de valor significativo para a atuação pedagógica, em especial para o curso de EF, que deveria ter como objeto de estudo o corpo em movimento.

Outra proposta é avaliar o processo de formação, contextualizado em âmbitos social, histórico, cultural⁴⁸, político, econômico, visando a inclusão social.

⁴⁸ Recorremos a Rezende (1990) para compreender que este processo de formação deve ser contextualizado em seus aspectos simbólicos, estruturais, históricos, culturais, sociais, pessoais num

O último enunciado é sobre a formação que implica em preparar professores para o incerto, para diferentes realidades e contextos que cada professor encontrará em sua prática cotidiana. O processo de formação é movido por objetivos que demarcam opções políticas e epistemológicas que se adotam. É uma articulação entre formação pessoal e profissional, encontro e desencontro de experiências vivenciadas. É uma construção docente coletiva, refletida por um grupo, tornando-o mais produtivo, com resultados concretizados (SILVA, 2005).

Os dados revelaram que **o curso apresenta formação plural, voltada às questões da sociedade, dos debates políticos e sociais que envolvem a EF**, ponto de convergência de 8 docentes, o que se associa ao que Menze (1980) tem discutido sobre a pluralidade no processo de formação de professores, principalmente a inicial, compreendendo-a em quatro categorias: formação formal, formação categorial, a dialogística da formação e formação técnica.

A formação formal é aquela em que o ser humano acumula conhecimento e conteúdos capazes de fazê-lo aprender a aprender, sendo direcionada às suas capacidades psíquicas e processos intelectuais.

No caso dos docentes, vimos que procuram incluir possibilidades nas ementas, a partir de suas concepções ou visões de mundo, das experiências no campo da EF. Segundo Fernandes (2013, p.74), “educar e educar-se é ensinar e aprender a ser no mundo, que no caso da formação do professor é buscar os valores que circulam no vivido da profissão”.

Ser professor é vivenciar experiências consideradas significativas nas situações e, ao mesmo tempo, ter liberdade de fazer escolhas. Nesse sentido, os cursos de formação inicial devem propiciar um cenário de propostas a partir das experiências vivenciadas pelo docente.

determinado contexto de mundo. Entendemos por cultural aquilo que dá sentido, como realidade simbólica, densa de sentidos e vivida humanamente (p.30); por sua vez, a cultura é a manifestação da existência, sua forma histórica, caracterizando e identificando os grupos humanos, que vivem desta forma e não de outra, ou seja, a forma própria da existência. O autor define cultura como “a fisionomia ou conjunto de traços distintos da humanidade e dos grupos humanos” (Ibid, p. 60).

A formação categorial, tal como o próprio nome sugere, é um processo gradual que envolve tratamento prático das coisas e, por conseguinte, o poder de captar e compreender as informações. Para Menze (1980), uma disciplina, proporcionaria ao sujeito não somente a compreensão da realidade do conteúdo exposto, mas, ao mesmo tempo, de códigos e de linguagem que permitem explicar e envolver o contexto, e estruturar o pensamento.

Não se trata de receituários de aula, ou modelos pré-concebidos de atividades; pelo contrário, é dar oportunidade para que o discente possa construir seu próprio repertório de atividades, dos conteúdos que envolvem a EF. Isso acontece de forma crítica e reflexiva, adaptando-se conforme a realidade de atuação. Realçamos que o campo de atuação anseia por professores que tenham um diferencial em suas aulas, a começar pelo planejamento de propostas para os praticantes de várias atividades, modalidades ou práticas de exercício físico.

Nos cursos de EF, é comum depararmos com docentes que são somente transmissores e reprodutores de conhecimentos, uma vez que raramente direcionam os seus discentes a pensar, dialogar, criar e recriar formas e meios de executar os conteúdos apresentados.

A terceira dialogística da formação consiste em uma autorrealização do sujeito, o que proporcionaria uma liberdade individual. Consideramos relevante esta realização pessoal, pois entendemos que se torna um alerta para as áreas de conhecimento, em especial a EF.

A formação técnica visa à situação real do contexto envolvido em sala de aula, voltada ao humanismo e garantindo que o sujeito aprenda conteúdos, relacionando-os às questões sociais. Um ponto de convergência encontrado nos resultados da pesquisa é o dos docentes preocupados em, primeiramente, compreender que o ser humano é corpo, espírito, cultura, sociedade, natureza, e que traz consigo uma historicidade a ser considerada no contexto da aula.

Como observado pelos docentes, notamos que essa pluralidade na formação dos discentes, como apontada pelas categorias de Menze (1980), converge na

formação inicial: a identidade profissional do curso de EF caminha neste processo de construção na graduação.

Encontramos divergências nas falas dos docentes, no que refere à **necessidade de debate sobre o contexto escolar, que envolva questões da saúde, sociopolíticas e culturais na formação dos discentes**, provavelmente pela amplitude do curso de EF que, mesmo sendo Licenciatura, demanda professores para diversos campos de atuação, como academias, clubes, associações, clínicas, espaços pedagógicos. Para o docente que atua na sala de aula, torna-se um desafio assumir a responsabilidade de uma formação ampliada em apenas oito semestres da graduação.

Sobre essa realidade, acreditamos em duas propostas: ampliação do tempo de duração do Curso de EF ou oferta do Curso em modalidades de Licenciatura e de Bacharelado, o que já acontece em outros estados brasileiros.

No entanto, é preciso repensar a proposta que Bento (2006, p.155) tem apresentado, a Ciência do Desporto, compreendida como “um conjunto de tecnologias corporais, sendo o uso destas balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais”: esta pode ser uma via. Para o autor, o desporto necessita abranger a dimensão humana que envolve o ser tanto no corpo, na alma, no interior, no exterior, do individual ao coletivo, do objetivo ao subjetivo.

Por meio das atividades esportivas, lúdicas e corporais, há uma multidimensionalidade que permite compreender o significado do desporto, que segue além da esportivização. Se os docentes assumissem este posicionamento em suas aulas, como teoria que sustenta nossa área, acreditamos que o ser humano, por meio das vivências do jogo, da competição, do rendimento, do medo, da comunicação e da cooperação, do convívio e da sociabilidade, adotariam a prática de atividades corporais como pontos centrais de sua vida, pela necessidade básica do viver (BENTO, 2004).

Caso tomemos a ciência proposta por Gagigal (1996), a EF torna-se uma possibilidade científica, que contribui para a ampliação da dimensão humana, ao abordar o corpo no contexto das modalidades esportivas, danças, ginásticas, lutas, fornecendo ao ser humano um sentido individual e contextual, que engloba seu entorno social. Os hábitos esportivos são uma aquisição para se aprender a encontrar-se

consigo mesmo, com o próprio esforço, o cansaço, o equilíbrio, dentro das próprias limitações, capacidades, expressões e comunicação social.

Quanto ao que envolve o debate sobre o contexto escolar, Cachapuz (2003) ressalta a necessidade da valorização dos contextos educativos como cerne das atividades profissionais do professor, principalmente quando o assunto cabe aos licenciados que possivelmente atuarão na escola, no meio da comunidade: o docente buscará relacionar-se e romper com o isolamento dos professores em suas atividades, entendendo que não é somente pela teoria que é possível aprender, mas por intermédio da motricidade, das ações motrizes.

Desta forma, que **os docentes incluam, nas disciplinas, possibilidades, experiências profissionais e concepções epistemológicas, sem alterar o PPC**, conforme foi apontado na pesquisa, o que remete à reflexão de Trovão do Rosário (2008, p.48): a “[...] tarefa do professor não é ensinar, mas compreender como e por que se ensina”. Isso significa que o docente, ao ensinar, deve procurar envolver questões que às vezes não estão presentes nas ementas das disciplinas, incluindo suas experiências profissionais da área de conhecimento.

Ao analisarmos as propostas de Sérgio (1995; 1999), percebemos que elas não excluem a dimensão humana, pelo contrário, compreendem a MH enquanto potência e ato do movimento intencional da transcendência, valorizando a subjetividade pela interdisciplinaridade com diversas áreas.

Compreendemos que a MH não é um objeto construído, mas em construção, um processo de construção e não de ideologias, de projetos políticos. Ela indica: que é por meio da cultura que os professores dialogam para além do desenvolvimento humano; que a formação de professores vise, no âmbito da MH, superar as carências que se fazem sentir na educação, na saúde, no trabalho e no lazer; e a formação de cientistas que vejam na saúde o transcender-se e o transcender em nível bio-sócio-cultural e espiritual.

Uma divergência nos discursos é quando os docentes relacionam a **identidade profissional a partir dos elementos: PPC, currículo, mercado de trabalho e trabalho docente**, os quais não apresentam a identidade do curso de Educação Física.

A fala dos docentes diverge do que ressalta Muria (2009) sobre a profissionalização que visa à busca da renovação epistemológica do ofício de professor. Sua preocupação se volta ao desenvolvimento de competências relacionadas à profissão. Nos discursos, muitos demonstram a necessidade de acrescentar, nas disciplinas, aquilo que realmente será utilizado pelo discente em sua prática pedagógica.

Cabe ao docente rever e analisar cotidianamente a ação de ser professor e como as suas práticas vêm sendo aplicadas, elaboradas e oferecidas aos indivíduos que participam ativamente da sua vida. Muria (2009) diz que essa questão está relacionada à transformação de uma prática docente em que, muitas vezes, por causa das lacunas encontradas nas ementas, são incluídos conteúdos nas disciplinas, para garantir uma formação específica ideal para o exercício da profissão.

Quanto à identidade profissional que o Curso busca forjar em seus futuros egressos, os dados apontam que os docentes acreditam que devem garantir a relação teoria e prática. Neste ponto, outra divergência na fala dos sujeitos, quando apontam que o Curso tem docentes que só priorizam conhecimentos teóricos desprovidos da prática.

Essa constatação também foi revelada na pesquisa de Rinaldi (2008) sobre a racionalidade técnica ou tecnológica (instrumental) nos cursos de EF, tanto nos currículos adotados pelas instituições quanto na ação pedagógica dos docentes.

Santos (2009) assinala que a racionalidade técnica é um modelo totalitário, em que as formas de conhecimento não obedecem aos princípios epistemológicos do PPC de um curso e das ementas das disciplinas, resultando num estado de crise no campo científico.

Contreras (2002) entende a racionalidade técnica enquanto prática profissional consistente na solução instrumental de problemas por meio da aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível e precedente à pesquisa científica. No entanto, os docentes participantes da pesquisa, ao indicarem a identidade profissional relacionada ao PPC, ao currículo e ao mercado de trabalho necessitam

definir a identidade profissional defendida no curso, para que os docentes possam dialogar a partir dela.

Ainda para Contreras (2002), a prática é considerada uma aplicação inteligente de um conhecimento, em relação aos problemas enfrentados pelo profissional, tendo como objetivo ajudá-lo a encontrar soluções apropriadas e satisfatórias. Assim o curso irá por caminhos que indicam a identidade profissional almejada, como ressalta a fala dos docentes, evitando “*pulverização*” (grifo nosso) ou mesmo a ideia de que “*tudo é possível e tudo pode*” (grifo nosso), quando não se tem objetivos definidos a serem alcançados por uma instituição.

Esse exercício o corpo docente necessita realizar, para que o Curso não disponha apenas da orientação tecnológica com enfoque na destreza (competência), no conhecimento, mas na ação do professor que seleciona, decide e propicia adequação para as diversas situações (ZEICHNER, 1993). Deve haver o cuidado para que os discentes não compreendam o ensino só como fruto da ciência, e o professor como técnico que domina a aplicação do conhecimento científico.

Estudos de Hunger et al. (2012) convergem para essa discussão, porque, como explicam, atualmente, o discente, é preparado para aplicar teorias e técnicas científicas de forma rigorosa, para resolver problemas; no caso da Educação Física, isso acontece principalmente no que se refere a movimentos corporais e técnicas desportivas.

Quando os dados assinalam que o Curso expressa uma **identidade profissional biologicista**, embora um número menor de docentes indique esta questão, surge a preocupação de como tal opção compromete o que é defendido no PPC, devido às raízes na racionalidade técnico-científica.

Perez Gomez (2000) chama a atenção para os indicadores que caracterizam a racionalidade técnica: o entendimento do ensino como intervenção tecnológica; o ensino investigado enquanto processo e produto; a concepção do professor como técnico; e, principalmente, a formação do professor baseada num modelo de treinamento com ênfase nas competências. Esses indicadores encontrados no discurso dos sujeitos demonstram, em algumas falas, esta visão de um tecnicista na área, pronto para executar soluções instrumentais no campo da EF.

Oliveira (2000) aponta que a profissão e o profissional da EF encontram-se em transformação na sua formação e atuação. Concluindo a graduação, geralmente atua em cinco grandes áreas: escolas, saúde, lazer, esporte e empresas, o que realmente exigiria estar aberto para transformações.

Sobre a discussão das demandas do mercado de trabalho, os docentes identificam que ele **absorve muitos profissionais da área da EF no estado do Pará, sendo necessária uma formação diferenciada para atender a demanda**, o que implica pensar numa formação que abranja esses novos cenários.

O campo das Ciências da Saúde clama por profissionais que busquem contribuir na prevenção de doenças e melhora da saúde, tendo em vista a qualidade de vida humana. Mas, consideramos o que Bento (2012) alerta sobre o uso desportivo do corpo, com o aumento expressivo das tecnologias corporais que defendem conceitos de qualidade vida, saúde, superação de doença, entre outros. Isso faz com que a imagem deste corpo, na sua mais bela condição física, assuma a função de transmitir uma consciência de saúde nem sempre correta.

O professor de EF deve sempre investir na ideia de que o ser humano não dilua o sentido de viver plenamente, com a preocupação exacerbada quanto aos aspectos exteriores do corpo. A Ciência do Desporto preocupa-se com a forma humana por meio do aprimoramento corporal, gestual, comportamental que envolvem a totalidade.

Oliveira (2000) ressalta algumas situações que ocorrem no mercado de trabalho para a área da EF, como os cursos de graduação que não estão preparados para oferecer formação coerente com os novos anseios sociais. Provavelmente pela opção no campo escolar, nossa pesquisa aponta essa questão no discurso dos sujeitos.

Como exemplo, citamos a fala do profissional que se dirigiu à escola por causa da formação recebida, e porque temia as novas exigências do mercado de trabalho.

Por fim, considerado algo novo na área, o mercado de trabalho livre, a exemplo dos *personal trainers*, dos trabalhos individualizados e personalizados, em que o discente ainda não se sente preparado para atuar.

Há divergência na fala dos sujeitos quanto às demandas da sociedade e a realidade do mercado de trabalho no estado do Pará que absorve muitos professores, em consequência do reduzido número de cursos de graduação em todo o seu território.

O curso de Educação Física do campus de Castanhal, ainda não conseguiu identificar, com precisão, o panorama da área de atuação dos futuros docentes, sendo que clubes, academias, asilos, clínicas, escolas, centros de treinamento, associações, instituições necessitam deles para atuar de forma diferenciada. Provavelmente os docentes ainda não se propuseram a investigar essas lacunas, os déficits do curso de graduação em EF do *locus* investigado.

O docente universitário que tem suas bases epistemológicas, ao apresentar aos futuros egressos o seu conteúdo, necessita do que Bento (2012) destaca: o professor deve ser teórico, cientista e prático, considerando este tripé a sustentação do docente no Ensino Superior. Ele não pode ser somente prático, ou somente teórico: ao entrar em sala de aula, é preciso deixar explícita a sua sustentação epistemológica, para que o discente possa entender e formar sua opinião sobre as opções científicas apresentadas.

Ressaltamos uma **divergência, no campo teórico, entre os docentes que não devem estar afastados do PPC**, encontrada nos discursos e que consideramos positiva. Observamos no item *locus* da pesquisa que o curso traz docentes de várias áreas do conhecimento, como Pedagogia, Fisioterapia, Odontologia e que, conseqüentemente, demonstram visões diferenciadas uns dos outros.

Mas, a convergência maior desta unidade está relacionada à preocupação primordial, de não estarem afastados do PPC, uma vez que este traz sua base epistemológica que anseia ser respeitada, comungada, discutida, questionada em todas as instâncias. Como ressalta Veiga (2006), isso não significa o desaparecimento de conflitos, mas estes serão acolhidos e discutidos de forma que a formação do discente seja avaliada e enfatizada no processo educativo inicial e continuado.

