

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA VIEIRA ASSIS

**PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DOCENTE E A ESCOLA
PÚBLICA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO**

JATAÍ/GO

2020

SIBISISTEMA DE
BIBLIOTECAS UFG**PRPG**PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

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

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do(a) autor(a): Bruna Vieira Assis

Título do trabalho: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DOCENTE E A ESCOLA PÚBLICA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Bruna Vieira Assis² - Autora

Ciente e de acordo:

Renata Machado de Assis² - Orientadora

Data: 06 / 04 / 20

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

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

² As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento. Imagens coladas não serão aceitas.

BRUNA VIEIRA ASSIS

**PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DOCENTE E A ESCOLA
PÚBLICA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Machado de Assis

JATAÍ/GO

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Assis, Bruna Vieira

Professor de Educação Física: formação docente e a escola pública
como campo de atuação [manuscrito] / Bruna Vieira Assis. - 2020.
160, CLX f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Renata Machado de Assis.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2020.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Física Escolar. 2. Professor de Educação Física. 3.
Formação docente. I. Assis, Renata Machado de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 005 da sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado de Bruna Vieira Assis, estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao vigésimo dia do mês de fevereiro de 2020, a partir de 14 horas no Auditório do Prédio da Pós-Graduação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DOCENTE E A ESCOLA PÚBLICA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Renata Machado de Assis (PPGE/UFG/REJ), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Camila Alberto Vicente de Oliveira (Membro interno- PPGE/UFG/REJ) e Professora Doutora Lilian Ferreira Rodrigues Brait (Membro externo- UFG/CISAU/REJ). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a discente **aprovado (x) reprovado ()** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Renata Machado de Assis, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Renata Machado De Assis, Professor do Magistério Superior**, em 20/02/2020, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Alberto Vicente De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 20/02/2020, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Ferreira Rodrigues Brait, Professora do Magistério Superior**, em 20/02/2020, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1175565** e o código CRC **CF796053**.

Referência: Processo nº 23070.002578/2020-24

SEI nº 1175565

BRUNA VIEIRA ASSIS

**PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DOCENTE E A ESCOLA
PÚBLICA COMO CAMPO DE ATUAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^a. Renata Machado de Assis
Presidente da Banca/Orientadora
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof^ª. Dr^a. Lilian Ferreira Rodrigues Brait
Membro Externo
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof^ª. Dr^a. Camila Alberto Vicente de Oliveira
Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof. Dr. Paulo José Cabral Lacerda
Suplente da Banca – Membro Externo
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof^ª. Dr^a. Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Suplente da Banca – Membro Interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Jataí, 20 de Fevereiro de 2020/GO

A Rosângela, Alceni, Maria Karoline e Ângela
Vitalina, por todo apoio, amor e fé depositada
em mim.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por todo suporte e proteção durante esses dois anos, pela oportunidade e condição de realizar mais um sonho. A Ele, todo gesto de agradecimento é pequeno comparado ao tamanho de minha gratidão.

Aos meus pais, Rosângela e Alcení, que se entregaram de “corpo e alma” para que eu realizasse mais um de meus sonhos. Vocês são o meu exemplo, suporte e a minha fé em pessoas de bem. Sem o apoio, amor e confiança depositada em mim, esse sonho não se tornaria realidade. A vocês, todo gesto de gratidão é pequeno. Continuarei buscando os nossos sonhos e espero que um dia eu consiga retribuir tamanha felicidade que vocês me proporcionam.

À minha irmã Maria, pessoa que sempre esteve ao meu lado, em todas as fases de minha vida, e a quem eu devo o meu ainda pequeno sucesso profissional. Obrigada por tudo, minha irmã. Sempre estive e sempre estarei aqui, para você e por você.

À Ângela Vitalina, companheira, amiga e parceira, pessoa que nunca, mesmo que minimamente, deixou de acreditar em mim e no meu potencial, que me levantou quando me senti no chão e me amparou nos momentos de angústias e medo, e que me faz, diariamente, ser uma pessoa, uma profissional e uma mulher melhor e mais confiante.

À minha querida orientadora, professora Dra. Renata Machado de Assis, por todo auxílio, suporte, dedicação e parceria compartilhada nesses anos ao seu lado. É sem dúvida um exemplo de pessoa, mulher e profissional em quem eu me espelho. Relembrar a minha caminhada ao seu lado me faz perceber o quanto eu cresci, pessoalmente e profissionalmente, e faz com que eu queira sempre mais. Dessa forma, torço para que essa parceria não se encerre por aqui, que todas as coisas que eu aprendi com você até hoje, sejam pequenas ao lado das que ainda virão. A você, a minha eterna gratidão.

Às professoras Dra. Camila Alberto Vicente de Oliveira e Dra. Lilian Ferreira Rodrigues Brait, que além de ricas contribuições dadas para o aprimoramento deste trabalho demonstraram um enorme zelo e cuidado com as palavras e sugestões. Obrigada por, além de tudo, serem humanas, e por isso tenho muito respeito e admiração por vocês.

Aos meus companheiros e companheiras de luta dentro do mestrado, em especial a Juliana, Sarah, Soraia, Belarmina e Cássia, pela troca de experiência, incentivos, apoio, angústias, momentos de descontração e, mais do que isso, pela amizade que construímos durante esses dois anos. A vocês, todo o sucesso nesta jornada acadêmica

e profissional.

Aos professores e professoras que colaboraram na participação e desenvolvimento desse trabalho. Sem vocês, não haveria esse produto final de extrema contribuição social e acadêmica, principalmente para nossa categoria docente. A vocês, a minha gratidão.

A todos os professores do PPGE/REJ/UFG, especialmente aqueles de quem tive o privilégio de ser aluna e que contribuíram imensamente para a minha formação, possibilitando um enorme passo na minha carreira acadêmica.

À nossa querida e amada UFG, instituição em que tive oportunidade e condição de me graduar e de cursar o mestrado. Também, a todas e todos que lutam diariamente para uma educação pública, gratuita e de qualidade.

À Capes, pelo apoio financeiro.

A todas e todos, aqui não mencionados, que colaboraram de forma direta e indireta para o desenvolvimento desse trabalho e em toda a minha trajetória acadêmica. A vocês, o meu muito obrigada.

RESUMO

O tema da pesquisa aborda a formação inicial e continuada, bem como os motivos e influências da opção pela escola pública como campo de atuação profissional dos professores de Educação Física. Vincula-se à linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. O objetivo geral do trabalho foi analisar os motivos que influenciaram os professores de Educação Física a escolherem a escola pública como campo de atuação profissional, na cidade de Jataí-GO, e como ocorre sua formação continuada. A pesquisa se caracterizou como bibliográfica e de campo, e utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário, por meio de perguntas abertas e fechadas. Utilizou-se de autores que discutem sobre o tema, abordando tanto a educação quanto a Educação Física, dentre eles: Ghiraldeni Junior (1994), Saviani (1996), Gentili (1996), Bracht (1997), Duarte (2001), Shiroma e Evangelista (2003), Nozaki (2004), Soares (2004), Quelhas e Nozaki (2006), David (2009), Shiroma e Scheneider (2012) e Frigotto (2010). Os respondentes foram os professores efetivos de Educação Física atuantes nas escolas municipais e estaduais da cidade de Jataí. A pesquisa contou com quinze participantes, sete docentes das escolas estaduais, seis das escolas municipais e dois efetivos das duas redes de ensino (municipal e estadual). Os dados coletados e os respectivos resultados foram analisados e discutidos com base no referencial teórico selecionado. A apresentação dos resultados se deu por meio de três categorias de análise: a escola como campo de atuação profissional; sentidos atribuídos à docência pelos participantes; e formação continuada dos professores de Educação Física. Constatou-se, com o desenvolvimento da pesquisa, que os motivos e influências para a escolha da escola como campo de atuação e pela permanência neste local se vinculam a três principais aspectos: às experiências anteriores, principalmente na educação básica, como ter sido atleta, gosto pelos esportes e gosto por áreas vinculadas à Educação Física; à consideração com o que a docência lhes garante, como segurança profissional, estabilidade e prestígio; e ao gosto, prazer e satisfação no exercício da docência. Em relação à formação continuada, verificou-se que a maior parte dos professores se propõe a continuar sua formação, contudo, eles manifestaram que a oferta de oportunidades de formação continuada pelo setor público, por parte das secretarias municipal e estadual de educação, não corresponde às expectativas e necessidades docentes. Conclui-se que a escolha da escola como campo de atuação profissional vincula-se a eixos motivacionais, representacionais e socioprofissionais que compõem a profissão docente, enquanto a sua permanência vincula-se à percepção de segurança e estabilidade proporcionadas, tendo em vista a sua efetividade dentro da escola.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Professor de Educação Física. Formação docente.

ABSTRACT

The research theme addresses the initial and continuing education, as well as the reasons and influences of the option for the public school as a field of professional activity for Physical Education teachers. It is linked to the line of Research on Education Policies, Management and Teacher Training, of the *Programa de Pós-Graduação em Educação*, [Postgraduate Program in Education] *Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí* [Federal University of Goiás, Jataí Regional]. The general objective of the work was to analyze the reasons that influenced Physical Education teachers to choose the public school as a field of professional performance, in the city of Jataí-GO, and how their continuing education occurs. The research was characterized as bibliographic and field, and the questionnaire was used as an instrument of data collection, through open and closed questions. We used authors who discuss the topic, addressing both education and physical education, between them Ghiraldeni Junior (1994), Saviani (1996), Gentili (1996), Bracht (1997), Duarte (2001), Shiroma and Evangelista (2003), Nozaki (2004), Soares (2004), Quelhas and Nozaki (2006), David (2009), Shiroma and Scheneider (2012), Frigotto (2010) among others. The respondents were effective Physical Education teachers working in municipal and state schools in the city of Jataí. The research included fifteen participants, seven teachers from state schools, six from municipal schools and two permanent teachers from both education networks (municipal and state). The collected data and the respective results were analyzed and discussed based on the selected theoretical framework. The results were presented through three categories of analysis: the school as a professional field; meanings attributed to teaching by the participants; and continuing education for Physical Education teachers. It was verified, with the development of the research, that the reasons and influences for the choice of the school as field of action and for the permanence in this place are linked to three main aspects: to the previous experiences, mainly in the basic education, as having been athlete, taste for sports and taste for areas related to Physical Education; the consideration of what teaching guarantees them, such as professional security, stability and prestige; and to taste, pleasure and satisfaction in teaching. In relation to continuing education, it was found that most teachers intend to continue their education, however, they stated that the offer of continuing education opportunities by the public sector, by the municipal and state education departments, does not correspond teaching expectations and needs. It is concluded that the choice of school as a field of professional performance is linked to motivational, representational and socio-professional axes that make up the teaching profession, while its permanence is linked to the provided perception of security and stability, in view of its effectiveness inside the school.

Keywords: School Physical Education. Physical education teacher. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Detalhamento das pesquisas analisadas com aproximações ao objeto de estudo (2013-2017).	20
Quadro 2- Metas referentes à formação e valorização de professores (2014-2024).	45
Quadro 3- Competências específicas para os profissionais da educação de acordo com a Base Nacional Comum da Formação de Professores.	46
Quadro 4- Concepção dos autores referentes aos saberes dos professores.	54
Quadro 5- Caracterização dos participantes da pesquisa.	92
Quadro 6- Possibilidade de atuação fora do campo escolar.	95
Quadro 7- Locais de atuação dos participantes fora da rede pública de educação.	95
Quadro 8- Motivos para a escolha da docência na escola pública como campo de atuação profissional.	97
Quadro 9- Influência da família na opção pela escola como campo de atuação.	99
Quadro 10- Experiências anteriores que contribuíram na escolha da docência.	100
Quadro 11- Desempenho nas aulas de Educação Física no ensino básico e a escolha da docência.	103
Quadro 12- Influência dos professores da graduação na escolha da docência.	105
Quadro 13- Interesse pelos diferentes campos de atuação profissional.	107
Quadro 14- Satisfação e insatisfação em relação à docência.	108
Quadro 15- Percepção sobre o salário dos professores.	110
Quadro 16- Concepção de segurança, estabilidade e prestígio relacionados à docência.	112
Quadro 17- Concepção sobre o reconhecimento da profissão.	114
Quadro 18- Percepção referente às condições de trabalho.	115
Quadro 19- Concepção de formação continuada.	117
Quadro 20- Dedicção em continuar a formação docente.	118
Quadro 21- Informações sobre como ocorre a formação continuada.	119
Quadro 22- Cursos de formação continuada dos professores.	121
Quadro 23- Conhecimento sobre propostas da escola para formação continuada.	122
Quadro 24- Conhecimento sobre propostas do município/estado para formação continuada.	124
Quadro 25- Participação em cursos oferecidos pelo poder público.	125

Quadro 26- Participação em cursos pagos pelo interessado.	126
Quadro 27- Influência da formação continuada na permanência na escola pública. ..	128
Quadro 28- Aperfeiçoamentos e mudanças nas políticas de formação de professores.	129
Quadro 29- Considerações sobre a opção pela docência como campo de atuação profissional e sobre a formação inicial e continuada.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura curricular dos cursos de Educação Física em licenciatura e bacharelado a partir da resolução n. 3, de 16 de junho de 1987.....	68
Figura 2- Sistematização das modalidades de formação continuada.	85

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNE	Fórum Nacional de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Plano Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional

REJ	Regional Jataí
RENAFOR	Rede Nacional de formação Continuada
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretarias de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DILEMAS . 23	
1.1 Reforma do Estado e o novo tipo de Estado brasileiro	25
1.2 Percurso educacional diante as reformas no contexto neoliberal	29
1.3 Formação de professores a partir das novas exigências da sociedade.....	37
1.4 Caracterização e políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica	41
1.5 Construção do ser professor	47
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROFISSÃO	63
2.1 A consolidação de um professor profissional	64
2.2 A escola como lugar de atuação do professor de Educação Física.....	73
2.3 Concepções e premissas de formação continuada e o professor de Educação Física	80
3 PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS ENCONTRADOS: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A DOCÊNCIA.....	88
3.1 O caminho percorrido e a caracterização dos participantes	88
3.2 A escola como campo de atuação profissional	96
3.3 Sentidos atribuídos à docência pelos participantes	108
3.4 Formação continuada dos professores de Educação Física	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	148
ANEXO.....	157

INTRODUÇÃO

Este trabalho se vincula à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí (REJ). O objeto de estudo desenvolvido nessa pesquisa, se conecta especificamente com a minha formação acadêmica em nível de graduação¹. De maneira delineadora, graduei-me em licenciatura em Educação Física no ano de 2018 pela UFG/REJ, curso que, em seu caráter formativo inicial, possibilitou o despertar para a pesquisa, a extensão e, conseqüentemente, para a carreira acadêmica. O primeiro contato com a pesquisa, por meio da iniciação científica como bolsista Prolicen, iniciou-se no ano de 2016 e se prolongou até o último ano da graduação, em 2017. O projeto teve como intuito analisar questões referentes à formação, em um caráter lato, de bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da instituição de formação, no caso, a UFG/REJ. Naquele momento, possibilitou a análise e compreensão de questões influenciadoras na formação inicial e na construção da identidade dos acadêmicos.

Em um segundo momento, ainda durante a formação inicial, especificamente no último ano da graduação, com o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dei continuidade à mesma linha de pesquisa e, de certo modo, a um objeto de estudo semelhante com o da primeira oportunidade, contudo, com uma proposta mais direcionada para a minha área de formação. A pesquisa, dessa forma, objetivou investigar aspectos motivacionais para a escolha profissional de acadêmicos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física da UFG/REJ, abordando fatores vinculados e não vinculados à sua formação, como por exemplo, influência da família, história de vida e atividades curriculares e extracurriculares durante a graduação (ASSIS, 2018).

Percebeu-se que, apesar da distinção e da fragmentação² concretizada no final do século XX e início do século XXI, entre os cursos de licenciatura e bacharelado, que se caracterizou pela divisão da formação e dos campos de atuação dos profissionais,

¹ Apenas na introdução será utilizada a primeira pessoa do singular, por relatar a origem do interesse pelo tema, que perpassa experiências pessoais da pesquisadora. No restante do trabalho retoma-se a linguagem impessoal, que é mais indicada para textos científicos.

² Esse assunto será destacado no decorrer no texto, especificamente durante o segundo capítulo.

direcionando o licenciado para a atuação em locais formais de educação e o bacharelado para os locais não formais, ou seja, academias, clubes, entre outros, os acadêmicos do curso de licenciatura ainda se mostravam em dúvida em relação à escolha do local de trabalho ou demonstravam interesse em áreas predominantes do profissional do bacharelado (ASSIS, 2018).

Os resultados de ambas as pesquisas (do Prolicen e do TCC), principalmente a que se vinculou especificamente à minha área de formação e atuação profissional, possibilitaram o esclarecimento a partir dos objetivos propostos e, como é esperado, o surgimento de mais inquietações, que deram contribuições fundamentais para a proposta inicial do projeto de pesquisa enviado ao processo seletivo do PPGE e que, finalmente, após todos os processos formais, tornou-se o produto desta dissertação. Essas inquietações geradas após as pesquisas desenvolvidas, podem ser expostas sinteticamente em três vertentes. A primeira se relaciona ao contexto e à regulamentação da Educação Física no país expressadas, especialmente, pelas resoluções CFE n. 03/1987, que pela primeira vez introduziu a possibilidade da formação em bacharelado, criando uma duplicidade na habilitação profissional, em bacharelado e licenciatura; pela Lei n. 9.696/1998 que intensificou a oposição na formação em Educação Física, estabelecendo a regulamentação da profissão e a criação dos conselhos federal e regional; e a Resolução CFE/CES n. 1/2002 e do CNE/CES n. 7/2004, que concretizou a dicotomia entre as duas formações, estabelecendo o perfil, formação e áreas de atuação de cada curso, licenciatura e bacharelado. A segunda vertente se fundamenta no contexto e no cenário educacional brasileiro, ou seja, no que autores como Gentili (1996), Duarte (2001), Saviani (2007) e Libâneo (2012) discutem e criticam, de uma educação do e para o capital, na educação dualista, redimensionada para o mercado de trabalho, ignorando a prática emancipatória em um viés revolucionário. E a terceira, interligada à vertente anterior, que se relaciona com a condição e valorização do magistério e do professor no contexto brasileiro, ou seja, da desvalorização, falta de reconhecimento, culpabilização, condições de trabalho, renumeração e todo o debate que autoras como Shiroma e Evangelista (2007; 2011) apresentam.

Esses três fatos geraram alguns questionamentos: por que mesmo com inúmeros problemas da educação, do magistério e do ser professor no contexto educacional brasileiro, ainda há pessoas que se sentem atraídas para a docência? Essas pessoas realmente se sentem atraídas para trabalharem nas escolas ou há outros fatores que interferem na escolha e na sua inserção profissional? Quais são os fatores que

influenciam esses professores na escolha da docência, ou seja, da escola? De forma específica ao objeto de estudo, por que mesmo com toda desvalorização do docente de Educação Física licenciado e ao modismo do bacharelado, do profissional flexível, empreendedor, valorizado socialmente e com todas as possibilidades de campo de atuação, escolhem a escola e o campo educacional como trabalho? O que esses professores, socialmente instituídos, tiveram de influência para a escolha da escola como campo de atuação? Como a história de vida, a família, a formação inicial e continuada contribuíram para essa escolha e para essa permanência? E tendo em vista a importância e a necessidade para a prática docente, como a formação continuada colabora para permanência desse professor na escola?