Atrelada a essa questão, convergem os docentes que assumem e compreendem a base epistemológica do curso, a identidade profissional da Ciência da MH, mesmo não sendo de comum acordo de todos os docentes. Consideramos imprescindível que

o corpo docente aprofunde e debata sobre esta questão, para que os pares tenham o mesmo discurso em sala de aula, incluindo as suas possibilidades, experiências, divergências, mas sem afastarem-se da proposta do PPC que, entendemos, é a razão de ser de um curso que forma sujeitos para atuarem na área.

Finalizamos as contribuições com o posicionamento que assumimos dentro da área da EF. A MH nos convida a nos direcionarmos para a totalidade humana, que visa o corpo, o espírito, a natureza, a sociedade e a cultura: o corpo é, a um só tempo, genético, bioquímico, fisiológico, cultural, social, espiritual e psicológico.

A MH abrange a estrutura essencial da complexidade humana e, como disse Sérgio (1995, p.102), deve ser transferida “[...] da posição de elemento adicional e complementar para o lugar de alfabeto básico, para ser aprendida antes das primeiras letras e conduzida ao brotar e ao florescer da cultura”. Enfatizamos que esta ciência aprofunda a matriz teórica que olha o ser humano no movimento intencional de transcendência.

4. CONTRACENANDO OS DADOS REVELADOS NA PESQUISA COM AS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS

Como vimos apresentando, a compreensão de identidade para Dubar (2005) é resultado de um tempo que perpassa tanto a estabilidade como a provisoriedade do sujeito; o individual como o coletivo; o subjetivo como o objetivo. Esse conjunto permite que se construa a identidade do ser humano que, inserido em instituições, passa a definir-se enquanto sujeito que demarca as suas formas identitárias, principalmente no campo da docência.

Entendemos que é interessante contracenar os discursos dos docentes com as formas identitárias expostas pelo autor. Desvelar a identidade profissional do professor de EF participantes desta pesquisa nos faz compreender as identidades que este curso imprime, por meio de atores que se constituem como referência no processo de construção dos discentes.

Em nossas impressões, adotamos o que diz Merleau-Ponty (2006), o *epoché*, que significa pôr em suspenso as categorias do mundo real, procedendo, assim, a uma redução fenomenológica. Consideramos a proposta desta seção a partir da compreensão do nosso viver, mostrando as conjecturas encontradas nos discursos.

O referencial teórico desta tese demarcou duas noções de identidade: a **essencialista e a nominalista**, considerando o movimento histórico dos docentes na construção da identidade profissional, conforme o quadro abaixo.

Quadro 7 – Noção de Identidade Essencialista e Nominalista apresentada pelos docentes.

Sujeitos	Noção de Identidade Essencialista	Noção de Identidade Nominalista
1		X
2	X	
3	X	
4		X
5		X
6		X
7	X	
8	X	
9		X
10		X

Fonte: Dados produzidos a partir da entrevista realizada com os docentes.

A **noção essencialista** da identidade remete a questões que são originais, das essências, que o docente traz consigo em sua trajetória de vida na área de conhecimento da EF. Para tanto, percebemos 4 docentes que mantêm visivelmente esta identidade das essências, que faz com que permaneçam idênticos nas raízes fecundadas neste percurso de envolvimento com a área.

O sujeito 2 assume uma identidade denominada pedagógica, uma vez que sua essência traz para o campo da EF contribuições nas dimensões sociais e filosóficas das disciplinas pedagógicas ministradas, num diálogo com as práticas corporais para a atuação do futuro docente no contexto escolar.

Ao realizar a entrevista, identificamos que o docente estava certo de suas respostas, demonstrando segurança quanto às questões. A identidade profissional deste professor confirma segurança em seu embasamento teórico e metodológico, principalmente quanto ao seu posicionamento no debate que o curso de EF busca provocar para seus futuros egressos.

Mas, destaca uma preocupação: a necessidade de um diálogo maior entre os docentes a respeito da matriz epistemológica assumida no PPC, uma vez que ressalta que, entre os docentes, ainda há um discurso intenso sobre as heranças biológicas que a área traz de seu contexto histórico.

O sujeito 3 demonstra esta identidade essencialista, que faz com que permaneça parecido tanto no tempo quanto na essência (DUBAR. 2009). No início da entrevista, nossas impressões deste docente foram de dificuldade na sua compreensão do que vem a ser identidade. Ao iniciarmos, fomos questionados sobre o que realmente buscávamos investigar ou mesmo saber. Mas, após explicarmos, o docente foi contextualizando a sua história de vida e deixando claro que a sua experiência prática como atleta foi o que de fato mais influenciou a sua identidade profissional.

Notamos que o docente esteve muito seguro de suas falas, bem como do posicionamento assumido sobre a questão da identidade profissional, assegurando, a todo momento, que sua identidade baseia-se nos aspectos biológicos e no rendimento esportivo, parecendo-lhe imutável, principalmente porque este processo de construção se finda com a pós-graduação.

Dubar (2009) ressalta que a identidade é resultado de um tempo. Cabe destacar que este docente, entre os sujeitos da pesquisa, é o mais novo quanto à idade e tempo de atuação no ensino superior; com a experiência e o envolvimento na carreira, tenderá a transformar a sua identidade.

Um estudo publicado por Farias e Nascimento (2012), diz que a entrada na carreira de um docente na área da EF vai de 1 a 4 anos, em que o sujeito passa a ter, como características marcantes, as tomadas de decisão, o choque com a realidade, as situações vivenciadas que exigem a aquisição de competências profissionais. Isso nos faz concluir que este docente pode transformar a sua identidade profissional, enquanto professor, com o passar dos anos.

O sujeito 7 demonstra essa identidade essencialista, devido ao tempo de envolvimento com a área esportiva, mas posiciona-se dentro do espaço da sala de aula, com vertentes para o campo formal e não formal. O docente não apresentou dificuldades em construir as suas respostas, mantendo-se seguro de seus posicionamentos e relatando-os com convicção, principalmente por entendermos que ele teve um envolvimento maior com o curso, especialmente na construção do PPC e pela atuação na direção da Faculdade.

Percebemos que é conhecedor do PPC e aponta a Ciência da MH como base epistemológica do curso. Seu discurso evidencia a dificuldade de entender a MH enquanto uma ciência, afirmando que é uma abordagem ou concepção da EF, ao que reafirmamos que a MH é um campo teórico de discussão epistemológica para área.

O sujeito 8 enquadra-se nesta identidade das essências, das origens, tendo toda a sua formação tecnicista, num trajeto histórico de concepções e vivências militaristas, entre homens de quartéis. Conforme Ghiraldelli Júnior (1987), o sujeito traz uma visão autoritária à sociedade, com padrões de comportamento estereotipados, o que é comum na conduta disciplinar empregada nos quartéis.

Além da sua formação inicial ter sido envolvida com um curso totalmente tecnicista no campo da formação de professores em EF, especialmente no estado do Pará, na segunda metade do século XX, o docente assume essa identidade e ressalta que não consegue desvencilhar-se dela, e afirma que se tiver que escolher entre ela e as ciências humanas, opta pela tecnicista.

Mas, vale ressaltar que, durante o discurso, observamos que o envolvimento com o curso de Licenciatura o fez refletir sobre essa questão, uma vez que no decorrer de sua própria formação continuada, o mestrado, sentiu a necessidade de conhecer outros tipos de abordagem de pesquisa, por seu orientador estar envolvido com a área da Antropologia.

É interessante observar quando diz que a sua identidade está em processo de consolidação, mas que não abre mão das perspectivas tecnicistas, apresentando a relação de identidade como imutável. Com 12 anos de atuação na docência, admitimos que dificilmente mudará a sua identidade, mesmo entendendo que está em processo de consolidá-la.

Segundo Farias e Nascimento (2012), o docente que atua na EF entre 10 a 19 anos, apresenta um domínio das rotinas básicas e partilha com seus pares, busca a aquisição de metacompetências profissionais. O docente demonstrou isso em sua fala, uma vez que a pós-graduação o direcionou a novos olhares para o campo das pesquisas qualitativas com ênfase nas Ciências Humanas e Sociais.

Neste exercício de contracenar com o referencial teórico e as nossas percepções enquanto pesquisadores, **a noção nominalista**, conhecida também como existencialista, categoria da identidade analisada por Dubar (2009), define aquilo que pode ser ou não ser, expõe que os modos de identificação dependem do contexto, das variáveis e do histórico que envolvem tanto o indivíduo quanto o coletivo.

O sujeito 1 vem assumindo essa noção nominalista, e nossas anotações demonstram que é o docente mais seguro nas respostas, procurando contextualizar seus posicionamentos e justificando-os. Assumiu não uma identidade profissional enquanto professor, mas várias, de formas fluidas, ou seja, no decorrer de sua carreira profissional é possível percebê-lo assumindo e mudando a identidade, no processo de reprodução e transformação dito por Dubar (2009).

O posicionamento do docente corrobora com Pereira e Martins (2002) uma vez que as identidades não são fixas ou imutáveis, uma vez que o processo de construção da identidade profissional docente busca referências nos vários saberes teóricos e práticos presentes na formação e no conjunto de valores atribuídos.

Nessa perspectiva, o docente diz que o curso tem seu aporte teórico definido, mas que nem todos os docentes têm consciência disso e ignoram essa matriz teórica construída a partir da Ciência da MH. Outro ponto que nos chamou a atenção é a questão do docente não mudar a ementa que foi construída num determinado momento histórico do curso.

A identidade nominalista assumida por ele, fez com que, a partir da docência, se inserisse mais no campo da educação, ligado à prática cultural, e posicionando-se com uma identidade profissional, denominada por ele de cultural.

Brzezinski (2002) disse que a identidade é construída e este processo acontece no significado e na experiência, com base nas propriedades culturais interrelacionadas e inerentes à sociedade. Para a autora, a construção da identidade é resultado do trabalho de sujeitos e grupos sociais que reorganizam significados de acordo com a influência das tendências sociais e dos projetos culturais.

O sujeito 4 também se enquadra nessa identidade e contextualizamos o processo de construção da identidade profissional assumida, com alguns

posicionamentos e concepções advindas da sua experiência no campo prático da profissão.

O docente mostrou-se muito inquieto com algumas situações referentes ao curso de EF. Ressaltou que, logo após assumir a sua identidade profissional, percebeu que tanto o curso como a universidade necessitam dialogar mais com as realidades da sociedade, principalmente sobre as demandas que a área vem exigindo dos futuros profissionais.

Foram explícitas as expressões de inquietude, quando discursava sobre aquilo que deveria ser adotado, ou seja, como os professores deveriam atuar diante das situações que aparecem no dia a dia da escola, sobretudo na perspectiva reducionista e tecnicista.

Dentre os docentes, este é o que apresenta mais tempo de envolvimento com a docência, 13 anos. Segundo Farias e Nascimento (2012), os que atuam na EF entre 10 a 19 anos geralmente se envolvem mais com cargos administrativos, propiciando uma mudança de trajetória e apresentando novas expectativas profissionais, características demonstradas por esse docente.

O sujeito 5 assume a identidade humanista e, na percepção desta entrevista, nos fez refletir sobre a aproximação que um docente da área biológica tem com as questões humanas na sua totalidade.

Comumente, os professores que atuam em áreas biológicas, fazem um retalhamento do corpo em suas diversas dimensões, dando maior ênfase para pontos anátomo-fisiológicos. Neste discurso do docente, em que assume a identidade existencialista, vemos a preocupação em atrelar os conteúdos específicos da disciplina com questões sociais que envolvem os discentes, discutindo esses assuntos a partir dos saberes disciplinares.

Esse sujeito demonstra inquietação com a questão de docentes que permanecem num discurso extremamente teórico, apontam críticas e fazem da sua alocação a crítica pela crítica, e não transformam a realidade social no contexto da EF.

Hunger et al. (2012) discutem a construção da identidade profissional do futuro professor de EF, e que as disciplinas ofertadas no contexto da universidade se afastam

dos conteúdos considerados essenciais para a atuação, porque há situações em que nem mesmo os docentes que ministram as disciplinas possuem conhecimento ou vivência real do campo de trabalho. Os autores enfatizam a necessidade de inovação por parte das universidades, havendo urgência de pesquisas aplicadas à prática profissional.

O sujeito 6 procura, nesta identidade nominalista, os contextos e variáveis expressos no decorrer da história com a área da EF, relacionando a sua identidade profissional com as discussões que o PPC considera essenciais para a atuação dos discentes.

Percebemos a segurança do docente ao definir a sua identidade profissional e, ao mesmo tempo, o seu conhecimento epistemológico de autores que propuseram discutir a matriz teórica da EF. Assume a Ciência da MH como identidade profissional, evidenciando o recorte epistemológico do PPC, pautado nessa teoria, destacando que muitos docentes se afastam desta proposta que foi aprovada por conselhos e instâncias sobre a formação dos futuros professores do estado do Pará.

A formação de professores, discutida no viés da MH, complementa a construção da identidade dos futuros professores. O sujeito 6 ressalta que as divergências nessas discussões, em alguns momentos, são necessárias. Diz que os docentes não podem se distanciar daquilo que o PPC traz como sustentação teórica.

Também houve uma dificuldade em entender o que é identidade, como demonstraram outros docentes que participaram da pesquisa. Os sujeitos nunca haviam refletido sobre a identidade na sua vida profissional como professores. O estudo tem essa relevância acadêmica, por ter proporcionado a reflexão dos docentes, e acreditamos que cabe um futuro debate nas instâncias desta faculdade.

O grupo de professores que compõe o corpo docente de uma universidade necessita considerar que:

[...] em que pesem as 'linhagens' teóricas, aculturadas em nossa área como 'abordagens' e conhecidamente assimilarem a relação direta entre a consistência da produção acadêmica de uma área e o suposto correlato aumento e qualidade da intervenção, faz-se necessário reconhecer existência de um conjunto de fatores que influencia, consideravelmente, as reivindicações sobre o conhecimento, as estratégias e a organização curricular dos cursos de formação profissional (SORIANO; SILVA; CALCIOLARI JÚNIOR, 2012, p. 425).

O sujeito 9 demonstra segurança em seus posicionamentos no embasamento epistemológico marxistas, mas não posiciona sua identidade profissional, e faz sua reflexão a partir da docência, do mundo trabalho e do mercado de trabalho.

Ressalta a importância da discussão em fóruns maiores a respeito dos conceitos sobre o que vem ser um professor, e destaca a reflexão que ser profissional e ser professor não é a mesma coisa.

Soriano; Silva, Calciolari Júnior (2012) afirmam, em seus escritos, a necessidade de ampliar o número de trabalhos de campo em relação à formação dos professores nos eixos que envolvem a elaboração de desenhos curriculares, os valores e as crenças que vêm orientando esses desenhos, e a forma de como se entrelaçam os conteúdos de intervenção na área.

Por fim, o sujeito 10 apresenta a noção nominalista de identidade, e é nossa impressão que, apesar de algumas frustrações no campo de atuação com a EF, tal situação foi importante para a construção de sua identidade profissional. Essa questão se deve à sua militância no movimento estudantil e, agora, no movimento sindical, onde realiza suas intervenções e discussões, relacionando-as com a área.

Embora o seu tempo total de atuação com a docência no Ensino Superior seja de 6 anos, está há apenas 1 ano nesta universidade. Apesar disso, observamos que o docente consegue visualizar a falta de articulação entre os pares em definir qual a identidade que o curso de EF busca forjar em seus futuros egressos.

Entende que as diferenças existem, mas não são marco divisório que apresente dificuldade no planejamento docente articulado para a construção da identidade.

Sustenta que o debate teórico epistemológico que o PPC propõe, há de exigir uma maior dedicação deste corpo docente.

Em cena, Dubar (2009) discute que as **formas identitárias** revelam categorias que compartilham modos de identificação e formas de agir dos docentes e apresenta duas: **comunitária e societária**.

Observamos o quadro a seguir:

Quadro 8 – Formas Identitárias: categorias que compartilham os modos de identificação dos docentes.

Sujeitos	Forma Identitária Comunitária	Forma Identitária Societária
1		X
2		X
3	X	
4		X
5		X
6		X
7	X	
8	X	
9		X
10		X

Fonte: Dados produzidos a partir da entrevista realizada com os docentes

Na sua **forma identitária comunitária** – aquela que os sujeitos, os grupos, reproduzem de modo idêntico àquilo que foi pré-atribuído – percebemos que somente os docentes que assumem a identidade tecnicista e esportivista, reproduzem as mesmas configurações na docência, no espaço da sala de aula. São os docentes 3, 7 e 8 que adotam essas concepções.