Essas inquietações, em torno do objeto de estudo, abordam o que vários autores citados nesta dissertação debatem, tanto no campo educacional, de modo geral, quanto no campo da Educação Física, de forma específica, e serviram de embasamento teórico e pedagógico para o percurso de todo o trabalho, dando corpo ao que norteou a pesquisa, em todas as suas fases. Na intenção de delimitar o escopo da investigação, constituiu-se as seguintes perguntas: como os professores de Educação Física consideram a sua formação inicial? Por que eles escolheram a docência como campo de atuação profissional? Como se dá sua formação continuada? Existe investimento e/ou incentivo por parte do estado e do município para a formação continuada desses professores? Portanto, a pergunta norteadora da pesquisa é: quais são os motivos que influenciaram os professores de Educação Física a escolherem a escola pública como campo de atuação profissional e como ocorre sua formação continuada?

O trabalho teve como objetivo geral analisar os motivos que influenciaram os professores de Educação Física a escolherem a escola pública como campo de atuação profissional, na cidade de Jataí-GO, e como ocorre sua formação continuada. Delimitou-se como objetivos específicos: verificar quais foram as influências da vida pessoal, profissional e da formação inicial na opção pelo campo de atuação profissional dos docentes de Educação Física da rede pública de ensino; investigar sobre a percepção dos professores de Educação Física em relação à sua formação inicial e continuada e a interferência na opção e na permanência nesta área de atuação profissional; e identificar como ocorre a formação continuada dos docentes da área de Educação Física e o interesse (ou não) em continuar se qualificando para trabalhar na escola.

O debate sobre a formação docente e, respectivamente, os determinantes para os aspectos que compõem a carreira dos professores por intermédio de representações

peçoais, sociais, políticas e por meio da formação inicial ou continuada, é encontrado em diversas áreas, contudo, com diferentes abordagens, concepções, análises e, na maior parte das vezes, em diferentes contextos.

Ao se direcionar para o campo da Educação Física, a partir de um levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes acerca do tema, com pesquisas entre os anos de 2013 a 2017³, percebeu-se que existem trabalhos tratando do mesmo objeto, formação e escolha do campo de atuação profissional, entretanto, com suas divergências, contextos e com diferentes recortes espaciais.

O mapeamento identificou pesquisas entre os anos de 2013 a 2017 e utilizou-se como combinações os termos “Educação Física AND formação inicial e continuada” e “Educação Física AND escolha da atuação profissional”, localizando um total de 1255 trabalhos, sendo que 450 provenientes da primeira combinação e 805 da segunda. Desse total de trabalhos encontrados, foi desenvolvida uma seleção a partir dos títulos das produções, tendo como critério aqueles que se aproximassem com os termos utilizados. Diante disso, foram selecionadas 36 pesquisas, 24 da primeira combinação e doze da segunda. A segunda etapa foi desenvolvida a partir de leituras dos resumos das teses e dissertações para selecionar os trabalhos que atendiam o critério e objetivo proposto. Com isto, dos 24 trabalhos encontrados da primeira combinação, oito foram usados. Na segunda combinação, sete atendiam o critério e a proposta.

Quadro 1- Detalhamento das pesquisas analisadas com aproximações ao objeto de estudo (2013-2017).

Primeira combinação - Educação Física AND formação inicial e continuada				
Autor (a)	Ano	Local	Tipo	Programa
Flores	2013	Santa Maria/RS	Dissertação	Educação
Oliveira	2013	Londrina/PR	Dissertação	Educação
Mesquita Junior	2014	Florianópolis/SC	Dissertação	Educação
Silveira	2014	Santa Maria/RS	Dissertação	Educação
Moura	2015	Recife/PE	Dissertação	Educação
Batista	2015	Cuiabá/MT	Dissertação	Educação
Rocha	2016	Mariana/MG	Dissertação	Educação
Dessotti	2017	Sorocaba/SP	Dissertação	Educação

(Continua)

³ Ao realizar a busca nesta fonte citada, não foram encontradas as publicações de 2018 e 2019, ou seja, o site não disponibilizou os arquivos (última data de verificação: 05/02/2020). Por isso manteve-se a consulta até o período até 2017. Link de acesso: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Quadro 1- Detalhamento das pesquisas analisadas com aproximações ao objeto de estudo (2013-2017) (Continuação).

Segunda combinação - Educação Física AND escolha da atuação profissional				
Autor (a)	Ano	Local	Tipo	Programa
Martins	2014	Vitória/ES	Dissertação	Educação Física
Silva	2016	Porto Alegre/RS	Tese	Ciência do Movimento Humano
Cabral	2016	Vitória da Consquista/BA	Dissertação	Memória: Linguagem e Sociedade
Bonaldo	2016	Blumenau/SC	Dissertação	Educação
Favatto	2017	Maringá/PR	Dissertação	Educação Física
Calegari	2017	Uberaba/MG	Dissertação	Educação Física
Honorato	2017	Ponta Grossa/PR	Tese	Educação

*Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados encontrados.

Na primeira combinação, pode-se perceber, nas pesquisas encontradas, que os principais debates interligados à formação inicial e continuada de professores de Educação Física são relacionados à discussão: do processo de formação continuada e como é concebida e realizada a partir das percepção dos professores; da construção da identidade, aproximando-a com a formação inicial, profissional, pedagógica e curricular; e da constituição profissional de egressos dos cursos de Educação Física.

Na segunda combinação, com o interesse de entender como ocorre a escolha da atuação profissional, encontrou-se pesquisas em que os principais objetivos se relacionam com: a escolha pela a área de atuação, as influências, as representações sociais da profissão para estudantes de Educação Física; a socialização profissional, satisfação e preocupações no trabalho docente; as escolhas de formação continuada e como ela ocorre; e os sentidos da docência ligados ao estágio supervisionado.

O mapeamento e a análise das pesquisas encontradas permitiram compreender e conhecer sobre o que se tem produzido acerca do objeto desse estudo, quais avanços, semelhanças, onde e como se tem realizado essas pesquisas, quais são os participantes e outros fatores. Para esse trabalho, percebe-se que sua importância está na originalidade no setor regional e estadual e na escolha dos participantes, levando em consideração seus critérios, isto é, professores efetivos dentro da escola pública.

A justificativa para esta pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores vincula-se à necessidade de uma compreensão da orientação que os professores de Educação Física recebem para a sua construção profissional, no sentido de entender como consideram a sua formação inicial e continuada, buscando perceber os aspectos que influenciaram ou não para a escolha da docência e a sua permanência nesta

área de atuação, direcionando um olhar para as práticas formativas, de forma a analisar como é o desenvolvimento destas práticas nas escolas e levando-se em consideração o real contexto do trabalho docente. Nesse momento de culpabilização dos professores, da desvalorização da educação e de seus profissionais, pesquisar e defender a categoria docente é imprescindível.

A pesquisa foi organizada e estruturada em três capítulos. O primeiro, “Formação docente no Brasil: perspectivas e dilemas”, teve como objetivo analisar e compreender o processo das reformas que vigoraram e influenciaram a formação de professores a partir do início da década de 1990, bem como a construção do ser professor. Embasou-se em autores como Gentili (1996), Mancebo (1998), Bresser-Pereira (1998), Duarte (2001), Frigotto e Ciavatta (2003), Brasil (2005), Dubar (2005), Nascimento (2007), Alves et al (2007), Zanardini (2007), Saviani (2007), Frigotto (2010), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Santiago e Lima (2011), Robertson e Verger (2012), Gentili e Oliveira (2013) e Zanardini (2014), e também, de documentos referentes às políticas de formação inicial e continuada de professores.

O segundo, “Formação de professores de Educação Física no Brasil: a consolidação de uma profissão”, objetivou analisar o percurso da consolidação da Educação Física, principalmente no Brasil, a Educação Física enquanto componente da escola e a formação continuada como parte importante do trabalho docente. Dentre os principais autores usados, pode-se citar Coletivo de Autores (1992), Ghiraldelli Junior (1994), Bracht (1997), Castellani Filho (1998), Libâneo (2004), Nozaki (2004), Ventura (2010), Davis et al (2011) e Alfares e Mainardes (2011).

O terceiro capítulo, “Professor de Educação Física e a docência”, apresentou os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa, subdivididos em três categorias de análise: a escola como campo de atuação profissional; sentidos atribuídos à docência pelos participantes; e formação continuada dos professores de Educação Física. Nessa etapa, para realização da análise dos dados coletados, utilizou-se como base todo o referencial teórico e as pesquisas encontradas na revisão de literatura.

Ao final, foram tecidas algumas considerações sobre os resultados encontrados e sobre todo o processo de pesquisa desenvolvido.

1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DILEMAS

Este capítulo tem como objetivo analisar e compreender o processo das reformas que vigoraram e influenciaram a formação de professores a partir do início da década de 1990. Para alcançar o proposto, realizou-se um apanhado histórico que apresentou a Reforma do Estado no ano de 1995, a reforma do sistema educacional no ano de 1996, a formação de professores a partir das novas exigências da sociedade, a caracterização e as políticas de formação inicial e continuada docente e, por fim, a construção do ser professor.

Este capítulo se constitui de cinco momentos. O primeiro apresenta as questões que envolvem todo o processo da Reforma do Estado brasileiro e as suas novas funções, e tem como embasamento teórico autores como Bresser-Pereira (1998), Libâneo e Oliveira (1998), Zanardini (2007), Frigotto (2010) e Silva (2013). Pode-se entender que, em consonância com os organismos multilaterais e com a suposta crise em que o Estado se encontrava, houve a reforma que tinha como princípios a descentralização e flexibilização dos serviços sociais e a privatização. Em suma, o Estado se tornou mínimo, deixou o caráter intervencionista e tornou-se gerencialista.

O segundo momento, com objetivo de analisar e apresentar o percurso da reforma educacional brasileira sob consequência do sistema gerencial e o impacto para os sistemas educacionais, utiliza autores como Gentili (1996), Mancebo (1998), Duarte (2001), Frigotto e Ciavatta (2003), Brasil (2005), Saviani (2007), Mészáros (2008), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Santiago e Lima (2011), Robertson e Verger (2012), Gentili e Oliveira (2013), Zanardini (2014) e documentos que abordam questões do processo das reformas. Analisou-se que, com o novo modelo de Estado, foi necessário que se adequasse o sistema educacional à nova lógica regente. Baseada na descentralização do ensino, na abertura dos serviços educacionais privados, na centralização da gestão e na avaliação, as escolas passaram a ter novas características, ou seja, formar alunos clientes, baseados nas habilidades e competências, em cidadãos flexíveis que conseguissem se adequar aos códigos da modernidade.

O terceiro momento apresenta o papel do professor a partir das novas exigências da sociedade neoliberal. Utiliza-se autores como Shiroma (2000; 2004), Saviani (2007), Shiroma e Evangelista (2007; 2011), Frigotto (2010), Santiago e Lima

(2011), Shiroma e Scheneider (2012), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Soares (2008). Pode-se analisar que, com o novo modelo de Estado e do sistema educacional, era necessário um novo modelo de professor, que fosse eficiente, polivalente e que atendesse às demandas do capital em uma sociedade moderna e renovada. A profissionalização, o sistema de avaliação de desempenho, as teorias de habilidades e competências baseadas na prática, davam o suporte necessário para a manutenção desse novo modelo docente.

O quarto momento apresenta a caracterização e as políticas de formação inicial e continuada de professores. Para isto, analisa-se alguns documentos que abordam as medidas realizadas a favor desse assunto, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996; a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), sancionado pela Lei n. 11.738 em 16 de julho de 2008; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado por meio do decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e instituído pela Portaria Normativa em 2009; a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica, decreto n. 8.752, vigorado em 9 de maio de 2016; a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006; o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), criado a partir da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014; a proposta para a Base Nacional Comum (BNC) da Formação de Professores da Educação Básica; o Pibid instituído pelo decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010; e a Residência Pedagógica instituída pelo decreto nº. 8.977, de 30 de janeiro de 2017.

Por fim, o quinto, apresenta o processo da construção do ser professor, apresentando conceitos como profissão, profissionalização, socialização, identidade profissional, entre outros. Embasou-se em Saviani (1996), Freire (1996), Pimenta (1997), Perrenoud (2000), Tardif (2002), Libâneo (2004), Dubar (2005; 2012), Guimarães (2006), Nascimento (2007), Alves et al (2007) e outros. Percebe-se que a construção do ser professor se consolida nas diversas fases e representações pessoais, sociais e profissionais que cada professor constrói a partir da sua visão de mundo e de si, por meio da socialização em seu meio durante toda a sua vida, tendo em vista que a identidade não é algo que se constitui de maneira isolada e tampouco é imutável, isto é, a identidade está sempre em mudança, pois tem o seu contexto, a sua história e as suas experiências como um processo dessa mudança e construção.

1.1 Reforma do Estado e o novo tipo de Estado brasileiro

As reformas políticas ganharam força a partir da crise de 1970 que, de acordo com o discurso neoliberal, foi ocasionada pelo sistema de intervenção do *estado de bem-estar social*⁴ que eclodiu após a Segunda Guerra Mundial e tinha como característica o caráter intervencionista, cujo Estado era o principal regulador das relações sociais e econômicas.

A partir desse momento, em esfera global, ocorreu um reordenamento das ações e estruturas políticas, sociais e econômicas, que tinham como objetivo a descentralização do Estado, a privatização, a flexibilidade com base nos critérios de eficiência e avaliação, bem como a reestruturação das responsabilidades dos serviços de punho estatais e não-estatais. Essas reformas políticas atendiam às necessidades da mundialização do capital em rápido processo de globalização.

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 606).

Na década de 1990, as reestruturações no âmbito político, econômico e social englobaram toda a América Latina. Tais reestruturações foram empreendidas e efetivadas pela reunião denominada como *Consenso de Washington* realizada na capital dos Estados Unidos com representantes do governo norte-americano, economistas latino-americanos, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de abordar: disciplina fiscal, liberalização financeira e do comércio exterior, taxa de câmbio competitiva, privatização e desregulação, dentre outros (SILVA, 2013).

⁴ Estado de bem-estar social caracteriza-se pela intervenção e organização do Estado no processo de promoção social e econômico. Para Benevides (2011, p. 85) o estado de bem-estar social pressupõe a “ação estatal na articulação e implementação de políticas e instituições com o fim de prover bem-estar aos indivíduos, independentemente do grau em que se dá a participação do Estado, de forma a reduzir a exposição da população aos riscos sociais oriundos de uma economia de mercado, baseando-se nos direitos sociais dos mesmos”.

A partir daí, com a mundialização do capital em torno da globalização internacional e do Consenso de Washington, o neoliberalismo passou a ser referência como prática de política econômica.

No Brasil, observaram-se as premissas neoliberais principalmente a partir da Reforma do Estado de 1995, que teve como principal mentor o Ministro da Administração Federal do governo de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Carlos Bresser-Pereira, cuja finalidade da reforma foi instituir um novo modelo de administração brasileira, que substituiu o perfil público burocrático pelo público gerencial. A partir dos ideais apresentados no Consenso, a reforma tinha como justificativa ser o único meio para a correção da crise do Estado, ocasionada pela má administração burocrática e pela crescente internacionalização do sistema neoliberal, surgindo um novo modelo de sociedade brasileira, caracterizada pela intensificação da competitividade, flexibilidade e privatização (BRASIL, 1995).

Bresser-Pereira (1998), em uma de suas publicações sobre a reforma do Estado, com o propósito de apresentar a lógica e os mecanismos de controle que justificaram a reforma, afirma que “a crise do Estado está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal, e de outro, ao processo de globalização, que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais” (p. 12).

O Estado brasileiro, a partir do século XIX, passou por mudanças significativas no seu modo de intervir e de sua gestão. Passou por dois modelos de administração até chegar ao gerencial, que é vigente até nos dias atuais, sendo a gestão patrimonialista e burocrática. Bresser-Pereira (1998), a partir de um discurso influenciado por premissas neoliberais que se implementou na nova reforma da administração do Estado brasileiro daquele momento, exemplifica:

nas sociedades primitivas e no patrimonialismo, o espaço público e o privado eram confundidos; no capitalismo liberal o espaço privado se separa do público e ganha autonomia; no capitalismo burocrático, o espaço público volta a crescer, mas de forma estatal; no capitalismo do século vinte-e-um o espaço público voltará a crescer, mas agora no plano não-estatal do controle social (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 39).

Em termos gerais, a substituição do sistema público burocrático de caráter intervencionista pelo público gerencial defenderia o Estado mínimo, voltando se às ideias das “leis naturais de mercado”, como mencionado por Frigotto (2010). Com isto, passaram a implementar cortes com gastos e despesas nas esferas sociais, como eficaz e

eficiente estratégia capaz de erguer o Estado brasileiro, inserindo-o na economia mundial.

O Estado como mínimo deixou de ser o principal investidor direto nas esferas sociais exclusivas ou não exclusivas, abrindo espaço para o setor privado e se tornando gerenciador, com função de gerenciar, fiscalizar e regulamentar os novos tipos de serviços. Acerca disto, o Estado transferiu para o setor privado e empresas não-estatais o parcelamento e a privatização dos bens públicos sociais, tendo como proposta a divisão do Aparelho do Estado em quatro setores:

NÚCLEO ESTRATÉGICO: Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É, portanto, o setor onde as decisões estratégicas são tomadas [...]. **II. ATIVIDADES EXCLUSIVAS:** É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado – o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar [...]. **III. SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS:** Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde [...]. **IV. PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS PARA O MERCADO:** Corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infraestrutura [...] (BRASIL, 1995, p. 41-42).

Para Zanardini (2007) esta divisão de setores evidenciou a ampliação da relação entre Estado e mercado no controle das políticas públicas sociais. Isso acontece pela criação do que a autora chama de agências autônomas e da sua relação com a instituição da propriedade pública não estatal que resultou na descentralização do Estado. Com isto, a reforma foi entendida como a redefinição do papel do Estado, que deixou de ser o “responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Deste modo, o Estado passaria de uma “administração rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública, gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão” (BRASIL, 1995, p. 13). O modelo gerencial fundamentava-se nos princípios de avaliação sistemática, que teria como mecanismos a recompensa a partir do desempenho, da capacitação permanente dos cidadãos-clientes e do controle por resultados e competição administrada. Com isso, o bom funcionário, ou seja, o bom cidadão-cliente, não teria nada que temer.

De acordo com Frigotto (2010), esta ideia de diminuição do Estado, na

verdade, significa diminuir os serviços sociais como a educação e a saúde e considerar o Estado máximo aos interesses do neoliberalismo, a saber:

a ideia do Estado mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo, a diminuição dos gastos e receitas públicas e, consequentemente, dos investimentos em políticas sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 85).

O discurso da minimização das desigualdades sociais não acontece na prática. A alta e dolorosa competição, consequentemente, o individualismo nos diversos setores, a falta de oportunidade e condições sociais, aumentam, excessivamente, apenas a exclusão daqueles que não conseguem competir, ou se encaixar no novo sistema de acumulação de lucro. Para Granemann (2004), essa reforma significa na verdade uma contrarreforma, que “pode ser entendida como um conjunto de ‘alterações regressivas nos direitos do mundo do trabalho’. As contrarreformas, em geral, alteram os marcos legais – rebaixados – já alcançados em determinado momento pela luta de classe em um dado país” (p. 30, grifos do autor).

Em suma, os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os "melhores" acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os "piores", as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida (GENTILI, 1996, p. 13, grifos do autor).

Em síntese, o Estado mínimo a partir das ideologias neoliberais pretendeu minimizar os direitos sociais alcançados no *estado de bem-estar social*. A necessidade de restauração do lucro e da expansão do capital desprezou os direitos da população de massa e centralizou os privilégios à minoria. A proposta de eliminar as desigualdades sociais, na verdade, tornou a sociedade cada vez mais estratificada.