Tomada por esse prisma, esta forma identitária comunitária, advinda das identidades herdadas no contexto histórico da vida enquanto atletas e discentes, e assumidas enquanto docentes, reproduz aquilo que foi transmitido como ideias, conceitos, valores, objetivos e conteúdos adquiridos na formação. Essas reproduções são advindas de atores inseridos em associações (clubes, ligas, instituições, academias) ou mesmo das experiências de professores que transmitiram esses conhecimentos que, hoje, contribuem na construção dessa identidade profissional.

A **forma identitária societária** é aquela em que os sujeitos trazem consigo múltiplos pertencimentos, os quais podem ser alterados no decorrer da vida e a partir das escolhas pessoais que o docente faz para si. Elas se manifestam na profissão e em instâncias, como família, religião e política. Encontramos 7 docentes com esta identidade reproduzida na formação inicial dos discentes do curso de EF pesquisado.

Moita (1995) adverte que, nesta forma, há uma construção que acontece no decorrer da vida do sujeito, que se dá desde a escolha da profissão, passando pela formação inicial do docente, e refletindo-se nos diferentes espaços do campo de atuação profissional.

Ao ouvir os docentes, os dados revelaram que há professores, no curso de EF, que com sua vida, trabalho e formação profissional são exemplos que condizem com a identidade pessoal e profissional almejada para a docência. Como também há docentes assinalando que, no grupo de professores, há aqueles que apresentam uma formação ampla, atrelando a teoria e a prática à experiência profissional.

Pimenta; Anastasiou (2011) dizem que a identidade profissional se constrói nos significados sociais da profissão e também no significado que o docente, ator e autor, confere às atividades cotidianas da docência, relacionando-as aos valores, ao modo de viver, à história de vida e às representações.

Nóvoa (2000, p.16) adverte que “a identidade pessoal não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto [...] mas um espaço de construção de maneira de ser e estar na profissão”, uma das razões pelas quais os docentes mostraram dificuldades em entender o que é identidade.

Acreditamos que esses sujeitos não têm leituras sobre identidade do professor e profissional, assim, a cada questão respondem a partir da sua história de vida, do envolvimento com a área e com o significado da profissão.

Pelo que Dubar (1997) apresenta, a fenomenologia assinala a socialização como inserção dos sujeitos no mundo vivido, proporcionando um universo simbólico, cultural e uma visão de mundo.

Como aporte teórico da identidade, apresentamos as formas identitárias com base na articulação entre a **transação**⁴⁹ **subjéctiva e a objectiva**. Identificamos que a **transação subjéctiva** marca a relação temporal do docente com a profissão, considerando que as projeções realizadas para si e a identidade construída na sua história de vida acontecem desde os contextos sociais vivenciados e os valores da vida. Nessa transação, o docente procura projetar-se num espaço de qualificação que implica em reconhecimento da profissionalidade docente (DUBAR, 2005; CUNHA et al., 2007).

Reunimos, nesta forma identitária de articulação da transação subjéctiva, os docentes 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 9 e, pelas anotações extraídas dos discursos, percebemos: o enfoque de discutir a EF por meio das interfaces das práticas corporais (sujeito 1); a preocupação em despertar nos discentes a relação entre o corpo e a sociedade, entre as identidades de grupos sociais (sujeito 2); a necessidade de disponibilizar a identidade, construída por meio do conhecimento herdado, pelas vias do processo pedagógico, apresentando valores e contextos sociais (sujeito 4).

Observamos a intenção de despertar nos discentes a importância da consciência de que serão futuros educadores e não apenas instrutores da prática do exercício físico (sujeito 5), como também a preocupação social com a área, a partir dos valores atribuídos à identidade construída, nesta relação temporal que envolve o espaço da sala de aula (sujeito 6).

Destacamos a atenção do sujeito 7 nas projeções realizadas para si, buscando dialogar a respeito desta identidade a ser refletida no campo dos conteúdos da prática esportiva, utilizando essa reflexão como ferramenta de construção de um sujeito crítico, que possa emancipar-se por meio do esporte

Por fim, notamos a atenção do sujeito 9 em construir a identidade a partir da história de vida e dos contextos sociais, de modo que desperte nos discentes os sentidos e os significados, o porquê das aulas de EF e dos conceitos do campo profissional dos futuros professores que vêm sendo formados pelo curso em debate.

⁴⁹ Dubar (2005) compreende, num sentido amplo, a transação com o outro, num sistema de ação, e consigo próprio, num processo biográfico. Sendo que o processo biográfico é resultante de uma combinação das formas identitárias no eixo de temporalidade do sujeito.

A **transação objetiva** é a relação que o indivíduo estabelece com seu espaço de trabalho e com a retribuição do seu trabalho para o ambiente social. (DUBAR, 1997). Os sujeitos 3, 8 e 10 admitem esta retribuição para seu trabalho e o ambiente social, mas sem grandes expectativas de projeções futuras em relação à instituição.

Ratificamos que uma formação voltada ao contexto histórico das práticas pedagógicas vividas pelos docentes atribui identidade na forma da transação objetiva, como apresentada pelo sujeito 3. Por outro lado, o sujeito 8 comprova que a objetividade na identidade profissional é ponto marcante em sua trajetória, e o sujeito 10 assume uma identidade política e sindical relacionada às questões da EF, considerando-a como uma retribuição do seu trabalho para o âmbito social da profissão.

4.1 Identidade Profissional: as representações das configurações identitárias de docentes da EF

Ao identificar se o docente que atua na Licenciatura do curso de EF reconhece a sua identidade profissional, contracenamos com o que Dubar (1997) apresenta sobre configurações identitárias caracterizadas pelo pertencimento ou envolvimento que os docentes demonstram.

O autor destacou 4 configurações: **a estável, a fusional, a negociatória e a afinitária**, e as analisaremos, relacionando com os dados encontrados nos discursos.

A **identidade estável** é aquela que envolve uma dependência da cultura, do mundo do trabalho com a experiência adquirida nos saberes da prática, e constatamos que os sujeitos 3 e 4 se enquadram nesta categoria.

Ainda nesta identidade, os discursos mostram uma relação com a temporalidade das experiências obtidas por meio da prática como atletas, profissionais e adeptos assíduos do exercício físico, o que caracteriza a identidade biográfica para si. Em nossa percepção, os docentes se enquadram aqui, demonstrando uma identificação com a

área desde a formação inicial até o início da atuação com a docência, sem desvincular dos saberes herdados da prática.

Dubar (2009) distingue que os profissionais desta configuração apresentam expectativas anteriores que são questionadas pelas novas formas de polivalência do docente, considerando que devem se adaptar a sistemas e programas para atender às exigências da instituição. Revelam, também, uma relação forte com os seus superiores ou com as propostas advindas de hierarquias maiores, como o caso do colegiado de professores nas universidades públicas.

O sujeito 3 ressalta ser conhecedor de uma área essencial para a profissão, adquirindo este pertencimento dos saberes práticos trazidos consigo das vivências e experiências de atleta até a docência superior.

Na configuração **identidade fusional**, o docente expressa uma identificação com a instituição, mas pela execução de atividades de formas repetitivas, demonstrando um receio das estratégias de ensino ou bloqueio ao novo.

Essa forma é clara entre os docentes que atuam há muitos anos no Ensino Superior, e passam ano e vem ano, as disciplinas continuam na mesma, os *slides* são praticamente idênticos aos anteriores, e os textos nem sempre são atualizados.

Na análise dos discursos, percebemos essa configuração nos docentes 8 e 10. Os depoentes deixam em suspenso que não se sentem reconhecidos pelos pares, mesmo apresentando bons resultados para a instituição. Assumem que a identidade encontra-se em processo de consolidação e relatam a necessidade com que o corpo docente se depara em realizar discussões sobre a identidade almejada.

Necessitamos de uma formação voltada aos aspectos humanísticos, que envolva o processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, por meio da maturação interna ou pelas possibilidades de aprendizagem com as experiências.

Perrenoud et al. (2001), neste contexto, diz que a formação é a oportunidade de experimentar estratégias obtidas em parte dos modelos e das teorias. Cabe ao docente articular, em suas disciplinas, aquilo que as pesquisas, as novas tendências, e as diversas áreas vêm apresentando, visando contribuir no processo de construção profissional dos discentes.

O docente que atua no Ensino Superior deve assumir que vivemos em processo contínuo de formação e, nesta via, o discente aspira a este caminho que tem a função social de transmissão e produção de saberes, de saber-fazer, do saber-ser, e saber-conviver, presente em vários momentos e etapas da vida, considerados por nós os pilares da Educação.

Entendemos que, na vida, a formação é complexa e necessária, pois visa potencializar as capacidades e qualidades do ser humano que são manifestadas nas suas experiências e vivências, principalmente na formação inicial dos futuros egressos do curso de EF.

A configuração da **identidade negociatória** alia a polarização no grupo com estratégias de oposição. Ela se reconstrói numa situação de mudança que é responsável pela própria promoção. (DUBAR, 1997).

Essa identidade envolve aqueles que têm facilidade no domínio dos saberes típicos de suas atividades profissionais, articulando teoria e prática, dominando a organização de eventos promovidos com sucesso, o que garante sua permanência na instituição e, em alguns casos, a sua promoção.

Os docentes 2, 5, e 6 demonstraram caracterizar-se nesta forma identitária, apresentando pertencimento a esta identidade profissional. Enfatizam a relação dos conteúdos teóricos e práticos, por meio de ações de intervenção na sociedade, propiciando ao discente o conhecimento do campo de atuação. Realizam discussões em sala de aula que associam o conhecimento nas dimensões sociais, filosóficas e na relação do corpo com as práticas corporais.

Dubar (2009); Cunha et al. (2007) demarcaram que essa configuração identitária negociatória apresenta um elo nas transações objetiva e subjetiva, que se fortalecem e confirmam na construção da identidade profissional de um docente.

Afirmamos que esta categoria deveria ser assumida pelos docentes que atuam no Ensino Superior. Assim, passariam a considerar a formação profissional e pessoal como um processo de autoformação, heteroformação e interformação (DEBESSE, 1982).

A formação enquanto autoformação é compreendida quando o sujeito participa de forma independente e tem em seu controle os objetivos, processos, instrumentos e até mesmo os próprios resultados da formação. Para Cunha; Isaia (2006), a ênfase está no desenvolvimento e no crescimento da pessoa do professor, tendo a necessidade de formar-se a si mesmo para depois formar o outro.

A heteroformação se organiza e se desenvolve por questões externas, por especialistas que não influenciem na personalidade do sujeito envolvido no processo. Debesse (1982, p. 30) ressalta: “a pessoa do professor não está implicada com a proposta formativa em pauta.”

E a interformação acontece quando a ação educativa ocorre em vários momentos em que o sujeito busca atualização do conhecimento, ou no início da sua trajetória profissional. Segundo Cunha e Isaia (2006, p. 352) “é o processo pelo qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais”; o docente se esforça na aquisição e desenvolvimento das competências profissionais necessárias à atuação dos futuros professores (GARCÍA, 1999).

Enfim, a configuração **identidade afinitária** alia as preferências individuais com estratégias de aliança. No caso dos professores, nem sempre as instituições têm conhecimento das qualificações adquiridas nos cursos de formação continuada que eles fazem por conta própria. Muitas vezes, essa falta de interesse acontece por não haver uma relação com a intenção da instituição. Nesta forma identitária estão inseridos os sujeitos 1, 7 e 9, uma vez que eles têm certeza do valor que eles atribuem à instituição. (CUNHA et al., 2007).

Nas falas dos sujeitos, observamos que, às vezes, os docentes se afastam daquilo que vem sendo direcionado como base epistemológica do PPC, o que provavelmente contribui para essa pulverização apontada pelos docentes na pesquisa.

Dubar (2009) ressalta que esta configuração constitui-se de muitas alterações na identidade profissional, provocando um estado de crise da área. Os depoentes apontaram indagações perceptíveis dessas inquietações que se refletem na identidade dos docentes.

A partir desse panorama, concordamos com Guimarães (2004) ao dizer que o modo como a profissão é representada, construída e mantida socialmente propicia diferentes significados de acordo com a ciência que o docente adota..

Apreciando o que Pimenta (2005) disse sobre a construção da identidade, o corpo docente de um curso de EF necessita adotar: o envolvimento com a mobilização dos saberes da experiência que decorrem do tempo de atuação; o processo contínuo de reflexão e crítica sobre o que o professor faz em sua prática; a habilidade de pesquisar aquilo que é aplicado na prática; os saberes e o domínio das áreas específicas, com ênfase na produção do conhecimento.

Entendemos que ensinar significa não somente saber-fazer, mas saber inserir a experiência, o conhecimento, os saberes (pedagógicos e didáticos) no cotidiano das aulas e no campo humanista, além do saber conviver.

4.2 Identidade da área EF: as propostas de identificação e as representações identitárias apresentadas pelos docentes na análise dos discursos

Nosso estudo vem desvelar se os professores do curso de graduação têm conhecimento das propostas de identificação da área, produzidas nas últimas décadas, e investigar as configurações identitárias apresentadas nos discursos dos docentes. Esta é a proposta desta seção: explicitar as nossas percepções sobre o fenômeno estudado.

Neste momento, fazemos o exercício de nos debruçar sobre as propostas desta tese para identificar este campo de conhecimento. Como ressaltamos, há mais de 70 anos já foi proposta uma identidade para área da EF, mas os vários docentes que atuam nos cursos das mais diversas localidades deste Brasil não aprofundaram as discussões que visam culminar a identidade deste campo de atuação.

Nosso envolvimento com o campo da EF, há mais de vinte e seis anos, é a relevância acadêmica desta tese para a área, alertando sobre essa problemática que necessita ser debatida com mais rigor em âmbitos acadêmicos, envolvendo, principalmente, a docência do Ensino Superior.

Relatamos sobre a Teoria Antropológico-Cultural do Esporte que mostra como objeto de estudo da área o ser humano em movimento ou capaz de movimentar-se, e as relações sociais direcionadas às suas aptidões e atitudes. O ponto central desta proposta segue por duas vertentes: a adaptação ao meio físico e ao espaço; e a integração ao meio social (CAGIGAL, 1996).

O autor considera a EF como arte, ciência, sistema, técnica que servem para contribuir com o ser humano no desenvolvimento de suas capacidades, propiciando o diálogo com a vida, com atenção especial à natureza de suas aptidões físicas.

Ressalta que no conteúdo da EF, no viés do esporte, o ser humano necessita encontrar *“una realidad de belleza, de diversa especie, según la maduración del deporte; pero siempre del género de lo elemental, de lo primitivamente humano”*, que Cagigal (1996, p. 65) chama de espetáculo de uma realidade bela, de encanto nas suas diversas manifestações corporais. Como já vimos, apresenta o esporte em duas vias: a práxis e o espetáculo.

Após analisarmos os discursos dos sujeitos, foi possível identificar que os docentes 3, 4, 7 e 8 se aproximam da proposta de Cagigal, mas não demonstram conhecimento sobre o que autor propõe e nem mesmo afinidade com leituras e discussões sobre a proposta para área da EF.

Dizemos isso, porque tivemos dificuldades de encontrar, nos acervos, materiais que discutem a Teoria Antropológico-Cultural do Esporte, porque consideramos que, nesta proposta, há quase todos os ingredientes necessários para se obter o objeto de estudo próprio da EF.

Na sequência, relatamos a Teoria Praxiológica proposta por Parlebás (1988). Identificamos que a proposta tem o foco nos jogos esportivos, a partir de dois olhares: tradicionais e esportivos, como apresentamos. Quase no final da década de 1960, inicia

as suas primeiras publicações sobre a Praxeologia⁵⁰; são 30 anos de estudos, buscando desvendar o mundo dos jogos, dos esportes, das brincadeiras e exercícios físicos.

Enfatizou, na sua teoria, a ação motriz e propôs a ação sociomotriz. Como objeto de estudo da área, ressalta a conduta motriz “[...] um campo da pedagogia das condutas motrizes, por meio de uma prática de intervenção e influência sobre as condutas motrizes em função das normas educativas implícitas ou explícitas” (PARLEBÁS, 1999, p.119).

Dos sujeitos da nossa pesquisa, notamos que os docentes 1 e 2, em nossa percepção, são os que mais se aproximaram desta teoria, uma vez que os dados não demonstraram explicitamente que não comungam com esta proposta.

Referimo-nos, a seguir, à Teoria Psicocinética de Le Boulch (1995; 1998) que tem como objeto de estudo o ser humano em movimento, na dialética das suas relações com o físico e o humano, numa semelhança entre o sujeito e seu universo vivido.

Para Le Boulch (1995, p. 14), a sua teoria tem dois significados: a educação do movimento e a educação pelo movimento. Destaca a mudança da EF do olhar do corpo objeto para o corpo próprio, por meio da aprendizagem motora. Compreende que é necessária uma atitude que corresponda a uma reação global de um organismo unitário, autônomo frente a situações de uma organização das condutas motrizes.

Nos discursos, não encontramos nenhum docente demonstrando afinidade ou enraizamento na teoria apresentada por Le Boulch.

Em seguida, dissertamos sobre a Ciência da MH, proposta por Sérgio (1995; 1999; 2003; 2008), apropriando-se da ideia que o ser humano deve ser visto em sua totalidade. Ele define que a MH visa compreender e explicar as ações motoras que estudam a energia para o movimento intencional, buscando especialmente a transcendência e a superação.

⁵⁰ Praxiologia Motriz tem sua gênese na palavra de sua teoria “práxis”, sendo definida como a lógica do jogo e “logia” a incorporação do discurso pelo sujeito (PARLEBÁS, 1988).

Nos discursos dos docentes, identificamos que o sujeito 6 assume a MH como base epistemológica, tanto na sua identidade profissional como para o curso de EF, não se distanciando desta proposta que considera coerente com o projeto maior do curso, o PPC.

O sujeito 6 destaca, em seu discurso, que a MH vem para ratificar que o racionalismo, cartesiano e newtoniano, em que nasceu a EF está totalmente ultrapassado, sobretudo ao olhar para o ser humano.

Por outro lado, o discurso do docente 5 apresenta sinais desta teoria, mesmo sem assumi-la totalmente, apesar de ser da área biológica, provavelmente sem conhecimento das propostas de Sérgio (1995; 1999; 2003; 2008).

Ressaltamos que, como professores que atuam na docência superior, acreditamos que a Ciência da MH, dentre as teorias apresentadas, torna-se essencial para a área da EF. Somos docentes que vimos trazendo essa discussão para dentro da sala de aula, sem medo de arriscar que ela apresenta o objeto de estudo mais concreto para o campo de atuação.

Sérgio (1989; 1995; 1996) afirma que o professor de EF não deveria pensar essencialmente na prática, mas na compreensão da prática, no campo de atuação profissional, na unidade prática-teoria, teoria que busca interpretar e projetar a prática.

E por fim, referimo-nos à Ciência do Desporto, discutida por Bento (2004; 2006; 2012), o desporto que visa cuidar do corpo, da alma e de tudo o que está direcionado à dimensão humana, tanto nas questões do interior quanto do exterior, do individual quanto do coletivo, do objetivo e do subjetivo.

Bento (2004) ressalta que o desporto tem um conceito representativo, agregador, sintetizador e unificador das dimensões biológicas, físicas, motoras, lúdicas, corporais, técnicas e táticas, culturais, mentais, espirituais, psicológicas, sociais e afetivas, e acreditamos que não há como desprender-se dessas ideias, uma vez que consideramos a totalidade do humano.

Este é um dos autores mais recentes que vem apresentando essa discussão para compreender a identidade e o objeto de estudo da área, e percebemos que,

provavelmente, esse debate ainda não seja conhecido totalmente por muitos pesquisadores no Brasil.

Nossos dados não revelaram nenhuma aproximação dos docentes com esta teoria, mas concordamos com as ideias do autor, pois trabalha próximo dos conceitos da MH.

Nos discursos, não conseguimos enquadrar as representações identitárias dos sujeitos 9 e 10 em nenhuma teoria a respeito das propostas de identificação para área. Mas, em nossa percepção, adotam o objeto de estudo da EF, demarcando a perspectiva.

Para Frizzo (2013), a concepção materialista histórica e dialética tem a cultura corporal como ponto central e, em seus estudos, denuncia a MH como base epistemológica da área.

Discordamos do posicionamento do autor, porque de acordo com a discussão apresentada em seu artigo, e pelo referencial teórico adotado, demonstra falta de leituras e aprofundamento sobre o que Sérgio (1989; 1995; 1996; 1999; 2003; 2008) vem destacando sobre a MH.

Em seus escritos, Frizzo (2013) diz que a Ciência da MH exacerba a concepção dualista corpo e mente, mas nós percebemos o contrário nas obras de Sérgio (1989; 1985), ou seja, na verdade, ele vem desconstruindo esse paradigma cartesiano.

Acreditamos que, provavelmente, essa dificuldade apontada pelos sujeitos 9 e 10 em definir sua identidade profissional possa sinalizar que a EF vem passando por um momento de crise, dificultando a definição de seu objeto de estudo.

Corroboramos nossos dados com o que Dubar (2009, p. 25) diz sobre a área que não tem a sua identidade definida: “[...] esta provoca uma crise que traz para a área de conhecimento configurações de discursos, de atitudes, de narrativas puramente contingentes, totalmente dependentes de seu contexto de produção”, Entendemos que tal situação seja consequência de se assumirem concepções relacionadas com a ação pedagógica e não com a base epistemológica da área.

Oliveira (2000) conclui que os cursos de Licenciatura em EF, na formação inicial, necessitam remodelar a atuação na escola, rever o campo da profissão liberal pela qual

a sociedade anseia, e que os docentes no campo da formação propiciem mudanças sociais e uma produção de conhecimento nas novas áreas de atuação.

Acreditamos que, em todas as faculdades e universidades, a produção do conhecimento deve ser o ponto de partida para todos os docentes, visando aumentar a qualidade nas pesquisas e publicações referentes à área em que estamos inseridos. Sabemos que um docente de qualidade, de alto nível, é aquele que, em seu currículo *lattes*, apresenta artigos em periódicos de *qualis*, com contribuições que transformam a nossa EF.

Para tanto, os docentes universitários que atuam nos cursos de EF devem reunir todos os conhecimentos que envolvem, primeiramente, a dimensão humana, e trazê-los para dentro do espaço da sala de aula, por meio das discussões e conceitos voltados a formar e preparar o futuro professor que atuará na área.

Compete a todos os docentes a responsabilidade de realizar discussões sobre as temáticas relacionadas com a Educação, formação, treinamento, trabalho, lazer, saúde, e, sobretudo, contribuir no processo de construção da identidade do professor de EF, visando superar o entendimento que se tem da área somente como prática de atividades físicas e esportivas.

CONCLUSÕES

Após a análise dos dados, este é o momento de demarcar os caminhos trilhados, com destaque para os aspectos mais relevantes desta tese.

Não consideramos o ponto de chegada, mas sim o de partida. No campo do conhecimento científico, toda trilha iniciada faz-nos despertar para o quanto necessitamos aprofundar e aperfeiçoar aquilo que apreciamos: a essência do ser humano, a nossa identidade. E, principalmente, a identidade profissional do professor de EF.

Aventurar-se nesta área é assumir que somos apaixonados pelo que fazemos, que temos ideais e perspectivas de, um dia, saber que este estudo contribuiu para apontar aos profissionais docentes o objeto de estudo da área e a sua identidade própria.

É relevante a riqueza encontrada nos dados da pesquisa em cena, uma vez que, em nossa percepção e conclusões enquanto pesquisadores, fizeram-nos entender a complexidade da identidade do docente que atua no Ensino Superior, e que destacamos a seguir.

A identidade profissional do professor de Educação Física está relacionada a vários contextos. Um deles são as inúmeras relações entre o corpo, os grupos sociais, as práticas corporais, os campos de atuação, as questões sociais, filosóficas e humanas, uma vez que comparecem, na prática pedagógica, nos ambientes formais e não formais que envolvem a atuação desse profissional.

Notamos que a docência, ao transmitir e produzir conhecimentos, o faz colocando todas as suas percepções e experiências, como também aquilo que vive como pessoa. Todo o envolvimento e a inserção, bem como sua relação com a sociedade, apontam para opções que o professor faz para sua carreira profissional.

A EF é uma área que oferece cenários profissionais diferenciados para o professor atuar, o que faz necessário que os docentes, a partir das identidades assumidas, demonstrem todas essas possibilidades e sua importância nos contextos

apresentados. Não há como pensar em uma formação acadêmica inicial sem entrelaçar os diversos âmbitos que a área permite discutir.

O docente que atua no magistério superior pode elucidar todas essas questões, pois, afinal, a área deve discutir, por exemplo, o corpo biológico entrelaçado às dimensões filosófica, humana, cultural, social.

Os dados empíricos revelam que o papel da formação inicial é, inclusive, possibilitar a construção da identidade profissional da área em que o professor atuará. A partir das experiências vividas no mundo acadêmico é que o professor confrontará com aquelas que viverá nos mais diversos campos de atuação.

Outro achado entre os sujeitos destaca a preocupação de reproduzir, em sala de aula, uma concepção de identidade que atrele teoria e prática na vivência da carreira. Enxergamos como ponto positivo, que a formação do professor de EF seja sustentada pelo seguinte tripé: ser cientista, ser teórico e ser prático. Ser cientista a partir dos pressupostos epistemológicos assumidos; ser teórico, porque há a necessidade de dialogar com referenciais que alicerçam a base da prática, que é o eixo central que a EF discute.

O corpo docente de uma faculdade deve ter um envolvimento com as demandas da área, propiciando discussões que conduzam o discente a relacionar o campo teórico-científico com os saberes da prática. Nosso estudo revela que docentes com várias identidades tendem a reproduzir nos discentes a dificuldade de compreender os diversos saberes a serem aplicados no campo de atuação.

Outro ponto relevante é quanto às bases epistemológicas e filosóficas que sustentam o PPC de um curso, no caso a Licenciatura em EF promovida no Campus de Castanhal, com enfoque no campo escolar. Os docentes apontam que há uma identidade presente no Curso que envolve o campo da saúde, do esporte, da gestão, das competições, dos treinamentos, das demandas sociais, mas, como observado, essas diversas articulações propiciam um pano de fundo com várias identidades, o que implica em não apresentar uma identidade única, o que provoca uma dificuldade para o discente definir sua própria identidade.

Os docentes não estabelecem esse consenso entre o que o PPC propõe e aquilo que o currículo explana, não definindo a identidade do futuro professor que se pretende inserir no mercado de trabalho.

A partir dos diálogos com os professores entrevistados, pensamos na urgência dos docentes discutirem coletivamente o Curso e o que está sendo proposto no PPC, uma vez que ele é a “coluna vertebral” da formação.

Como já observamos anteriormente, há certa dificuldade de reconhecimento da identidade da área EF. Isso acontece por causa dos vários objetos que assume, às vezes, confundidos com as abordagens pedagógicas, que foram estruturadas para fomentar a ação profissional docente, em especial para aqueles que atuam no âmbito escolar. Entretanto, como não se propõem a delinear um objeto de estudo universal, isso não está claro para os professores que atuam no Curso em estudo. É urgente voltar o olhar para esta discussão: um objeto de estudo próprio, mas não no sentido de dizer qual a melhor teoria científica.

Em nosso modo de ver, o objeto de estudo é *o corpo em movimento* (grifo nosso), por meio das suas condutas motoras, dos movimentos e práticas corporais, que apontam a superação e as intencionalidades próprias de cada ser humano, além de um olhar humanista para o trato com os conteúdos que envolvem os jogos, a dança, as lutas, as ginásticas e os esportes.

Ao objetivar, nesta tese, as identidades que o Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus de Castanhal busca forjar em seus futuros egressos, ressalvamos que elas não são fixas, imutáveis, mas que precisam ser assumidas como prescritas no PPC. Afinal, esse documento desenha a matriz identitária e como deve ser assumida nos diversos contornos curriculares que o aluno experienciará.

Concluimos, em nossa tese, que a área da EF por não ter objeto de estudo próprio que sustente uma identidade profissional, transita por um estado de crise epistemológica, que resvala na prática pedagógica dos docentes já que reproduzem, geralmente, conteúdos oriundos de sua formação acadêmica inicial e dos diálogos que estabelecem com concepções teórico-metodológicas distintas das assumidas no Projeto Pedagógico do Curso.

Ao nosso ver, as teorias que visam a identidade e o objeto de estudo da área, apresentas neste estudo, devem ser mais exploradas entre os docentes por meio de congressos, grupos de pesquisa, principalmente por meio de artigos científicos da área em que está a EF.

Consideramos a relevância acadêmica da produção desta tese, quando os docentes participantes da pesquisa apontam para a necessidade de que as reflexões e as indagações assinaladas nas entrevistas sejam levadas para os fóruns de discussão dos eventos científicos.

É preciso ampliar o debate sobre essas pautas que demarcam o hiato existente entre o que o Projeto Pedagógico de Curso anuncia e aquilo que os docentes protagonizam em sala de aula, desafio possível de ser superado coletivamente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMIGUINHO, A.; VALENTE, A.; CORREIA, H.; MANDEIRO, M. J. Formar-se no projecto e pelo projecto. In. CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto Editora, 2003, p. 101-116.

ANDRÉ, M.E.B.A. (Org.). **Formação de professores no Brasil 1990-1998**. Brasília: MEC/Inep/Comped, n. 6, 2002. Série Estado do Conhecimento. 364 p.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 25 jun.2012, 23:30:45.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e Educação Física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação da Anhanguera Educacional**. Brasília, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007.

ARAÚJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARRETO, S. J. **As matrizes epistemológicas do curso de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau (FURB) de 1993 a 2008: uma abordagem à luz da Teoria de Manuel Sérgio**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau, 2009.

BENTO, J. O. **Desporto**: discurso e substância. Universidade do Porto, Porto: Campo Letras editores, 2004. Coleção Saberes do desporto.

_____, J. O. **Um olhar cultural sobre o desporto**. São Paulo, 2005. Disponível em:<<http://www.educacaopeloporte.org.br/congresso/palestras.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2011, 16:30:30.

_____, J. O. Corpo e Desporto: reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Século XXI**: A era do corpo ativo. São Paulo: Papirus, 2006.

_____, J. O. Pelo regresso do desporto: ensaio epistemológico. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo Sportivus**: O humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012, p. 14-112.

BEREOFF, P. S. Epistemologia da Motricidade Humana. **Revista Integração**. Universidade São Judas Tadeu, USJT, São Paulo, v. 48, Ano XIII, jan./fev./mar. p. 55-59, 2007.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**: a Educação Física na escola brasileira. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa Qualitativa**: segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011. 150 p.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Artigo 66º. Brasília, DF, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade, profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. 196 p.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professor: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. Rio Claro: Unesp, 2003.

CAGIGAL, J. M. **Obras Selectas**. Volumes I, II e III. Comitê Olímpico Español e Asociación Española de Deportes para Todos. Madrid: Cadiz, 1996. 1206 p.

CAPES, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Cursos Recomendados. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 2 jul. 2013, 10:20:31.

CARBINATTO, M. V. **A Educação Física e a Complexidade**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação Física, em Ciência da Saúde, UNIMEP, Piracicaba, 2006.

CARROLO, C. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 21-50.

CASTELIS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2003.

CHAGAS, R. Á. **Formação inicial e construção da identidade profissional do professor**: um estudo do curso de Licenciaturas em Educação Física da UFG. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, UFG, Faculdade de Educação Física, Goiânia, Goiás, 2010.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CIAMPA, A. **A história de Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CRUZ, C. H. C. **Competências e Habilidades**: da proposta à prática. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002. Coleção Fazer e Transformar.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Lugares da Formação: Tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. (Org.); DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. **Coleção Didática e Prática de Ensino: convergência e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-140.

_____, M. I.; ISAIA, S. M. A. Professor da Educação Superior. In: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Volume 2, Brasília, DF: INEP/RIES, 2006.

_____, C. S. A.; LIMA, V. M. C.; CUNHA, D. O.; HOBOLD, M.; IGARI, C.; MARTINS T.; MUSSI, A.; OLIVEIRA, R.; RIGOLON, V.; PACHECO, M.; PAGBEZ, K.; PEREIRA, R.; SANTOS, D.; SILVESTRE, M.; VIEIRA, M. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Revista Educação & Linguagem**. Ano 10, n. 15, p. 269 – 283, jan./jun. 2007.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 90 p.