1.2 Percurso educacional diante as reformas no contexto neoliberal

Com o discurso da necessidade de se inserir mundialmente na concorrência do mundo do trabalho, de conseguir sobreviver às novas demandas sociais da contemporaneidade inerente ao novo tipo de sociedade e, ainda, transformar as pessoas em cidadãos para o século XXI, seria necessário dominar “os códigos da modernidade”, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 47). Diante deste fato, a educação, mecanicamente, se atribuiu como a salvação para conseguir a inserção do país ao novo tipo de sociedade, digno da modernidade.

Esse dilema, de acordo com as autoras, entrava na caracterização da educação como meio para a formação de “Capital Humano”, que vinculava a educação e o mercado de trabalho servindo estritamente aos interesses da sociedade, subordinada às lógicas do sistema capitalista, ou seja, do lucro e da sua expansão, da mão de obra para o mercado, e da competitividade. Neste sentido, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a educação, a partir de uma lógica economicista, cuja proposta era se adequar às novas demandas e exigências do sistema, assumiu a “perspectiva de mercadoria ou de algo que se compra, tornando-a competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente” (p. 132).

Quando se analisa os principais conceitos que constituem o Plano Diretor da Reforma, que são a flexibilidade, privatização, descentralização, controle de resultados e competitividade, pode-se perceber sua inserção também na educação e em todo o sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990, que teve como objetivo nada mais que inserir dentro destes espaços a lógica do mercado, a fim de que acompanhassem as medidas feitas que fundamentaram todo processo das reformas.

A educação na década de 1990 foi bastante discutida e analisada por vários organismos internacionais e nacionais, que de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) tinham como objetivo a “recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentivava um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal” (p. 42). Com isto, a partir do começo da década e nos anos seguintes, foram criados marcos importantes no contexto destes reordenamentos.

Estes marcos aconteceram por meio de propostas e documentos apresentados a partir de eventos internacionais com dirigentes e intelectuais dos setores educacionais para a educação em cenário mundial, que seria um dos princípios para as reformas

educacionais a partir da metade da década no Brasil.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), o primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo BM e por outras agências internacionais. A conferência teve como projeto assegurar a educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos, e de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), tinha como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

O Brasil, que naquela época se inseria na lista dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a realizar ações para impulsionar políticas educativas para os anos seguintes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Neste contexto, com inspiração na Conferência, no Brasil, elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos, a vigorar entre os anos de 1993 a 2003. Entretanto, o Plano não entrou em desenvolvimento. Neste momento, Itamar Franco era o atual Presidente da República brasileira, assumindo o cargo após o processo de *impeachment* do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992).

Ainda no início da década de 1990 outros dois documentos foram publicados pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) intitulados como *Transformación productiva con equidade* (1990) e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade* (1992), que enfatizava a urgente necessidade da implementação de transformações educacionais, adequando-as em termos de conhecimentos e habilidades específicas, requeridas pela reestruturação produtiva social, bem como apresentava o esboço das diretrizes para as políticas educacionais, que tinham como incorporação a cidadania, competitividade, equidade, eficiência, integração e descentralização do ensino a partir das reformas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A Unesco e o BM, como dizem Frigotto e Ciavatta (2003), contemplam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas educacionais, na qual delineou-se a educação para o século XXI. Coordenado por Jacques Delors e produzido entre 1993 e 1996, foi denominado como “Educação: um tesouro a descobrir”. O documento apresentou um diagnóstico sobre o contexto “planetário de interdependência e globalização”, indicando as principais tensões a serem resolvidas para o próximo século, que seriam:

tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas do conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação -, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 55).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) o documento ressaltava a educação numa formulação de objetivos e potenciais ampliados e superdimensionados, cabendo à educação responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável como um agente para a “paz, liberdade e justiça social” apta a minimizar desde a pobreza às guerras, deixando de lado o verdadeiro objetivo, a emancipação.

Para alcançar esses elementos, Delors (2006) apresentou quatro pilares do conhecimento, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser:

aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser via essencial que integra as três precedentes (p. 90).

De acordo com o economista e político, esses pilares seriam fundamentais ao indivíduo durante todo o seu processo, que ampliaria a concepção de educação fazendo com que cada indivíduo pudesse descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, revelando, assim, o seu tesouro escondido.

Essa nova concepção de educação, para Duarte (2001), aponta, possivelmente, para uma descaracterização da importância da escola como instituição especificamente voltada para a educação, dissolvendo as diferenças entre educação escolar e educação no cotidiano, secundarizando o papel do professor no sentido da transmissão do saber socialmente produzido e valorado.

Nesta direção, outra característica que é importante assinalar, é a aproximação desta nova concepção de educação ao relatório de Delors com o lema “aprender a aprender” que autores como Duarte (2001) e Saviani (2007) discutem. Este lema vem sendo desenvolvido desde o século XX e ainda é extremamente difundido na atualidade. Tem como ideário a perspectiva escolanovista e se configura na concepção que o importante é aprender a aprender: aprender a adaptar-se, reaprender, ou seja, aprender a

estudar, a buscar novos conhecimentos por si mesmos, adaptar a um mundo em constantes transformações e lidar com novas circunstâncias, tudo isso por meio da experiência e do relacionamento da pessoa com outro indivíduo.

Tanto para Duarte (2001) quanto para Saviani (2007) este lema é uma clara expressão das propostas educacionais vinculadas com o projeto neoliberal e as características do processo de produção e reprodução do capital, principalmente, no final do século XX. As pedagogias baseadas no lema, retirariam a função principal da escola que é formar indivíduos capazes de transformar a si mesmos e a sociedade por meio do conhecimento objetivo e de uma educação plena, resumindo a uma educação alienante e ideológica, que esvaziaria a educação escolar à maioria da população, classe operária, e apropriaria a educação das elites, resumindo-se ao que Libâneo (2012) chama de educação dualista.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (DUARTE, 2001, p. 29, grifos do autor).

Esse trecho relembra as ideias da necessidade de dominar os códigos da modernidade e da Teoria do Capital Humano. Quer dizer, a educação associada a estes dois elementos, vinculada ao lema aprender a aprender, partiria da concepção de que para que o indivíduo conseguisse sobreviver ele teria que se adaptar ao novo tipo de demanda do sistema capitalista, aprendendo a aprender e a reaprender, tendo em vista as diferentes mudanças ocorrentes na sociedade. Novamente, em uma sociedade competitiva, flexível, meritocrática e baseada nos critérios de avaliação.

Especificamente no Brasil, as mudanças nos setores educacionais eclodiram no governo do Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que buscou introduzir dentro do sistema de ensino as exigências emanadas pelos organismos internacionais em consequência à nova realidade e demanda social da época.

A reforma educacional, empreendida no Brasil desde os anos de 1990, tem como objetivo tanto dotar os trabalhadores de aptidões mais transmissíveis e negociáveis, quanto transmitir valores, preparando os indivíduos econômica,

social e politicamente para os lugares que devem ocupar na sociedade em que vivem (ZANARDINI, 2014, p. 276).

A reforma educacional, por meio da LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases para a educação brasileira. A lei apresentou os seguintes elementos: objetivo da educação nacional; os princípios e finalidades; do direito à educação e do dever de educar; da organização da educação nacional; dos níveis e das modalidades de educação e de ensino; dos profissionais da educação; dos recursos financeiros; por fim, as disposições gerais e transitórias (BRASIL, 1996).

De acordo com Zanardini (2007), a reforma representada na LDBEN se embasa no discurso de que a educação, assim como o Estado, estaria passando por uma crise de eficiência, que nas escolas se encontrava a “crise revelada pelos altos índices de evasão e repetência, e pelo desperdício de recursos na manutenção da escola” (p. 254). Deste modo, acarretou a necessidade da reestruturação dos serviços educacionais. Com isto, a crise estaria dentro da escola, na qualidade, nos professores, nos materiais, no currículo, na gestão, e não nas condições que as escolas estavam inseridas. Gentili (1996) afirma que o

diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc (GENTILI, 1996, p. 4).

Santiago e Lima (2011) assinalam outros elementos centrais que embasam a reforma, que dizem respeito à articulação entre controle, descentralização das tarefas e do financiamento. Isso quer dizer que o novo perfil do Estado gerencial passou a concentrar em si novas responsabilidades articuladas à educação de grosso modo. Baseado nas ideologias neoliberais, o Estado passou a ser caracterizado pela descentralização da produção social e na centralização do modelo avaliativo e de controle, com o discurso de eficiência, eficácia e produtividade.

À vista disso, em um discurso marcado por ondas privatizantes, o serviço público, como por exemplo a educação, passou a ser indicado como ruim, que dessa

forma, colaborou para a descentralização do Estado como o principal fornecedor desses serviços e centralizou em ações privadas, que levava como sinônimo a “coisa boa”, a eficiência, eficácia e sobriedade. Não apenas a educação se viu neste cenário, mas também a saúde, cultura, lazer, e outros serviços sociais (SANTIAGO; LIMA, 2011).

Neste contexto, o setor educacional viu a implementação do viés de “quase-mercado”⁵, fundamentado na concorrência e nas políticas de escolhas. Com isto, os indivíduos que frequentavam as escolas já não eram mais os alunos, e sim os clientes.

Contradizendo os documentos que propunham a escola como um dos meios mais concretos para o “alívio da pobreza” e fornecedora de melhores oportunidades no mundo do trabalho, esta tornou-se cada vez mais competitiva, com grande demanda de clientes e potencializadores de status social (ROBERTSON; VERGER, 2012).

O Estado, ao transferir a sua função que era servir a sociedade, passou, portanto, a administrar, fiscalizar e avaliar este ensino, argumentando que o objetivo era direcionar os serviços educacionais à caracterização da eficiência e eficácia. Para isto, os processos se tornaram secundários e os resultados fundamentais, ou seja, o Estado deslocou a ênfase dos meios para os fins, dos procedimentos para os resultados, tendo como eixos fundamentais:

a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, critérios para cálculo de prêmio de produtividade, sistemática de acompanhamento e avaliação; direitos, obrigações e responsabilidades de acordante e do acordado e compromissos dos intervenientes, condições para revisão, renovação, prorrogação e suspensão, consequências e penalidades, publicidade e prazo de vigência (SANTIAGO; LIMA, 2011, p. 8).