DEBESSE, M. Um problema clave la educación escolar conteporánea. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. **La formación de los enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DE MARCO, A. **Pensando a educação motora**. 2 ed. Campinas, SP: 1995 (Coleção Corpo & Movimento).

DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DEB. Relatório de Gestão de 2009 a 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013, 15:35:30.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Edição Original, Portugal : Porto Editora, 1997.

_____, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.19, n. 64, p.01 -16, set. 1998.

_____, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Martins Fontes, 2005. 260 p.

_____, C. **A crise das identidades**: Interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora USP, 2009. 279 p.

DUPOND, P. **Vocabulário de Merleau-Ponty**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 80 p.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. do. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 61-80.

FRANYUTI, M. L. S., **La concepción pedagógica de Pierre Parlebás**. 2009.

Disponível em:

<http://www.cpar.sep.gob.mx/dgef/htmllecturas/Otras/pierre_parlebas.html> Acesso em: 06 set. 2004.

FERNANDES, R. do S. da S. R. **Ser orientador em programas de pós-graduação em educação**: uma descrição fenomenológica. 2012. 190 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Instituto Ciência e Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2013.

FEITOSA, A. A Ciência da Motricidade Humana (CMH): alguns princípios, paradoxos e equívocos. In: **O Sentido e a Acção**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008, p. 60-98.

FRIZZO, G. F. E. Objeto de estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**. Ano XXV, n. 40, p. 192 -206, jun., 2013.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.) **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 147-171.

GALLARDO, J. S. P. (Org.). **Educação Física: contribuições à formação profissional**. 3 ed, Ijuí, Editora Unijuí, 2000. 149 p.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Florianópolis, v.32, n 24, p. 11 -28, dez. 2010.

GATTI, B. A. Trabalho, os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, p. 85 - 90, 1996.

_____, B. A. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, jun., 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GORDO, M. E. S. C. **A Formação Profissional em Educação Física no Pará e aspiração discente**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, UFPA, Instituto de Ciência e Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2011.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu envolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 63-77.

GRECO, P. J.; Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: a questão dos esportes coletivos. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2012, p.287-301.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**. Portugal: Principia, 2010.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. 119 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 31-60.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HUNGER, D.; PEREIRA, J. M.; BORGES, C.; ROSSI, F. Conhecimentos para formação e intervenção em Educação Física: os desafios da docência universitária. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção.** Florianópolis: Editora da UDESC, 2012, p. 373-396.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista *L'Orientation scolaire et professionnelle*- da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 103-132.

LACAN, J. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LE BOULCH, J. O conceito de educação motora. In: DE MARCO, A. **Pensando a educação motora.** Campinas, SP: 1995, p.11 -26 (Coleção Corpo & Movimento).

_____, J. **El cuerpo em la escuela en el siglo XXI.** Espana, INDE Publicaciones, 1998.

LE MOS, K. R. F.; FRANÇA, S. M. M.; MACHADO, V. M. Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade, profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002, p. 145-158.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** São Paulo: Moraes, 1983.

MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R. de C. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. **Revista Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 14, n.1, p. 75-82, 2009.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 59-68.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006. 662 p.

MENZE, C. Formación. In: SPECK, J. **Conceptos Fundamentales de Pedagogia.** Barcelona: Herder, 1980.

MESQUITA, I.; JONES, R.; FONSECA, J.; SILVA, L. M. Nova abordagem na formação de treinadores: o que mudou e por quê? In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção.** Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 41-60.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 27 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MIRANDA, M. F. **Educação Física correspondência entre formação acadêmica e atuação profissional: um estudo de caso.** 2003. 114f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003.

MOITA, M. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 111-140.

MOREIRA, W. W. Repensar a formação profissional. In: Passos, S. C. E. (Org). **Educação Física e Esportes na universidade**. Brasília, UnB, 1988.

_____, W. W. (Org.). **Século XXI: A era do corpo ativo**. São Paulo: Papyrus, 2006.

_____, W. W. Corporeidade e formação profissional: a importância da teoria da motricidade humana para a Educação Física. In: GOLIN, C. H.; PACHETO NETO, M.; MOREIRA, W. W. **Educação Física e Motricidade**: discutindo saberes e intervenções. Dourados: Seriemá Indústria Gráfica e Editora, 2008, p.79-95.

_____, W. W. Formação Profissional em Ciência do Esporte: Homo Sportivus e Humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W. W. **Homo Sportivus**: O humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012, p. 111-172.

_____, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 14, n 4, p. 104 -114, 2005.

_____, W. W.; NÓBREGA, T. P. **Fenomenologia, Educação Física, desporto e motricidade**: convergências necessárias. Cronos, Natal-RN, v. 09, n 2, p. 349 -360, jul./dez. 2008.

MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **O sentido da escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 65-80.

MURIA, A. J. **A complexidade da formação de professores**: o caso da Educação Física e Desporto em Moçambique. 2009. 320f. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Piracicaba, 2009.

NASCIMENTO, C. C. do. Inezil Penna Marinho: o tempo de uma história. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**. Volume 02, Vitória: UFES, 1997.

NASSAR, S. E. **O corpo idoso nas atividades aquáticas**: o significado para os praticantes. 2004. 120f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Piracicaba, 2004.

NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. 215 p.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos). 111 p.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Mercado de trabalho em Educação Física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v.8, n.4, p. 45-50, set., 2000.

PARLEBÁS, P. **Elementos de Sociologia del Deporte**. Malaga: Universidad Internacional Deportiva de Andalucía, 1988.

_____, P. **Jeux, sports et sociétés**: lexique de praxéologie motrice. Paris: Instituto du sport et de l'éducation physique, 1999.

PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade, profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 113-134.

PÉREZ, M. M. B. **Elementos constitutivos de la Motricidad como dimensión humana**: informe final de investigación. 2009. 200f. Tese (Doutorado) Faculdade de Motricidad y Desarrollo Humano. Instituto de Educación Física Universidad de Antioquio Medellín: Colombia, 2009.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

_____, A. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J G; PEREZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

_____, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-34.

_____, S. G. (Org.). Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

_____, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 279 p.

PPC-UFGA/CASTANHAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará,** Castanhal, PA: Faculdade de Educação Física, 2010.

QUEIROZ, T. D. (coord.) **Dicionário prático de pedagogia.** 3 ed. São Paulo: Rideel, 2011. 295 p.

RAMOS, G. N. S.; FERREIRA, L. A. As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção.** Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012, p. 323-346.

REIS, M. C. da C. **A identidade Acadêmico-Científica da Educação Física: uma investigação.** 2002. 301f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2002.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da Educação.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 113-120, mai/ago. 2005.

RINALDI, I. P. B. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185- 207, set/dez. 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 7-20.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 93 p.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

SANTIN, S. Corporeidade. In: GONZÁLES, J.; FNSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Unijuí, 2005, p. 103-104.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, Belém, 2013. Disponível em:
<<http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao>> Acesso em: 1 out. 2013, 14:58:06

SÉRGIO, M. **Educação Física, ou, Ciência da Motricidade Humana?**. Campinas, SP : Papyrus, 1989. 104 p.

_____, M. **Motricidade Humana**: contribuições para um paradigma emergente. Blumenau, SC: Furb, 1995 (Coleção Epistemologia e Sociedade). 155 p.

_____, M. **Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Codex, 1996. 206 p.

_____, M. **Um corte epistemológico**: da Educação Física à Motricidade Humana. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. 150 p.

_____, M. A racionalidade epistêmica na Educação Física do século XX. In: SÉRGIO, M.; ROSÁVRI, T.; FEITOSA, A. M.; ALMADA, F.; VILELA, J.; TAVARES, V. **O Sentido e a Ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008, p. 13 -30.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: Guarnieri, M. R. **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 25-44.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução da teoria dos currículos. 2 ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2005. 156 p.

SORIANO, J. B.; SILVA, P. M.; CALCIOLARI JÚNIOR, A. A Educação Física enquanto grupo profissional: algumas inquietações sobre formação e intervenção na área. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da Identidade Profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012, p. 423-446.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 3 ed. Campinas, SP : Papirus, 1997, p. 135-166.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n 13, p. 05-24, 2000.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIGO, E. Motricidad y Vida. In: SÉRGIO, M.; TRIGO, E.; GENÚ, M.; TORO, S. **Motricidad Humana, una mirada retrospectiva**. Instituto Internacional del Saber. Espanha, Colombia: Léeme, 2009.

TROVÃO DO ROSÁRIO, A. Ciência da Motricidade Humana e a Educação. In: **O Sentido e a Acção**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008, p. 31-59.

TOJAL, J. B. A. G. **Da Educação Física à Motricidade Humana**: a preparação do profissional. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2004. 162 p.

_____, J. B. A. G. Motricidade humana: o paradigma emergente. In: GONZÁLES, J. E FNSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Unijuí, 2005, p. 292-295.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Biblioteca Central. **Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. Pdf. Belém, 2012.

VASCONCELOS, C. do S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B; MELO, M. M. O; AGUIAR, M. C.C. **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife: ENDIPE, 2006, p. 467-484.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

WHO, **Organização Mundial de Saúde (OMS)**. Definição de saúde. Disponível em: <<http://www.who.int/countries/bra/es>> Acesso em: 6 jan. 2013, 15:36:40

APÊNDICE



APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

Esta pesquisa é realizada pelo Professor **Sérgio Eduardo Nassar**, RG 19.499.269-X, CPF 172.871.728-01, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como parte da tese, para obtenção do título de doutor, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Wey Moreira.

Para tal estudo foram convidados professores do Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará, que atuam na graduação para que participem da produção dos dados.

O(a) professor(a) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou justificativa ao pesquisador.

A participação dos professores na pesquisa não traz complicações legais, pois os procedimentos adotados para sua viabilização atendem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, de não oferecer riscos à dignidade humana.

Todas as informações a serem coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e para fins de uso acadêmico. Sempre que desejar, o participante poderá solicitar maiores informações sobre a pesquisa por meio do e-mail sergionassar@uol.com.br ou pelos telefones (91) 3721 4950 e não terá nenhum tipo de despesa financeira nesta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa.

Sérgio Eduardo Nassar

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Pará



APÊNDICE 2 – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os esclarecimentos feitos da Pesquisa **“A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ”**, eu, _____, RG _____, manifesto meu consentimento em participar na produção dos dados por meio de uma entrevista ao pesquisador, conforme data e horário marcados previamente.

Estou ciente de que meu nome ou qualquer outro elemento que possa identificar-me, será mantido em sigilo absoluto.

Belém, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do (a) voluntário (a).

Sérgio Eduardo Nassar
Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará
End.: Alameda Rubal, Nº 566. Castanhal - PA
Fones: (91) 37214950

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira



APÊNDICE 3 – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE

TÍTULO DA PESQUISA: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

ENTREVISTA Nº: _____ IDADE: _____

SEXO: () Masculino () Feminino

1º- Você reside em? _____

2º- Qual a sua graduação? _____

3º- Em que ano você concluiu a graduação? _____

4º- Em qual instituição você cursou a graduação? _____

5º- Você já fez algum Curso de Especialização *Lato Sensu*? (Especialização)

() Sim

() Não

Qual área? _____

Instituição que cursou? _____

6º- Você já fez algum Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado)?

() Sim

() Não

Qual área? _____

Instituição que cursou? _____

7º- Você já fez algum Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Doutorado)?

() Sim

() Não

Qual área? _____

Instituição que cursou? _____

8º- Há quanto tempo você ministra aulas no Curso de Licenciatura em Educação Física?

9º Quais disciplinas você ministra (ou ministrou) no Curso de Licenciatura em Educação Física?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual(is) identidade(s) profissional(is) você assume enquanto professor no Curso de Educação Física do Campus de Castanhal?
2. Considerando o debate teórico-metodológico da área de Educação Física, quais identidades profissionais o curso de licenciatura do Campus de Castanhal busca forjar nos seus futuros egressos?

ANEXO

ANEXO – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) – Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE CASTANHAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAMPUS DE CASTANHAL

PARÁ
SETEMBRO / 2010

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

O Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus de Castanhal teve sua primeira turma no ano de 2000, com um quadro docente pertencente ao antigo Departamento de Educação Física do Centro de Educação do Campus do Guamá. A partir desse período, o curso foi compondo seu próprio quadro docente a partir da realização de sucessivos concursos públicos, tendo hoje um quadro de 12 professores.

Em 2004, o curso recebeu uma equipe de professores do Ministério da Educação (MEC), que tinha como objetivo avaliar o curso a partir do referencial dos discentes, docentes e coordenação. O documento produzido a partir dessa avaliação apontava algumas deficiências na infraestrutura do Campus, que comprometiam o desenvolvimento do projeto pedagógico. Também foram apontadas deficiências no quadro reduzido de docentes. No que tange ao currículo do curso, algumas questões foram apontadas como elementos a serem considerados na reformulação curricular, uma das mais relevantes foi a adequação do mesmo às diretrizes curriculares nacionais.

Além da avaliação do MEC, a professora Cláudia Gomes, então coordenadora do curso, formulou um projeto de avaliação do projeto político pedagógico e o submeteu à aprovação do PROINT, o qual foi aprovado e desenvolvido durante o biênio 2004/2005. Esse projeto foi desenvolvido entre os alunos e avaliou os elementos constitutivos do Projeto Pedagógico, culminando inclusive na I Jornada Acadêmica do Curso de Educação Física.

As indicações desses dois documentos, no que diz respeito à avaliação do Projeto Pedagógico do Curso, subsidiaram as reformulações ora apresentadas.

Nesse sentido, a perspectiva aqui apontada se mantém centrada na UFPA desenvolver e consolidar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, no Campus Universitário de Castanhal, estruturado nas elaborações mais atuais produzidas em Teoria da Complexidade, Motricidade Humana e Pedagogia do Movimento. Essa opção teórico-metodológica leva em consideração a história da

inserção da disciplina educação física no interior da escola, sua inadequabilidade enquanto experiência pedagógica e principalmente suas possibilidades de superação. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentando o histórico da disciplina Educação Física no Brasil, citam como exemplo da "marginalização" da referida disciplina nas escolas, fatos como sua alocação em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades; e o isolamento do professor que ministra essa disciplina nos momentos de planejamento, discussão e avaliação do trabalho escolar.

Numa iniciativa para ressaltar a importância dessa disciplina, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabelece, no seu artigo 26, § 3º, que *A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica*. Observando essa disposição da Lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – propõem que a Educação Física escolar tenha uma mudança de ênfase, passando da aptidão física e do rendimento padronizado para uma “concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal” (Brasil, 1997:27), influenciando nas “dimensões cultural, social, política e efetiva, presentes no corpo vivo isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (Ibid: 25).

Dessa forma, o documento dos PCNs afirma como objetivo principal da disciplina, para o ensino básico: proporcionar igualdade de oportunidades para todos os alunos, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades de cada um, num processo pedagógico e não seletivo que contribua para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos de participação e ludicidade.

Essa mudança de ênfase na disciplina Educação Física exige uma nova postura do professor. Se antes ele desenvolvia seu trabalho isoladamente, agora ele deve considerar sua disciplina no contexto do currículo escolar, buscando desenvolver ao máximo as potencialidades de cada aluno, respeitando suas diferenças e limitações, e visando seu aprimoramento como ser humano. Os PCNs ressaltam ainda a importância da atitude crítica do professor, estando sempre atento aos conflitos que possam surgir

entre os alunos, para mediá-los. Para isso, deve-se ter clareza de seu posicionamento perante questões culturais, de gênero, de raça e sobre os padrões estabelecidos pela sociedade, no sentido de incentivar o respeito às diferenças e o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno.