Em síntese, o Estado se tornou controlador e avaliador, a atenção estava nos resultados e não nos processos, deixou de se responsabilizar com os meios: condições de aprendizagem dos alunos, realidade social e pessoal dos alunos e dos professores, condições do trabalho docente, etc., e se responsabilizou com as avaliações, os resultados, e com a produtividade dos profissionais.

Assim como a educação básica em todas as suas etapas, o ensino superior também sofre repercussões com os princípios do modelo gerencial. Mancebo (1998), ao discorrer sobre as políticas para a educação superior e a cultura universitária com intervenção do sistema neoliberal enfeixados em um modelo gerencialista, apresentou

⁵ Ver em “A origem das parcerias público-privada na governança global da educação” de Robertson e Verger (2012).

pontualmente o novo caráter do ensino superior que embasa em universidades com o princípio do mercado, da exacerbação do individualismo, do fim da cultura pública, da competição e do darwinismo social.

Estes elementos se vinculam aos princípios de *racionalização de recursos* que remete ao enxugamento da máquina estatal e da descentralização do Estado com os serviços, conseqüentemente, prejudicando e minimizando os recursos às questões sociais, *a gestão direcionada aos resultados* que se refere à avaliação como principal dispositivo de mantimento do credencial de universidade e da autonomia necessária, *a flexibilidade de gestão* que pode-se usar a expressão de “fazer mais com menos”, *a qualidade do serviço educacional* na qual enfatiza o termo qualidade a partir do modelo gerencial e de seus princípios, que pode ser traduzida por meio da lógica mercantil, associada à competição e fundamentada na meritocracia, e a *descentralização* que se envolve todos os outros elementos, quer dizer, é o mascaramento da autonomia que a lógica gerencial propõe, é a ilusão de participação da gestão a partir da descentralização (MANCIBO, 1998).

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, logo nos primeiros anos do século XXI foram estabelecidos novos planos e metas para educação no Brasil. Com o objetivo de implementar o Plano Decenal com bases da reforma e estabelecido na Lei n. 9.394 de 1996, foi criado o PNE para vigorar entre os anos de 2001 à 2010. Idealizado para estabelecer políticas e metas durante a década, decretou que os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam desenvolver planos decenais correspondentes às especificidades de cada região. O plano teve como intuito um projeto de Estado de educação que permitisse a continuidade das políticas públicas educacionais, independente dos governos que estivessem no poder (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) foram criados programas significantes para o campo educacional, que tiveram como slogan a ampliação das oportunidades de acesso e permanência das pessoas mais carentes e postergados pelas políticas de privilégio. Entretanto, não deixou de seguir projetos e ações sancionadas durante o governo anterior.

De acordo com Gentili e Oliveira (2013), durante o início do mandato o governo criou o primeiro projeto intitulado como “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, teve intuito garantir a educação como direito de toda a população. Para isto, formulou três diretrizes: democratização do acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação. Em seguida, criou o Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2004,

pela Lei n. 11.096/2005; e em 2006, com uma medida provisória, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Durante o segundo mandato, junto ao ministro de Educação, Fernando Haddad, criou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) organizado em quatro eixos de ação: educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada e ensino profissional e tecnológico. Paralelo ao PDE, criou-se a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, todos em 2007. Outras medidas foram as criações do Plano de Ações Articuladas (PAR) em 2007, o PSPN em 2008, o Parfor e a Política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica, ambos em 2009, e o Fórum Nacional de Educação (FNE) em 2010 (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Mais adiante, no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), que tinha como objetivo dar continuidade ao programa de educação do governo anterior, apresentou-se a proposta ao novo PNE (2011-2020) que serviria como diretriz para as políticas educacionais em âmbito nacional. Entretanto, alguns anos depois, especificamente em 25 de junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005, outra versão do PNE foi aprovada, cobrindo o decênio 2014-2024 (DOURADO, OLIVEIRA, 2018). O novo plano tem ao todo vinte metas a serem seguidas, que enfocam desde o ensino básico ao superior e formação e valorização de profissionais da educação.

Com o *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, Michel Temer, vice presidente da república, assumiu interinamente o cargo. De acordo com Dourado e Oliveira (2018), o governo de Michel Temer foi caracterizado por importantes retrocessos nas políticas sociais e educacionais brasileiras mediante as novas medidas adotadas por sua gestão. Entre as reformas instituídas, pode-se citar a reforma do teto de gastos com a Emenda Constitucional n. 95 de dezembro de 2016, a Reforma Trabalhista por meio da Lei n. 13.467 de julho de 2017 e a Reforma do Ensino infantil, Fundamental e Médio, ocasionando a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos três governos (Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) a educação aparece junto ao discurso de democratização, equalização e combate às desigualdades sociais, tendo a LDBEN de 1996 como principal base para as reformas da década de 1990 em diante, com vistas ao hegemônico sistema neoliberal a fim de colaborar com os mecanismos e interesses do capital.

Para autores como Gentili (1996), Brasil (2005) e Mészáros (2008), a

educação que poderia ser uma alavanca de extrema importância para a mudança social e para alcançar a equidade, expressão tão mencionada nos documentos referentes às reformas educacionais, tornou-se instrumento da sociedade neoliberal com objetivo de mediar a ordem e manter a vigência do poder.

A ordem capitalista vigente é, pois, mediada e regulada por uma ação pedagógica que condiciona sujeitos, destacando-se a educação como elo mediador que proporciona a tendência de se repetir um padrão de classificação hierárquica social numa cumplicidade irrefletida que, por sua vez, tende a contribuir para a perpetuação de modelos sociais estabelecidos (BRASIL, 2005, p.11).

Desta forma, as novas políticas educacionais em um contexto neoliberal, baseado na polarização das habilidades e competências, articulando a formação ao mercado de trabalho e ao sistema dualista de educação, tornou a escola e a sociedade cada vez mais excludente, pois, oferece o mínimo a toda massa e a qualidade a um restrito número de indivíduos privilegiados. Neste cenário, a ideia de minimizar a exclusão, a desigualdade, a fome e expandir as condições de mercado, oportunidades e qualidade, não se tornam realidade, não à massa populacional, apenas às minorias.

Na realidade neoliberal, que tem como lógica o lucro, a mão de obra barata, exploração do outro, a expansão do mercado, a ideologia de princípios, o aligeiramento do ensino, a fragmentação do trabalho e tem no ensino formal a possibilidade de manutenção deste modelo, percebe-se a educação refém das lógicas do sistema, com prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos.

Em síntese, este tópico partiu da análise da educação no Brasil desde a década de 1990, momento que é marco decisivo para o início das reformas nos diversos setores que completam o quadro da educação na atualidade, tendo em vista que a educação junto às reformas devem ser compreendidas num contexto amplo, buscando interagir com os diversos acontecimentos que deram sequência a todo o processo.

1.3 Formação de professores a partir das novas exigências da sociedade

A partir da nova “cara” das universidades e das novas políticas para o ensino superior, a formação e, consequentemente, o trabalho docente, sofreram implicações severas. O Estado, que se tornou mínimo, passou a cobrar resultados e qualidade no

ensino, e desresponsabilizou de manter e fornecer meios para este padrão de qualidade na formação inicial e consequentemente, na formação continuada (SANTIAGO; LIMA, 2011).

Nas escolas, nas universidades e nos diferentes centros educativos exigiam um novo perfil de aluno, que fosse flexível, que soubesse aprender e reaprender, inovar, que fosse criativo e eficiente. Segundo Shiroma (2004), este tipo de perfil passou a servir para atender às demandas do capital, que precisava de trabalhadores mais aptos que conseguissem relativamente competir no mundo do trabalho, mas que não questionassem o *status quo*.

Sinalizam demandas de um “novo trabalhador” com uma nova qualificação, com capacidade de elevada abstração, flexível e participativo, Esta demanda, explicita, por sua vez, a natureza da tendência do processo de produção sob a nova base tecnológica e no plano da competitividade dentro da reorganização econômica e do novo padrão de valorização (FRIGOTTO, 2010, p. 214, grifos do autor).

Deste modo, precisavam de um novo perfil de professor, consequentemente de uma nova formação de professores, que fosse baseada na eficiência e polivalência, cuja formação conseguisse atender às necessidades do mundo do trabalho em uma sociedade moderna e renovada, superando, desta forma, a crise educacional e oferecendo os indivíduos para a manutenção do sistema capitalista.

Neste contexto, o novo perfil docente estava além do papel do professor, de transmissão do saber socialmente produzido, valorado e objetivo. Isso produziu a precarização do trabalho docente e desenvolveu uma sobrecarga devido às diversas funções exigidas deste profissional.

Atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Um dos elementos importantes que passam a vigorar principalmente após as reformas educacionais é a inserção do sistema avaliativo que abarcava e que está mais presente nos dias atuais em todo o processo educacional, desde a educação básica até às universidades, nas etapas de graduação e pós graduação. Para Evangelista e Shiroma

(2007), os testes em larga escala eram aplicados aos alunos dos diferentes níveis de ensino, com o intuito de avaliar não só os alunos, e sim os professores. Dentre as diversas avaliações, pode-se citar: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1994; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 1998; Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), de 2002; Prova Brasil de 2005; Provinha Brasil de 2007; o Ideb de 2007; Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente de 2010 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

As dimensões das avaliações de desempenho, principalmente as direcionadas aos professores, de acordo com Shiroma e Scheneider (2012), configuram um processo de regulamentação alicerçado na meritocracia que influencia tanto na formação quanto no trabalho e na carreira docente, pois busca adequar a formação inicial e continuada dos professores aos padrões de competências.