Vê-se, portanto, que a Educação Física Escolar necessita fortalecer-se enquanto área do conhecimento que tem um novo papel a desempenhar no interior da escola, investimento que deve ser empreendido já nos cursos de graduação, estendendo-se na pós-graduação. Por esta razão, a proposta da Faculdade de Educação Física do Campus de Castanhal/UFPA vincula-se ao objetivo de legitimar as novas iniciativas legais para a área, no que diz respeito à educação escolar, sem deixar de considerar a prática educativa em ambientes não escolares. Pretende-se, de forma crítica e contextualizada, desenvolver os conteúdos históricos da Educação Física, utilizando as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as diferentes formas de recreação, na busca de colaborar com o ato educativo, prioritariamente no âmbito escolar, na formação crítica e criativa do aluno cidadão.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURSO

FORMA DE INGRESSO: Via processo seletivo anual (vestibular)

NUMERO DE VAGAS OFERTADAS: 40 vagas

TURNOS DE FUNCIONAMENTO: Diurno (matutino e vespertino)

MODALIDADE DE OFERTA: Presencial

HABILITAÇÃO: Licenciatura

TÍTULO CONFERIDO: Licenciado(a) Pleno(a) em Educação Física

LOCAL DE OFERTA: UFPA - Campus Universitário de Castanhal

DURAÇÃO: mínimo de 8 semestres e máximo de 12 semestres.

CARGA HORÁRIA: 3.040 h

PERÍODO DE FUNCIONAMENTO: Extensivo.

REGIME ACADÊMICO: Por Atividades Curriculares.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES: Paralela e Modular.

ATOS NORMATIVOS DO CURSO: Resolução CONSEPE nº 2664, de 16/09/1999, publicada em 16/09/1999; Portaria de Reconhecimento do MEC nº 3799, de 17/11/2004, publicada em 18/11/2004.

AVALIAÇÕES EXTERNAS: Conceito 4 no ENADE 2007; Conceito Preliminar de Curso 4 (INEP, 2007).

REGIME ACADÊMICO: POR ATIVIDADES CURRICULARES

Em cada período letivo o discente poderá cursar no máximo 8 (oito) atividades curriculares, não podendo ultrapassar a carga horária total de 500h (quinhentas horas), exceto nos casos de estágios e/ou internatos que exijam o cumprimento de 2 (dois) turnos, estabelecidos no projeto pedagógico de curso.

Pré-requisitos

O cumprimento das atividades curriculares obedecerá aos pré-requisitos constantes no quadro a seguir:

Atividade Curricular	Período Letivo	Pré-requisito(s)	Período(s) Letivo(s)
Esportes II	3º	Esportes I	2º
Ginástica II	3º	Ginástica I	2º
Fundamentos de Cinesiologia e Biomecânica	4º	Anatomia Humana	2º
Fisiologia do Exercício	4º	Fisiologia Humana	3º
Distúrbios do Aparelho Locomotor	4º	Anatomia Humana e Fisiologia Humana	2º e 3º
Nutrição em Educação Física e Esportes	4º	Fundamentos de Bioquímica em Educação	2º

		Física	
Medidas, Avaliação e Estatística em Educação Física	5º	Anatomia Humana	2º
Metodologia Científica II	5º	Metodologia Científica I	4º
Metodologia Científica III	6º	Metodologia Científica II	5º
Atividades Aquáticas II	6º	Atividades Aquáticas I	5º
Estágio Supervisionado II	6º	Estágio Supervisionado I	5º
Estágio Supervisionado III	7º	Estágio Supervisionado II	6º
Saúde Coletiva e Socorros Urgentes	7º	Anatomia Humana e Fisiologia Humana	2º e 3º
Estágio Supervisionado IV	8º	Estágio Supervisionado III	7º
TCC II	8º	TCC I	7º

DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO

FUNDAMENTOS NORTEADORES: ÉTICOS, EPISTEMOLÓGICOS, DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Sabe-se que, historicamente, os cursos de licenciatura em Educação Física sempre trataram o corpo do aluno como mero objeto de rendimento. Assim, entende-se que não se pode propor a reformulação do currículo do curso de licenciatura em Educação Física do Campus de Castanhal sem considerar a premissa de não repetir esses equívocos, motivo pelo qual optamos em centrar as nossas preocupações epistemológicas na área da Motricidade Humana. Esta área de conhecimento humano nasce de uma ruptura epistemológica com o cartesianismo vigente na área das atividades físicas e procura trabalhar o ensino, a pesquisa e os projetos de extensão, no sentido de estudar o homem que se movimenta para sua superação, contextualizando esse homem em seu tempo e em sua cultura. Neste contexto,

estrutura-se, pois, a proposta em uma área de conhecimento humano, mais especificamente em suas preocupações pedagógicas e educacionais, firmando o compromisso de entendimento do aluno na escola e fora dela como um ser carente, sensível, inteligível, motor, corporal, e por isso mesmo passível de participar de um ato educativo, estruturado, planejado, elaborado dentro de princípios teórico-metodológicos consistentes, teoria essa que é praxis operante.

A estrutura curricular aqui defendida assume pressupostos educativos que associam produções teóricas emergentes, como a teoria da Complexidade e da Corporeidade que consubstanciam a perspectiva da Motricidade Humana com noções fundamentais de uma teoria/prática emergentes, na qual a concepção de corpo possível e de uma corporeidade cultural, perpassada por distinções de gênero, raça, classe, socialmente construídas, substitui a tradicional ideia de corpo perfeito mecânico, homogêneo e de um adestramento limitador.

Autores como Edgar Morin, Antônio Damásio, Maturana e Varela, Manuel Sérgio, Hugo Assmann, Wagner Wey Moreira, dentre outros, têm produzido importantes trabalhos que oferecem pontos de referências no trato da corporeidade com preocupações pedagógicas. Desta forma, optamos por estruturar um curso com o que há de mais atual nesse campo compatibilizado com os conteúdos tradicionais da área da Educação Física, como jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, com esses pressupostos.

Morin, aludindo à teoria da complexidade, advoga a edificação de um:

Pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica - que se impõem a todo pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento (Morin, s/d: 14).

Vemos que o autor nos fornece interessante chave para uma ampla e profunda concepção de homem, sublinhando uma dialética onde figuram o físico, o biológico e o antropossociológico, donde o homem emerge como uma máquina viva, como *physis*

organizada e organizadora, produtora e auto-produtora. Sendo que, neste processo, o homem se apresenta acima de tudo como um ser prático, um ser que se atira à sua realização, superando suas carências na práxis.

Desses princípios, baseados na noção de complexidade, pode-se abstrair elementos que dêem maior riqueza ao debate, superando todos os reducionismos simplificadores, como vemos na instigante visão de Damásio (1996) quando diz:

Não visio reduzir os fenômenos sociais a fenômenos biológicos, mas antes debater a forte relação entre eles. Quero sublinhar que, muito embora a cultura e a civilização surjam do comportamento de indivíduos biológicos, esse comportamento teve origem em comunidades de indivíduos que interagem em meios ambientes específicos. A cultura e a civilização não poderiam ter surgido a partir de indivíduos isolados e, portanto, não podem ser reduzidas a mecanismos biológicos e ainda menos a um subconjunto de especificações genéticas. A compreensão desses fenômenos requer não só a biologia e a neurologia, mas também as ciências sociais (p. 153).

Em Maturana e Varela, encontramos a ideia de autopoiese, ou de entendimento do corpo humano como uma máquina que se produz a si própria. Nesse sentido:

A característica mais marcante de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como distinto o meio circundante mediante sua própria dinâmica, de modo que ambas as coisas são indispensáveis (Maturana e Varela, 1995: 87).

Para Manuel Sérgio (1986) as dimensões da pessoa humana parecem basear-se na: **corporeidade** (o homem é presença na história com o corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo); na **motricidade** (personalização, humanização de todo o movimento); na **comunicação e cooperação** (o sentido do outro); na **historicidade** (expressa na vivência do presente calcado no passado-recordação e no futuro-

esperança onde se projeta); na **liberdade** (passagem da necessidade à liberdade); na **noosfera** (ou reino do espírito e da cultura) e na **transcendência** (ser humano é agir para ser mais).

No dizer do referido autor, a corporeidade/motricidade supõe:

A existência de **um ser não especializado e carenciado**, aberto ao mundo, aos outros e a transcendência; e, porque aberto ao mundo, **um ser prático**, procurando encontrar (e produzir), o que, na complexidade, lhe permite a unidade e a realização; e, porque ser prático, **agente e fator de cultura** (p.13).

Por seu lado a corporeidade/motricidade constitui:

O **processo adaptativo** de um ser não especializado; o **processo evolutivo** de um ser com predisposição à interioridade, à prática humanizante e a cultura; o **processo criativo** de um ser em que as práxis lúdicas, agonísticas, simbólicas e produtivas traduzem a vontade e as condições de o Homem se realizar como sujeito.

Ou seja, corporeidade/motricidade, é condição de existência, uma vez que é através dela que nos revelamos e nos afirmamos em relação aos outros como sujeitos diferentes. Em seus "Paradigmas Educacionais e Corporeidade", Assmann (1994) advoga a necessidade de a corporeidade vir a ser um critério (valorativo e pedagógico) fundante na formulação de sólidos princípios para a Educação em geral e conseqüentemente para a Educação Física:

A ideia central é a seguinte: a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa (p.77).

Neste sentido, Moreira (1996) analisando Educação e Corpo, parte de duas hipóteses iniciais: primeira, a de que todos, de alguma maneira, são sujeitos/objetos da ação educativa, ou seja, da educação ninguém escapa; segunda, a concepção de que

a ação educativa atua no corpo todo, ou seja, suas múltiplas dimensões instalam-se na corporeidade total dos seres e não apenas em seus aspectos mentalistas. A educação, portanto, é muito mais do que um ato pedagógico de transmissão de conhecimento, pois se realiza como um fenômeno humano, como uma experiência e aventura radicalmente humana. Portanto:

... corporeidade é, existe e por meio da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por intermédio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura - dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos e à aprendizagem da história - ressaltando aqui a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura... [Sendo que], lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que em sua complexidade estrutural o homem pode ser fisiológico, biológico, psicológico e antropológico, significa entender que o corpo do homem não é um simples corpo, mas necessariamente um corpo humano, que só é compreensível por meio de sua integração na estrutura social (p.97-98).

Nessa concepção, a busca da consciência corporal e da corporeidade como base filosófica para a educação deve vislumbrar, ao mesmo tempo, as perspectivas pessoal, política, cultural e histórica, uma vez que pela interrelação complexa e dialética dessas dimensões pode-se representar a estrutura do fenômeno humano sem limitá-lo nem reduzi-lo a nenhum de seus elementos.

A Motricidade Humana, neste contexto, transforma-se em nosso eixo norteador e, através dela, o ensino em nossa Instituição se processará. Os futuros alunos de nosso curso de graduação tomarão contato com esta produção, e os movimentos exigidos em sua posterior vivência profissional tenderão a esta concepção teórica, modificando suas tradicionais práticas, criando possibilidades de olhar o corpo humano sob outra ótica, na qual o hominal e o humano se consagram na existência presente, na

vida presente, no fluir do dia a dia, aprimorando o conhecimento de si mesmo, dos outros e o entendimento sobre o mundo.

O engajamento na luta pelo reconhecimento da Educação Motora como componente do currículo educacional, passa pelo que Moreira (1996) cunha como revisão de valores em que (p. 101-102):

- o corpo-objeto ceda lugar para o corpo-sujeito;
- o ato mecânico no trabalho corporal ceda lugar para o ato da corporeidade consciente;
- a busca frenética do rendimento ceda lugar para a prática prazerosa e lúdica;
- o ritmo padronizado e uníssono da prática de atividades físicas ceda lugar ao respeito ao ritmo próprio executado pelos participantes;
- a participação elitista que reduz o número de envolvidos nas atividades esportivas ceda lugar a um esporte participativo com grande número de seres humanos festejando e se comunicando.

Nesta perspectiva, pode-se perceber as múltiplas dimensões e formas de se encarar o esporte e as práticas corporais. Restringir, na formação profissional, o seu grau de complexidade acaba podando as alternativas de exploração do fenômeno esportivo tanto na área educacional como na da estrutura social. Portanto, é inconcebível que aos futuros profissionais sejam ministrados apenas os conteúdos referentes a aprendizagem e execução de seus fundamentos técnicos, limitando o seu estudo, sua exploração e sua vivência durante o curso de Educação Física.

Queremos também salientar que nossa opção pela orientação em Complexidade/Corporeidade/Motricidade não se dá apenas nesta justificativa, ela aparece nos títulos de nossas disciplinas, em suas ementas, em suas referências bibliográficas, proporcionando com isso uma coerência tópica, de relações e interrelações lógicas, bem como proporcionando uma coerência utópica, na qual o processo educativo e projeto de vida se fundem na busca da qualificação profissional. Assim justificamos nosso eixo norteador, entendendo a missão de nossa Instituição ser a de caminhar nessa produção epistemológica.

OBJETIVOS DO CURSO

OBJETIVO GERAL

Estabelecer objetivos para um curso de formação de professores não pode se resumir em descrever alguns verbos comportamentais de ação pretendida. Os objetivos devem determinar sim, um compromisso da Instituição proponente com a sua visão de mundo, aplicada no curso por ela oferecido.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus de Castanhal estabelece como objetivo Geral a formação de professores de Educação Física com ampla e sólida competência teórica, prática e sócio-política, comprometida com o processo de humanização do ser humano, com atuação desse profissional de forma crítica e criativa, consciente de seu papel como participante transformador da realidade do ensino formal da educação brasileira.

Assim, podemos grafar os objetivos específicos pretendidos por este curso de graduação da UFPA da seguinte forma:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) **Fazer da Faculdade de Educação Física um espaço de produção de conhecimento e de implementação de projetos de pesquisa e de extensão, utilizando-se desse espaço para a construção de uma sociedade justa e livre, colaborando para a formação do cidadão crítico-criativo:**
- b) **Identificar as concepções de corpo que estão presentes nas relações sociais do homem moderno, que de forma direta ou indireta, interferem nas relações humanas na sociedade contemporânea;**
- c) Reconhecer a Educação Física Escolar como um ramo pedagógico de uma Ciência da Motricidade que trabalhe a preocupação básica com o movimento humano no sentido de sua auto superação, e como uma disciplina curricular no interior da escola preocupada em desenvolver

- conhecimento em temas que versem sobre jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças e atividades físicas de lazer;
- d) Elaborar propostas em pedagogia do movimento, aplicadas à Educação Física Escolar – Motricidade, que respeitem as possibilidades corporais de seus participantes, tendo como meta o corpo possível e não o corpo perfeito;
 - e) Discutir, analisar e elaborar princípios de inter e transdisciplinaridade, bem como facilitar a participação da Disciplina Educação Física Escolar – Motricidade e projetos inter e transdisciplinares tanto no âmbito escolar como em projetos de políticas públicas;
 - f) Planejar, executar e avaliar, de forma coerente e respeitando o desenvolvimento dos alunos, o conhecimento afeto à Disciplina Educação Física Escolar – Motricidade, segundo as diversas formas e concepções pedagógicas;
 - g) Considerar a atuação profissional em espaços pedagógicos não formais, possibilitando práticas corporais fundadas na teoria da motricidade humana.

PERFIL DO EGRESSO

Referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere às competências e habilidades necessárias ao exercício do magistério, o qual sugere que o professor seja capaz de dominar linguagens, compreender fenômenos, construir argumentações, solucionar problemas e elaborar propostas, a formação do licenciado pleno em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal considera que para exercer sua atividade docente o professor de Educação Física deve:

- a) Ser professor egresso de uma formação abrangente, com forte embasamento crítico-reflexivo;**

- b) Ser professor consciente e competente, competência essa epistemológica, técnica e política, com clara visão de valores culturais e históricos que impulsionam a dinâmica da sociedade brasileira em geral e das sociedades amazônicas, em particular;
- c) Ser um professor com capacidade para identificar o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, nos aspectos biológico, psicológico, cultural, social, relacionando esses aspectos entre si e com as questões do ensino e da aprendizagem, para efetivar propostas de atividades corpóreo-esportivas que respeitem os princípios de transformação e emancipação, participação e ludicidade;
- d) Ser um professor que domine as dimensões política, epistemológica e profissional constantes de sua formação acadêmica, bem como ter competência técnica e habilidade necessária a elaboração, execução e avaliação de programas de atividades física e esportivas aos vários segmentos do ensino, bem como programar atividades esportivas, lúdicas, de lazer e competitivas;
- e) Ser um professor que incorpore, ao longo do tempo, o hábito do estudo e da pesquisa de forma sistemática, aplicando o conhecimento adquirido através desse hábito em projetos de extensão, com objetivos de intervenção e investigação da realidade social brasileira.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

De acordo com o Parecer nº 0138/ 2002 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, as competências gerais e específicas inerentes ao professor de Educação Física são as seguintes:

Competências Gerais:

- **Atenção à saúde:** como profissional da área de saúde, dentro do âmbito da Educação Física, deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, reabilitação,

promoção e proteção da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. O profissional de Educação Física deve assegurar que sua prática seja realizada de forma segura, integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto de natureza individual como coletivo.

- **Atenção à educação:** o trabalho dos Profissionais de Educação Física no âmbito escolar deve estar norteado nos fins e objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos projetos pedagógicos de cada Instituição de Ensino e nas Políticas e Planos de cada localidade. A formação dos licenciados para atuar com a disciplina Educação Física deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
- **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de Educação Física deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, de recursos humanos, de equipamentos, de materiais, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os profissionais devem possuir habilidades e conhecimentos atualizados para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada no seu campo de atuação;
- **Comunicação:** Os profissionais de Educação Física devem ser acessíveis e devem tratar com ética a confidencialidade das informações a eles confiadas na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve as diferentes formas de linguagem, a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de tecnologias e informação;
- **Liderança:** No trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de Educação Física deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz no seu campo de atuação;

- **Planejamento, Supervisão, e Gerenciamento:** Os profissionais de Educação Física devem estar aptos a fazer o gerenciamento, administração e orientação dos recursos humanos, das instalações, equipamentos e materiais técnicos, bem como de informação no seu campo de atuação. Além disso, devem estar aptos a fazer planejamento e supervisão a partir da identificação de necessidades, e serem gestores de programas de atividades físicas e desportivas, treinamento esportivo, bem como, elaborar calendários de competições, orientar a compra, manutenção de equipamentos e instalações de prática esportiva e outras ações necessárias no sentido de otimizar ou maximizar o seu uso e garantir boas condições de segurança e conforto aos usuários;
- **Educação Continuada:** Os profissionais de Educação Física devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na área de formação quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais do campo da Educação Física devem aprender a aprender e ter responsabilidades e compromissos com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais em serviços.

Competências e Habilidades Específicas:

O graduado em Educação Física deverá:

- ter sólida formação nas áreas de conhecimentos que formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano e o exercício profissional em Educação Física com competências decorrentes das relações com a pesquisa e a prática social;
- estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competências técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva;

- atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, preocupado com o modo de aquisição e controle do movimento trabalhando fatores fisiológicos, psicológicos e sócio-culturais;
- ter como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Motricidade Humana/Atividade Física/ Movimento Humano, devendo analisar esses significados na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente;
- ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana, presente na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional com competências e capacidades de planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas da atividade física, do esporte e afins;
- dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana;

O Profissional de Educação Física deverá possuir, também, competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam:

- atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;
- desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;
- estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;

- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
- atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional;
- compreender a política de saúde, de educação e de esporte no contexto das políticas sociais;
- atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários;
- atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de educação, esporte e de saúde;
- realizar com proficiência a anamnese bem como dominar a arte e a técnica do exame físico;
- dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socio-ambiental subjacentes à prática do Profissional de Educação Física e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática do Profissional de Educação Física e na sua resolução;
- atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde;
- conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnicos-científicos e a participação na produção de conhecimentos;
- lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde, educação e esporte;
- ter visão do papel social do Profissional de Educação Física;
- atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;
- responder às especificidades regionais de saúde, educação e esporte através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;

- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação como de comunicação;
- gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;
- planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde e trabalho;
- desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;
- respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;
- interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;
- participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de educação, esporte e saúde;
- assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde, educação e esporte;
- reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física para atuar em atividades de política e planejamento em saúde, educação e esporte;
- investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

O ementário do Curso de Educação Física da UFPA foi organizado de acordo com a Resolução nº 03/87, das propostas elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF), em 13 de maio de 1999, em atendimento ao Parecer no 776/97, bem como dos pareceres resultados das avaliações tanto do

MEC quanto do Projeto financiado pelo PROINT. Também foram utilizados como referências os artigos 59 a 72 da resolução nº 3633/2008 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que regulamenta o ensino de graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA), assim como os artigos 135 a 137 do Regimento Geral da UFPA, que abordam os currículos dos cursos de graduação.

O currículo pleno da UFPA será composto por atividades curriculares obrigatórias e eletivas, visando o tipo de aprofundamento: docência em educação básica/ licenciatura.

Todas as atividades curriculares deverão contribuir para que o objetivo do curso seja alcançado, oportunizando a aquisição de conhecimentos sistematizados e desenvolvendo a prática pedagógica.

O currículo pleno do curso apresentará as atividades curriculares divididas em dois núcleos integrados: atividades curriculares de formação básica e as de formação específica, que integram o conhecimento identificador da área (formação geral, de acordo com a Resolução 3/87) e o conhecimento identificador do tipo de aprofundamento (aprofundamento de conhecimentos, de acordo com a Resolução 3/87).

A formação básica contará com a contribuição da produção científica relacionada com a área, ligando a teoria à prática, abrangendo o conhecimento do homem, da sociedade e da cultura, promovendo uma interrelação, entre as diferentes áreas do conhecimento humano e a área da Motricidade Humana. Assim, o núcleo de formação básica está constituído por 03 eixos: o conhecimento do homem e da sociedade; o conhecimento científico-tecnológico e o conhecimento do corpo humano e do desenvolvimento.

A formação específica abrangerá as manifestações da cultura do movimento, identificadas com a tradição da Educação Física e do Esporte. Desse modo, o núcleo de formação específica também está constituído por 03 eixos temáticos: o conhecimento didático-pedagógico, o conhecimento técnico-funcional aplicado e o conhecimento sobre a cultura do movimento.

O quadro a seguir apresenta a distribuição das atividades curriculares por núcleos e eixos temáticos:

Núcleo de Formação Básica			
Eixo Temático	O conhecimento do homem e da sociedade	O conhecimento científico-tecnológico	O conhecimento do corpo humano e do desenvolvimento
Atividades Curriculares	História dos Esportes e da Educação Física	Introdução à Pesquisa Científica	Fundamentos Biológicos em Educação Física
	Bases Filosóficas em Educação Física	Metodologia Científica I	Anatomia Humana
	Antropologia Educacional	Metodologia Científica II	Fundamentos de Bioquímica em Educação Física
	Jogos e Ludicidade	Metodologia Científica III	Fisiologia Humana
	Língua Brasileira de Sinais	Tecnologias Informáticas e Educação	Neuroanatomia
	Bases Sociológicas em Educação Física	TCC I	Crescimento e Desenvolvimento Motor
	Psicologia da Aprendizagem	TCC II	Nutrição em Educação Física e Esportes
	Folclore Aplicado à Educação Física		Distúrbios do aparelho locomotor
Núcleo de Formação Específica			
Eixo Temático	O conhecimento didático-pedagógico	O conhecimento técnico-funcional aplicado	O conhecimento sobre a cultura do movimento
Atividades Curriculares	Didática e Formação Docente em Educação Física	Fisiologia do Exercício	Ginástica I (Fundamentos das ginásticas)
	Metodologia do Ensino da Educação Física	Fundamentos de Cinesiologia e Biomecânica	Esportes I
	Fundamentos da Educação Física Infantil	Medidas, Avaliação e Estatística em Educação Física;	Ginástica II

	Fundamentos da Educação Inclusiva	Musculação	Esportes II
	Avaliação Educacional	Psicologia do Esporte e do Exercício Físico	Lazer e Recreação;
	Política Educacional	Estágio Supervisionado I	Futsal
	Educação Física com Cuidados Especiais	Estágio Supervisionado II	Voleibol
	Planejamento Educacional	Estágio Supervisionado III	Atividades Aquáticas I
		Estágio Supervisionado IV	Handebol
		Saúde Coletiva e Socorros Urgentes	Basquetebol
		Teoria e Prática do Treinamento Desportivo	Atividades Rítmicas
		Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	Atividades Aquáticas II
		Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer	Esportes, Lazer e Meio Ambiente
		Administração e Organização Esportiva	Futebol de Campo
			Educação Física em Academias
			Educação Física Adaptada
			Danças Contemporâneas
		Fundamentos das lutas	
		Atletismo	

O tipo de aprofundamento escolhido diz respeito à docência, uma vez que o curso se propõe a formar professores em Educação Física para atuar na educação básica.

Considerando uma melhor orientação dos docentes no que diz respeito à concepção deste projeto pedagógico, acompanharão todas as ementas das atividades curriculares, o programa e uma lista de sugestões bibliografias, que podem ser atualizadas a critério do professor. Seguem as ementas e os programas das atividades curriculares de acordo com o período letivo a que elas se aplicam.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

De acordo com o art. 92 da resolução nº 3633/2008 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que regulamenta o ensino de graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA), o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade curricular obrigatória, componente do projeto pedagógico do curso, com o fim de sistematizar o conhecimento de natureza científica, artística ou tecnológica, por meio de estudo de um determinado tema.

A elaboração do TCC e sua defesa serão regidas, em seus aspectos gerais, pelos artigos 92 a 96 do referido regulamento da graduação da UFPA.

O Conselho da Faculdade instituirá uma Comissão de TCC, que terá como função o planejamento, organização e operacionalização das defesas de TCC da Faculdade de Educação Física do Campus Universitário de Castanhal.

Durante o curso de licenciatura em educação física o estudante será introduzido ao mundo do pensamento científico desde o primeiro período letivo, e a elaboração do TCC deverá ser iniciada no 6º período letivo.

Ao final do 6º período letivo os alunos deverão apresentar o projeto de pesquisa, sendo incentivados pelos professores orientadores a iniciar, já neste período, o preparo burocrático e de materiais e equipamentos para a parte prática da pesquisa. O 7º e 8º períodos letivos deverão ser destinados à coleta, análise e interpretação dos dados, além da redação final e defesa do TCC.

Ao final de cada ano letivo será realizado o **“Simpósio Anual da Faculdade de Educação Física – UFPA/Castanhal”**, de tal forma que cada aluno, ao longo da elaboração de seu TCC, participe de dois Simpósios. Esse evento tem o objetivo de comunicar à comunidade acadêmica os trabalhos desenvolvidos na Faculdade, abrindo um canal de discussão construtiva entre profissionais, acadêmicos, professores e pesquisadores.

A organização do **“Simpósio Anual da Faculdade de Educação Física – UFPA/Castanhal”** será realizada por alunos do 6º período letivo, tendo apoio da Comissão de TCC e do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação Física (NEPEF). As atividades principais do Simpósio serão:

1) Programação de palestras e mesas-redondas sobre temas sugeridos pelos alunos da Faculdade de Educação Física.

2) Os alunos concluintes do 6º período letivo apresentarão seus projetos de pesquisa sob a forma de pôster, os quais serão avaliados, de modo oral, por uma comissão composta por dois professores e um aluno concluinte do 8º período letivo. A avaliação não tem intenção de classificação dos trabalhos, mas sim de arguição do aluno e sugestões para o prosseguimento do trabalho. Todas as considerações e sugestões recebidas pelos alunos durante o Simpósio devem ser discutidas com o professor orientador para que se decida a validade de incorporá-las ao trabalho.

3) Durante o Simpósio, **todos** os alunos concluintes do 8º período letivo apresentarão seus TCC's. A banca examinadora atribuirá um conceito final ao TCC seguindo os critérios estabelecidos pela Comissão de TCC.

A Comissão de TCC da Faculdade de Educação Física do Campus Universitário de Castanhal procurará incrementar a qualidade da construção dos trabalhos de conclusão de curso, e estimulará a divulgação de seus resultados em periódicos e eventos científicos nacionais e internacionais.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A proposta da realização dos Estágios Supervisionados tem a finalidade de construção e organização da práxis pedagógica, propiciando ao aluno o encontro das situações concretas do cotidiano escolar e não-escolar ainda enquanto discente do curso de licenciatura.

Neste sentido, a proposta de Plano de Estágio procura constituir coerência integral com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA – Campus Castanhal.

O processo de desenvolvimento do estágio será constituído das seguintes modalidades:

- 1- Estágio de Observação e Organização da Práxis Pedagógica e de Pesquisa – é destinado a organização e tomada de contato com a realidade, possibilitando a realização de um mapeamento diagnóstico do universo de práxis docente e de constatação da realidade escolar e não-escolar na área de Educação Física. Nesta modalidade, o discente será levado a perceber e sentir o espaço a ser trabalhado (em particular, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem) e/ou pesquisado como um todo seja aquele voltado à educação formal ou não formal. Este campo de estágio estará presente em, pelo menos, dois momentos do cotidiano do estudante: (i) nas disciplinas estágio supervisionado (e, portanto, como amplo componente curricular da disciplina) e; (ii) nas ações de organização temática de T.C.C. (como elemento fundamental para a organização da pesquisa – científica, tecnológica, artística – com fins a conclusão de curso);
- 2- Estágio de Participação – é aquele que permite ao aluno estagiário tomar parte em atividades educacionais (escolar e não escolar), isto é, colaborar, na medida do possível, com os professores/profissionais em exercício. O estágio de participação caracterizar-se-á tanto em ações desenvolvidas diretamente nos tempos/espacos de formação superior na UFPA, quanto em locais de intervenção diversos envolvidos nos

campos definidos nas ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado I à IV;

- 3- Estágio de Regência – é aquele que proporciona a continuidade aos alunos estagiários de ministrar aulas de qualquer atividade educacional, sob a orientação técnica e pedagógica do orientador ou supervisor de estágios e com autorização do professor que permitir esta modalidade em suas aulas e/ou espaços de regência.

A coordenação de Estágio tem como competências prioritárias os seguintes objetivos:

- 1- Coordenar as atividades inerentes ao desenvolvimento do estágio curricular;
- 2- Articular as relações entre os professores orientadores de estágio (da Universidade e das entidades parceiras) e os alunos;
- 3- Avaliar constantemente as condições de exeqüibilidade do estágio;
- 4- Criar novos campos de estágio através do estabelecimento de convênios;
- 5- Realizar a análise e registro dos documentos para aproveitamento das habilidades e competências extracurriculares;

Esta estratégia de realização dos Estágios, seja qual for a sua modalidade, pode ser vivenciada em várias situações reais de organização do trabalho pedagógico – no âmbito escolar formal e/ou não formal, todos os seus segmentos (parcial ou geral): escolas, clubes e associações esportivas, projetos sociais organizados pelo poder público e/ou pela organização civil, academias, movimentos e organizações sociais.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares (inciso IV do Art. 1º da Resolução n.º 2/2002 CNE/CP) serão organizadas em forma de Requisito Curricular Complementar e efetivadas com a participação em eventos científicos ou culturais.

Este componente curricular tem por objetivo estimular a busca por atividades de atualização em áreas de conhecimento que pertencem à Educação Física, oferecida através de cursos, congressos, seminários, monitorias etc.

As atividades complementares (mínimo de 200 horas) deverão ser incrementadas durante todo o curso através de mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, com estudos e práticas independentes, presenciais e/ ou à distância, tais como:

- monitorias e estágios extra-curriculares;
- programas de iniciação científica;
- programas de extensão;
- participação em cursos, congressos e afins;
- pesquisa;
- disciplinas extracurriculares;
- eventos esportivos como monitor ou atleta; e
- representação estudantil em órgãos colegiados da UFPA.

O aluno deverá encaminhar os comprovantes de participação para registro e contabilização de suas atividades.

ATIVIDADES DE MONITORIA

A prática da monitoria no contexto escolar formal, data de longo tempo e se define como processo pelo qual colegas auxiliam colegas na situação de ensino-

aprendizagem. Nos últimos anos, com o desenvolvimento do pensamento pedagógico de orientação crítico-progressista, procedimentos monitoriais vêm ganhando espaço no contexto da realidade educacional das instituições de ensino superior.

A participação em programas de monitoria será estimulada nos alunos do curso de Educação Física como atividade complementar, com o objetivo de despertar a vocação para o magistério, mediante desempenho de ações ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a experiência da vida acadêmica por meio da participação em diversas funções da organização e desenvolvimento das disciplinas do curso, além de possibilitar a apropriação de habilidades em atividades didáticas.

O monitor é aluno regularmente matriculado no curso de educação física, que cursou com aprovação a disciplina em questão. Exercerá juntamente com o professor, atividades técnico-didáticas condizentes com o seu grau de conhecimento. Em hipótese nenhuma o aluno desempenhará atividades de substituição do professor em sala de aula, podendo apenas realizar revisões programadas com orientação do professor da disciplina. O horário de exercício das atividades de monitoria não poderá, sobrepor-se e/ou interferir nos horários das disciplinas nas quais o aluno estiver matriculado ou em outras atividades necessárias a sua formação acadêmica.