A justificativa para a inserção desse sistema de avaliação se baseia na mesma ideia resultante da reforma do Estado e dos sistemas educacionais, ou seja, no discurso da melhoria da qualidade, neste caso, do ensino e da educação. Ainda de acordo com Shiroma e Scheneider (2012) há, pelo menos, três premissas apontadas pelos responsáveis para a implementação dos projetos de avaliação docente: primeira “que a avaliação de desempenho faria os professores se esforçarem e, por conseguinte, melhorarem o desempenho dos alunos” (p. 94), segunda que “o professor não se esforça mais, porque não é reconhecimento” (p. 94), e terceira, de que “a pressão da avaliação é ‘saudável’, necessária para extrair o máximo dos professores” (p. 95, grifos das autoras).

O que se critica é porque pedem esforço, qualidade, resultados, apresentam a imagem de um professor acomodado e negligente com seus alunos, intencionando que os professores precisam ser avaliados para fazerem sua função, mas não oferecem condições necessárias para formar um bom professor, apresentam cobranças, auto responsabilização, alta competitividade, isolamento, causando, conseqüentemente, um adoecimento docente (SHIROMA; SCHENEIDER, 2012).

Além desse sistema de padronização de avaliação, a partir do final do século XX, junto às reformas, a profissionalização docente é eleita como pivô das mudanças pretendidas com as reformas educacionais.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2011) o movimento em prol da profissionalização de professores se deu a partir da década de 1990, tendo como objetivo favorecer ações de excelência, eficácia, competência e mérito, que seria julgado por meio das avaliações de desempenho. Aliada a essas avaliações, a profissionalização se

configura pela crescente cobrança por qualificação, produtividade e qualidade, e a formação inicial era considerada como importante, porém insuficiente, abrindo as portas para a formação continuada em geral (SHIROMA, 2000).

Com esse processo de mudanças ocorridas em todos os setores sociais, incluindo as escolas e o trabalho dos professores, surgem, ou ganham forças, pedagogias que abarcam as características da nova sociedade em questão, dentre elas a pedagogia das competências e a teoria do professor reflexivo.

Para Saviani (2007) a pedagogia das competências é outra face da pedagogia do aprender a aprender, que também pode se compreender com o discurso da teoria do professor reflexivo. Ambos buscam a valorização da prática, da experiência, cujo objetivo é dotar pessoas flexíveis, adaptando-se às condições da sociedade.

A necessidade, desta forma, é ampliar o leque de habilidades e competências, criar professores incansáveis que busquem atender às exigências postas a eles, sendo que aqueles que não conseguirem, por inúmeros motivos, os desistentes, farão parte das fileiras dos pobres, excluídos e fracos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140).

Quando se analisa todas essas exigências impostas aos professores num viés antagônico ao que é inserido dentro dos documentos e propostas dos organismos multilaterais, é necessário que se perceba as circunstâncias e o contexto no qual está inserido. Quer dizer, dentro de um sistema de gestão gerencial, que descentraliza as responsabilidades de ordem sociais e centraliza nos professores, nos alunos, na gestão escolar e na própria instituição de ensino, por meio de avaliações e da lógica estrutural do sistema, que se baseia no mérito, no esforço e merecimento pessoal, que considera que para que os indivíduos consigam alcançar o sucesso e aos códigos da modernidade só é necessário que tenham competências e habilidades, mesmo que na realidade estes códigos não sejam para todos e sim para uma classe minoritária. À vista disso, uma proposta com base na equidade, qualidade, eficiência e eficácia não seria para todos.

1.4 Caracterização e políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica

Sob o lema da modernização e da necessidade de se inserir na competição do sistema neoliberal, as políticas educacionais, embasadas nas políticas de ajustes, nas reestruturações econômicas e sociais no Brasil, ganharam forças principalmente no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado no ano de 1995.

Um dos primeiros marcos concretos para a formação de professores nesse período, foi a partir da década de 1990 com a da LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei determinou que a formação dos professores de todos os níveis educacionais deveria acontecer preferencialmente em Instituições de Ensino Superior (IES).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 20).

Com essa determinação, a formação de professores se daria por meio dos cursos de licenciatura, caracterizando-se como uma formação inicial para a docência, sendo necessária, de acordo com o Art. 65 da LDBEN/1996, a padronização e inclusão da prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Vale lembrar que a partir da LDBEN/1996 no art. 45, e com todo processo de privatização do ensino, abriram-se as portas para as redes privadas de ensino de educação superior, incluindo, claro, a formação de professores, que se daria também por instituições de caráter privado. Neste sentido, aumentaram de forma significativa os números de cursos de formação de professores, tanto na modalidade inicial quanto continuada.

Em relação a este aumento de cursos, é necessário que se dê atenção para dois pontos: primeiro, que fornece maior possibilidade de formação para os indivíduos; mas, segundo, existe a preocupação com essa formação, com a qualidade dos cursos que estão sendo ofertados.

Houve uma proliferação de cursos estruturados em módulos, sequenciais, cursos à distância que, se por um lado favorecem acesso dos trabalhadores aos estudos, por outro, se estiverem desatrelados de uma sólida formação básica que lhe dê suporte, podem transformar-se em "perfumaria" que contribui

apenas para engordar a coleção de certificados (SHIROMA, 2000, p. 81, grifos da autora).

Com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, muitas medidas tiveram continuidade, principalmente no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com grande influência de organismos multilaterais, surgiram várias medidas a fim de fomentar e gerenciar a formação inicial e continuada dos docentes da rede básica e pública de ensino, embasando-se na LDBEN/1996.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff as medidas realizadas que interferiram diretamente na formação e valorização dos professores da educação básica não são poucas, como por exemplo o PSPN. Como já mencionado previamente, foi sancionada pela Lei n. 11.738 em 16 de julho de 2008 e definiu-se o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica, bem como a composição da jornada de trabalho dos professores (BRASIL, 2008).

Outro marco é a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, sancionada pelo decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A política, que foi revogada pelo decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, tem a finalidade de organizar, em colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos professores da educação básica na rede pública de ensino (BRASIL, 2009).

Esse novo decreto tem como finalidade fixar princípios e objetivos referentes à formação de professores, em consonância com o PNE, aprovado pela Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais de cada Estado, Distrito Federal e Municípios, a fim de se propor a organização dos programas e ações dos sistemas de ensino nacional (BRASIL, 2016). Com isto, o plano tem como objetivo:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; **II** - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes; **III** - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias; **IV** - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em

cada unidade federativa; **V** - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE; **VI** - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; **VII** - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno; **VIII** - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e **IX** - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (BRASIL, 2016, p. 1).

O Parfor, criado pelo mesmo decreto n. 6.755 e instituído pela Portaria Normativa em 2009, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), visa induzir e ofertar educação em nível superior de caráter gratuito e de qualidade para profissionais do magistério que estejam atuando na docência na rede pública de ensino da educação básica sem formação adequada pela LDBEN n. 9.394/1996. O fomento dos cursos são caracterizados em três modalidades: licenciatura; segunda licenciatura; e formação pedagógica (BRASIL, 2009).

I. Licenciatura – para profissional que exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para profissional com grau em licenciatura que exerça função de docência na rede pública de educação básica e com interesse em realizar uma segunda licenciatura na área de atuação em sala de aula e para a qual não possui formação; III. Formação pedagógica – para profissional com curso superior, mas que não tenha o grau em licenciatura e esteja exercendo alguma função de docência na rede pública da educação básica (BRASIL, 2017, p. 1).

O Parfor, por meio de modalidades presenciais e à distância, oferta cursos de formação inicial e continuada para professores em serviços com a colaboração de órgãos e programas, como: Plataforma Freire; Secretarias de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); Rede Nacional de formação Continuada (Renafor); UAB; e outras (BRASIL, 2013).

A Plataforma Freire é um dos sistemas criados pelo Ministério da Educação (MEC) para gerenciar cursos de formação inicial e continuada, ofertadas no âmbito da política estabelecida pelo decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Após anos de sua

criação, especificamente no final de 2012, a plataforma passou, exclusivamente, a oferecer apenas cursos de formação inicial, na modalidade presencial (BRASIL, 2013).

As SEB e a Secadi⁶, a partir de 2011, ficaram responsáveis pela oferta da formação continuada de professores, sendo ofertada no âmbito da Renafor. A rede foi instituída pela portaria n. 1.328, de 23 de setembro de 2011, no intuito de apoiar as ações de formação continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2013).

O decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, tendo em vista o art. 80 da LDBEN/1996, regulamentou a educação à distância como modalidade educacional. A partir do decreto, pode-se ofertar educação à distância para modalidades como: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação superior em níveis de graduação, especialização, mestrado e doutorado (BRASIL, 2005).

Com isto, por meio do decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu-se a UAB, que é um programa que propõe ampliar e interiorizar a oferta de cursos de formação inicial e continuada em todo país por meio da educação, exclusivamente, a distância. A UAB em 2016, contava com mais de 555 pólos em todo o país, sendo que 288 em atividade e 267 em implantação. Dividido por todas as regiões do país, a UAB contava com 85 pólos na Região Norte, 176 pólos na Região Nordeste, 45 na Região Centro-Oeste, 97 pólos na Região Sul e 152 na Região Sudeste. Sancionada pelo decreto n. 5.800, de junho de 2006, tem como principais objetivos:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, p. 1)

Outra medida apresentada pelo PDE em 2010 é o Pibid, instituído pelo decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, que tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura e contribuir com a nota do Ideb, fornecendo parcerias entre escolas e as universidades (BRASIL, 2010).

⁶ A Secadi foi extinta por meio do Decreto n. 9.465, de 2 de Janeiro de 2019, constituindo como um retrocesso no campo educacional e nos direitos da educação e formação docente.

O PNE (2014-2024) que substituiu o PNE (2011-2020), contém vinte metas que buscam melhorias para a educação em plano nacional, na qual, quatro são diretamente referentes à formação e valorização dos professores.

Quadro 2- Metas referentes à formação e valorização de professores (2014-2024).

Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
Meta 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
Meta 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014 (BRASIL, 2014).

As metas abordam de forma sistêmica a caracterização da formação de professores que perpassa pela formação inicial, continuada, ingresso e plano de carreira, e o piso salarial dos professores, cuja principal referência é a LDBEN/1996.