Serão atribuições dos monitores:

- 1. auxiliar os professores nas atividades de ensino, pesquisa e extensão*
- 2. favorecer o processo de aprendizagem dos alunos, através da troca de experiências e de conhecimento específico da disciplina e de sua área de estudo.*
- 3. discutir e colaborar com os professores da disciplina nos encaminhamentos das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, favorecendo a interação aluno-professor e aluno-aluno.*
- 4. entregar sua ficha de frequência devidamente preenchida até o quinto dia útil de cada mês, ao colegiado do curso de educação física, a fim de serem computadas suas horas de monitoria.*

5. *Colaborar com o professor na elaboração e avaliação dos planos de ensino da disciplina.*

ARTICULAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

POLÍTICA DE PESQUISA

O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPA – Campus Castanhal obedece a princípios curriculares e metodológicos que promovem a integração com a pesquisa e a extensão e a relação teoria-prática como elementos indissociáveis do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da relação entre docente, discente e conhecimento.

As atividades de pesquisa são percebidas como estratégicas para a formação do futuro professor de educação física, e compõem o percurso acadêmico do discente desde o primeiro período letivo, no qual os alunos são introduzidos ao mundo do pensamento científico e estimulados a participarem de projetos de iniciação científica desenvolvidos na UFPA, até a conclusão do curso, com a apresentação do TCC.

A pesquisa neste curso de Educação Física objetiva gerar, ampliar e difundir conhecimento científico, tecnológico e cultural, sendo voltada, em especial, para a realidade amazônica.

De acordo com o art. 185. do Regimento Geral da UFPA, a pesquisa será financiada com recursos próprios e com recursos externos, obtidos em agências de financiamento nacionais ou internacionais, órgãos governamentais e empresas, e captados por meio de projetos institucionais ou pelos próprios pesquisadores, com apoio da Instituição.

A Faculdade de Educação Física, obedecendo aos preceitos do Estatuto e do Regimento Geral da UFPA, incentivará a pesquisa por meio da concessão de auxílios para a execução de projetos de iniciação científica, qualificação de pessoal docente e técnico-administrativo em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, participação em eventos científicos, intercâmbio com outras instituições, divulgação e publicação de resultados de pesquisas realizadas e fomento à criação de Grupos de Pesquisa.

No momento, o curso possui um Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório do CNPq, denominado “Psicologia do Esporte”, liderado pelo professor Daniel Alvarez Pires.

Outro passo importante para o aprofundamento das atividades de pesquisa no curso de Educação Física consiste na organização de eventos científicos, nos quais ocorre a difusão das produções acadêmicas de docentes e discentes por meio da apresentação de trabalhos realizados pelos alunos no decorrer das atividades curriculares que compõem o currículo do curso. No ano de 2009, as Faculdades de Educação Física do Campus de Castanhal e do Instituto de Educação promoveram o I Congresso Internacional de Educação Física, Esporte, Lazer e Saúde do Brasil Norte (I CONCEFNORTE), o qual se configurou em uma excelente oportunidade para a produção e a publicação científica, visto que durante o evento foram lançados os Anais do Congresso (em meio digital) e o livro “Educação Física e Produção de Conhecimento” (em meio impresso, pela Editora da UFPA).

POLÍTICA DE EXTENSÃO

A extensão é o local privilegiado para a inserção do discente na realidade concreta. Através de ação político-epistemológico-pedagógica, o mesmo torna-se agente (trans) formador da cultura. O contato direto com os problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade brasileira é imprescindível para a formação de profissionais cidadãos, dotados de valores e competências para enfrentar o mundo do trabalho com habilidade técnico-científica e postura crítica e ética.

De acordo com o artigo 66 do Regulamento da Graduação da UFPA, deve ser destinado pelo menos dez por cento (10%) da carga horária total do curso às atividades de extensão.

As atividades de extensão são ofertadas através das atividades curriculares constantes no percurso curricular, totalizando 404 horas. Ao longo da carga horária destinada às atividades de extensão, o(a) docente responsável pela atividade curricular e os(as) discentes realizam a elaboração e implementação de ações voltadas à

sociedade castanhalense e dos demais municípios da Região Nordeste do Pará, tais como: eventos com fins pedagógicos; aulas cujos conteúdos versem sobre as atividades curriculares do curso; cursos de extensão; programas de acompanhamento e orientação da população nas áreas de exercício físico, esporte, recreação e lazer, entre outras.

O quadro a seguir apresenta a carga horária destinada às atividades de extensão ao longo dos períodos letivos.

Período Letivo	Carga Horária destinada às Atividades de Extensão
1	42
2	46
3	42
4	42
5	52
6	62
7	54
8	64
TOTAL	404

Além da prática extensionista ao longo das atividades curriculares, o curso de Educação Física possui o Laboratório de Bioquímica, Nutrição e Fisiologia (LABIOQNEF), financiado com recursos do PROINT e do Campus de Castanhal, que funciona como *locus* privilegiado para a implantação de atividades de extensão, possibilitando que os docentes elaborem projetos extensionistas a partir de Eixos Temáticos. Outra ação de extensão existente é o “Projeto Esporte Educação no Campus” (PEEC), cujo objetivo principal consiste em promover vivências esportivas a crianças e adolescentes dos bairros adjacentes ao Campus de Castanhal a partir da dimensão educacional do esporte, visando a sua transformação didático-pedagógica.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E PLANEJAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

O Curso de Licenciatura em Educação Física – Campus Castanhal, sintonizado com as demandas da sociedade, entende que o campo metodológico das disciplinas contidas em seu currículo (quer as disciplinas de formação básica, quer as de formação específica e, também, as de aprofundamento) não se resume a técnicas e estratégias didático-metodológicas para melhor conduzir o trato com os conteúdos que o curso oferece.

Entendemos que existe, na organização do trabalho pedagógico de cada disciplina, o elemento de conteúdo próprio à diversidade característica da atuação do futuro licenciado/professor de educação física na própria dinâmica didático-metodológica de todas as disciplinas que compõem o currículo do curso, reiterando de maneira unívoca, a unidade teoria-prática – que denominamos de práxis pedagógica. Desta forma, a descrição das variáveis metodológicas a seguir é, também, incorporada no trato pedagógico da formação discente, no sentido de não apenas instrumentalizá-lo, mas de estabelecer uma compreensão profunda e concreta das relações metodológicas e seus conteúdos.

Neste sentido, o corpo da formação discente vivenciará desde o campo comum dos instrumentos metodológicos próprios ao curso (aulas expositivas – teórico-práticas – trabalhos e pesquisas individuais e em pequenos grupos, resenhas e resumos de textos, artigos e livros, apresentação de seminários etc.), como também uma amplitude de experiências voltadas à organização do trabalho pedagógico: construção e vivência de espaços de debates com interlocutores externos; organização e participação em eventos de caráter científicos, acadêmicos e comunitários; pesquisas individuais/grupos em laboratório e de campo; estudo e desenvolvimento de habilidades técnico-científicas e pedagógicas; utilização de multimídia (filmes e documentários, músicas, vídeos, Internet), entre outros.

INFRA-ESTRUTURA

HUMANA

O Curso de Licenciatura em Educação Física prima pelas ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas à realidade do cotidiano escolar e em espaços de aprendizagem informais. Para tanto, reconhece a imperiosa necessidade de se conectar recursos humanos, recursos materiais e estrutura física específica no sentido de dar qualidade às discussões nas áreas do conhecimento, que mescladas se integram às ações do Professor de Educação Física. Desta forma, o conhecimento trabalhado deve se contextualizar o mais próximo possível da realidade a ser vivida pelo egresso deste curso.

Para efetivação deste projeto pedagógico, o curso de licenciatura em Educação Física conta hoje com doze docentes em seu quadro, todos efetivos, com 40h em regime de dedicação exclusiva. Desses, três atualmente são doutores, seis são mestres e três são especialistas.

A necessidade de novos docentes será cumprida pela abertura de três vagas a serem preenchidas através de concurso público.

A política de qualificação docente do curso tem a finalidade de elevar a titulação do corpo docente. Atualmente, dois professores estão cursando o mestrado e uma professora está cursando o doutorado.

O corpo técnico-administrativo é composto por dois assistentes administrativos que atuam na Secretaria da Faculdade.

FÍSICA

Como espaços pedagógicos específicos, contamos com o Laboratório de Expressão Corporal Téka Salé, o ginásio de esportes, a piscina semiolímpica e o Laboratório de Bioquímica, Nutrição e Fisiologia do Exercício (LABIOQNEF).

Deve-se também considerar que o curso de licenciatura em Educação Física conta com materiais esportivos para a prática das diversas modalidades físico-esportivas, bem como com acervo bibliográfico de cerca de 100 títulos que dão suporte para a formação básica e para formação específica, alguns destes explicitados no ementário deste projeto.

POLÍTICA DE INCLUSÃO SOCIAL

Mais do que simplesmente construir a infraestrutura necessária para a garantia da inclusão social a diversos segmentos de nossa sociedade, o PPC de Educação Física da UFPA - Campus Castanhal traz no bojo de sua elaboração todo um olhar sobre o papel da Universidade Pública na relação da população/comunidade com o conhecimento produzido e/ou sistematizada no interior daquela, e deste com as demandas e a organização social.

Assim sendo, cumpre destacar que o segmento denominado de “portadores de necessidades especiais” ou “portadores de deficiência” há tempos não utiliza este termo para se identificar socialmente. As pessoas não portam (e retiram) suas deficiências e não possuem necessidades especiais, haja vista educação, saúde, assistência social, esporte e lazer etc. não são necessidades “especiais”, mas necessidades e direitos humanos de primeira ordem, portanto, universais. Portanto, destacamos o termo “pessoa com deficiência” como o mais apropriado para nos referenciarmos a esse conjunto particular de sujeitos.

Assim, calcado neste concreto olhar à realidade social, destacamos abaixo os elementos constitutivos da política de inclusão social do curso:

1. Recursos Didático-pedagógicos: o setor específico de educação física da biblioteca possui um pequeno acervo literário, advindo da aquisição ou doação de livros sobre temas voltados à pessoa com deficiência.
2. Acesso às dependências das unidades e subunidades acadêmicas: cumpre destacar que a questão da acessibilidade ainda é um “tabu” dentro do contexto de espaços e equipamentos voltados às práticas corporais de um modo geral. Neste sentido, ainda faz-se necessário uma melhor adequação de acesso e permanência nas diversas dependências voltadas às práticas teórico-práticas das disciplinas do curso, como: acesso à área externa da quadra e piscina, rampas de acesso com corrimão às salas de aula do piso superior do Campi Castanhal etc.
3. Pessoal docente e técnico capacitado: os professores lotados no curso vêm, ao longo dos últimos anos, aprofundando estudos e nas orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Destaca-se, também, a qualificação de duas professoras vinculados à corpo docente com experiências neste campo/segmento e que ministram disciplinas afins.
4. Oferta de cursos que possam contribuir para o aperfeiçoamento das ações didático-pedagógicas: no bojo dos desafios para com a pessoa com deficiência que o curso vem alavancando, destaca-se o curso de LIBRAS incluído na grade curricular do mesmo.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) será avaliado ao final de seu primeiro ano de efetivação. Para isso, será criada uma comissão de avaliação, que contará com representantes das categorias: docente, discente e técnico-administrativo e da

assessoria pedagógica do Campus de Castanhal, que terá como funções principais propor, acompanhar e sistematizar o processo de avaliação do PPC.

Fica assegurado que a proposta de avaliação produzida pela comissão de avaliação da Faculdade de Educação Física contemplará a participação, seja na sua totalidade ou sob a forma de amostra, dos segmentos que compõem a faculdade, quais sejam: docentes, discentes e técnicos administrativos.

Também será assegurada a socialização dos resultados dessa avaliação para toda a comunidade acadêmica, da forma que melhor julgar essa comissão de avaliação.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DOS DISCENTES

Avaliação realizada pelos alunos por turma com a orientação do representante da turma e do representante dos discentes no conselho da faculdade, tendo como apoio formulário a ser definido posteriormente. Desse momento deverá ser produzido documento síntese dos pontos avaliados por disciplina (metodologia, conteúdo, processo ensino-aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno) e auto-avaliação. Cada turma vivenciará esse momento e definirá o seu representante para o momento final.

DOS DOCENTES

O Professor avalia o seu trabalho pedagógico em cada turma, tomando como base elementos como rendimento, participação, relação professor-aluno, conteúdos trabalhados, condições de trabalho, entre outros. Este deverá produzir documento síntese para o momento final

De posse dos documentos síntese das avaliações de professores e alunos, partiremos para o terceiro momento, que será a socialização dos documentos e discussão de alternativas para o trabalho pedagógico do próximo semestre. Dessa reunião participarão professores, técnicos e representação de cada turma e dos representantes discentes do conselho da faculdade. As discussões serão sistematizadas em documento síntese que será socializado por toda a faculdade.

PERCURSO CURRICULAR PARA CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFPA – CAMPUS CASTANHAL

1º Período Letivo	Cr/CH	2º Período Letivo	Cr/CH	3º Período Letivo	Cr/CH	4º Período Letivo	Cr/CH	5º Período Letivo	Cr/CH	6º Período Letivo	Cr/CH	7º Período Letivo	Cr/CH	8º Período Letivo	Cr/CH
Fundamentos Biológicos em Educ. Física	60	Anatomia Humana	60	Fisiologia Humana	60	Crescimento e Desenvolvimento Motor	60	Medidas, Avaliação e Estatística em Educação Física	60	Atividades Rítmicas	60	Folclore Aplicado à Educação Física	60	Planejamento Educacional	60
História dos Esportes e da Educação Física	60	Bases Sociológicas em Educação Física	60	Neuroanatomia	60	Fisiologia do Exercício	60	Fundamentos da Educação Física Infantil	60	Atividades Aquáticas II	60	Saúde Coletiva e Socorros Urgentes	60	Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais	60
Bases Filosóficas em Educação Física	60	Fundamentos de Bioquímica em Educação Física	60	Psicologia da Aprendizagem	60	Lazer e Recreação	60	Atividades Aquáticas I	60	Avaliação Educacional	60	Teoria e Prática do Treinamento Desportivo	60	Políticas Públicas em Educ. Física, Esporte e Lazer	60
Antropologia Educacional	60	Didática e Formação Docente em Educação Física	60	Ginástica II	60	Fundamentos de Cinesiologia e Biomecânica	60	Fundamentos da Educação Inclusiva	60	Metodologia Científica III	30	Educação Física com Cuidados Especiais	60	TCC II	30
Jogos e Ludicidade	60	Ginástica I (Fundamentos das ginásticas)	60	Metodologia do Ensino da E.F	60	Nutrição em Educação Física e Esportes	60	Metodologia Científica II	30	Esportes, Lazer e Meio Ambiente	30	TCC I	30	Optativa de 30 h	30
Introdução à Pesquisa Científica	30	Esportes I	60	Esportes II	60	Optativa de 30h	30	Optativa de 30 h	30	Optativa de 60 h	60	Optativa de 30 h	30	Optativa de 60 h	60
LIBRAS	30			Metodologia Científica I	30			Estágio Supervisionado I	105	Estágio Supervisionado II	105	Estágio Supervisionado III	105	Estágio Supervisionado IV	105
Total de Cr / Ch	24/360	Total de Cr / Ch	24/360	Total de Cr / Ch	24/390	Total de Cr / Ch	24/330	Total de Cr / Ch	27/405	Total de Cr / Ch	27/405	Total de Cr / Ch	27/405	Total de Cr / Ch	27/405

Optativa Conhec. da Cultura do Movimento		Optativa Conhec. da Cultura do Movimento		Optativa Conhec. da Cultura do Movimento		Optativa Conhec. da Cultura do Movimento		Optativa Conhec. da Cultura do Movimento	
Futsal	30	Handebol	30	Política Educacional	60	Futebol de Campo	30	Educação Física Adaptada	60
Distúrbios do aparelho locomotor	30	Musculação	30	Psicologia do Esporte e do Exercício Físico	60	Educação Física em Academias	30	Administração e Organização Esportiva	60
Voleibol	30	Basquetebol	30	Tecnologias Informáticas e Educação	60				
								Danças Contemporâneas	30
								Fundamentos das lutas	30