Outra medida que está para ser aceita é a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. A proposta tem como objetivo revisar as diretrizes dos cursos de formação de professores para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁷. Apresenta a formação inicial, subdividida em diretrizes curriculares nacionais das licenciaturas, residência pedagógica, Enade de licenciaturas e prova para ingresso, e formação continuada, subdividido em estágio probatório, plano de carreira e avaliação ao longo da carreira

⁷ De acordo com o documento, a base é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Para mais informações, acessar: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

(BRASIL, 2018).

De acordo com o documento, a base orientará os currículos das instituições de formação, bem como a formação continuada que não necessitará ser apêndice da formação inicial, podendo ser útil para avaliar competências e habilidades dos profissionais do magistério (BRASIL, 2018). A proposta visa estabelecer dentro das diretrizes de formação de professores a prática embasada por meio de competências e habilidades.

Quadro 3- Competências específicas para os profissionais da educação de acordo com a Base Nacional Comum da Formação de Professores.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1 CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2 PRÁTICA PROFISSIONAL	3 ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em afetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetivos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil (2018).

O quadro sintetiza a ideia de competências profissionais a partir das três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Com a nova caracterização da formação inicial, da formação continuada e dessas três dimensões, resultaria no novo perfil de professor para a educação básica.

Semelhante ao Pibid e que já se insere na BNC de formação de professores é a Residência Pedagógica. O programa foi instituído pelo Decreto nº 8.977 de 30 de janeiro de 2017, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por finalidade induzir a formação prática dos cursos em licenciatura, inserindo os estudantes nas escolas de educação básica desde a segunda metade do curso de formação (BRASIL, 2018).

O cenário das implementações, as condições da formação e do trabalho docente possibilita o entendimento dos decretos e das leis desenvolvidas, principalmente, quando tem em mente que são desenvolvidas dentro de uma sociedade capitalista orientada pelos princípios neoliberais que tem como objetivo formar professores polivalentes e controlados pelo Estado.

1.5 Construção do ser professor

Em todo o reordenamento do mundo do trabalho, nas diferentes formas e etapas, com a divisão de classes, categorias, tarefas e profissões, o professor, ou seja, a profissão docente, tem no seu processo toda a sua construção profissional pessoal, social e identitária dentro de um projeto de sociedade em questão.

O conceito de profissão é defendido por vários autores em diferentes interpretações. Para Papi (2005, p. 19) profissão é um trabalho executado constantemente a serviço de outras pessoas, ou como “a prática contínua de um ofício”. Para a autora, o termo tem grande peso social, por representar, culturalmente, prestígio e consideração.

Partindo desse princípio, pode-se entender como profissão um meio pelo qual os indivíduos se utilizam de uma determinada tarefa ou serviço para elevação de sua autonomia, em busca de utilidade social e pessoal, dado que em uma sociedade dividida em classes, o grupo social em que o sujeito se insere poderá interferir na sua categoria profissional.

Desta forma, podem existir centenas de profissões que se diferenciam pelos conhecimentos que lhe são próprios a partir de cada determinação de seu ofício, dando assim, de acordo com Papi (2005) a possibilidade de desenvolvimento de determinados comportamentos, valores, destrezas, atitudes e conhecimentos constituídos que são específicos de cada profissão, e que assim, se chama de profissionalidade.

No âmbito docente, este termo, de acordo com Libâneo (2004, p. 75), é “o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora”, e estes requisitos podem se vincular a habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para o ser professor (PAPI, 2005). Outros termos como profissionalismo e profissionalização implementam o debate do trabalho docente, mas que devem ser observados, assim como o termo profissionalidade, do “lado de fora” de onde está se

usando os termos. Ou seja, perceber como, onde, o porquê, para que e para quem está se utilizando esses conceitos.

Profissionalismo, de acordo com Libâneo (2004), refere-se ao desempenho competente e compromissado diante dos deveres e responsabilidades do papel do professor baseado no comportamento ético e político em sua prática profissional. Para o autor, na prática, isso significa o domínio da matéria, dos conteúdos, a dedicação, a participação, o respeito, a assiduidade, o rigor e o compromisso com um projeto político democrático. Profissionalização, no papel, refere-se às condições ideais que garantem o exercício profissional de qualidade, mas que na prática, na maioria das vezes não acontece. Segundo Libâneo (2004), essas condições são:

formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão) (LIBÂNEO, 2004, p. 75).

Para Guimarães (2006, p. 132), a profissionalização, de maneira geral, refere-se “ao processo de uma ocupação tornar-se uma profissão; ou à passagem da atividade de amador a profissional; à passagem da atividade desenvolvida por *hobby* ou diletantismo à produção da existência de uma determinada maneira”. Tratando especificamente do docente, para o autor, profissionalização se refere à constituição do estatuto profissional do professor, e no seu entender o tema da profissionalização tem sido abordado em quatro perspectivas.

A primeira, patrocinada pela sociologia das profissões, vincula-se mais à discussão do estatuto profissional das profissões, que ocupações seriam ou não profissão [...] A segunda perspectiva decorre predominantemente das reformas educacionais, vinculada ao contexto do mundo do trabalho. Esse ideário de profissionalização traduz-se em diretrizes para a formação profissional e, especificamente para o professor, no desenvolvimento e certificação de competências profissionais. A terceira está mais ligada a uma postura dita crítica, diante da questão profissionalização. Os seus pontos angulares situam-se no contexto da divisão social do trabalho. Referem-se prioritariamente à exploração profissional, à expropriação do professor e ao processo de sua proletarianização. Essa perspectiva tem se associado, mais recentemente, à crítica da globalização política e econômica e das reformas educacionais que demandam um profissional subordinado às leis do mercado, destinatário de um rol de competências e que seja solícito e colabore com as reformas. A última, mais recente, sem desmerecer as anteriores, aborda a profissão e profissionalização levando em conta o contexto histórico e a especificidade das diversas atividades, no caso, da educação escolar e, mais especificamente, do ensino, espaço principal de atuação do professor (GUIMARÃES, 2006, p. 133).

Apoia-se, como já defendido em outros momentos, especificamente na terceira perspectiva, no entendimento de que a profissionalização está muito além do que apenas na constituição de um estatuto profissional do professor, baseando-se, na verdade, na busca do controle, da competição, da cobrança e da produtividade, sem se atentar nas condições de trabalho, nos contornos da formação inicial e continuada, renumeração condizente, jornada de trabalho, e outros fatores importantes vinculadas ao trabalho docente.

Dessa forma, entender como ocorre a construção do “ser” professor, primeiro, é preciso que se tenha claro que essa construção e as controversas sobre o tipo e o papel do professor, bem como as concepções de identidade, saberes e conhecimentos profissionais podem ser vistos por diversos ângulos em diferentes interpretações.

À vista disso, quando se fala em “ser” ou se identificar como algo ou alguém, está se falando em identidade. O conceito de identidade, assim como os outros conceitos que foram ou serão discutidos aqui são fenômenos complexos, visto que várias são as concepções e análises de seus significados. Cardoso, Batista e Graça (2016) afirmam que a identidade incorpora uma dimensão individual e outra coletiva, a primeira entendida como núcleo da personalidade e a segunda em um olhar voltado para uma concepção de análise em nível grupal ou coletivo de identidade.

A mesma concepção é apresentada por Dubar (2005), que afirma que não se faz a identidade isoladamente e, contudo, a identidade pessoal (o si próprio, o íntimo, o subjetivo, etc.) se incorpora ao social (a etnia, a cultura herdada, a nação, a classe, etc.), ou seja, vincula-se o eu com o outro e o meio, o indivíduo com o coletivo. Isso é o que o autor chama de processos biográficos (identidade para si) e processos relacionais (identidade para outro), que tem relação entre como o outro diz que eu sou e qual identidade esse outro modela a mim. Ainda para o autor, esses processos são consequências de dois fatores importantes, chamados de atos de atribuição e atos de pertencimento.

Denominaremos atos de atribuição os que visam a definir "que tipo de homem (ou de mulher) você é", ou seja, a identidade para o outro; atos de pertencimento os que exprimem "que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si" (DUBAR, 2005, p. 137, grifos do autor).

Esse tipo de relação entre o “eu” e o “outro” também é concebida pela expressão de identidade social virtual, proposta ou imposta pelo outro, e identidade social real, interiorizada ao que ela mesma se atribui, construída ao longo da trajetória de vida e ao que a pessoa se considera ser. Juntas, são apoiadas às estratégias identitárias, que buscam reduzir o distanciamento entre a social virtual e a social real, considerando que são inseparáveis.

Essa concepção forma o que Dubar (2005) chama de transação objetiva (a socialização) que busca acomodar a identidade de si à identidade para o outro, e transação subjetiva (a interiorização), que busca assimilar a identidade para o outro à identidade para si. Partindo-se dessa prerrogativa, percebe-se que a constituição da identidade enquanto característica singular de cada ser, implica na dualidade da identidade pessoal e para o outro, revelando que não é um fator isolado ao sujeito de forma apenas subjetiva, espontânea e única, mas sim das relações com os outros, no social, no que se herda, se vive, se constrói culturalmente, se socializa, como expressa o autor “identidade humana não é dada, no ato do nascimento. Constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida” (DUBAR, 2005, p. 13).

A questão da construção e de reconstrução da identidade faz com que se lembre da concepção de identidade associada a metamorfose, ou seja, sempre em frequente mudança. Esse ponto de vista também é defendido por Ciampa (1987), que considera que a identidade, em suas várias transformações, só termina quando acaba a vida, por isso a palavra metamorfose, que resulta nas mudanças do indivíduo ao longo da sua trajetória, baseada no seu contexto, na sua história e nas suas experiências.

A partir desse ponto de vista, a identidade nada mais é que “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Estável e provisório porque está sempre em processo de mudança; individual, coletivo, subjetivo e objetivo, porque a identidade nunca é dada de maneira isolada e que depende do “eu” para assimilar o que eu vejo do “outro” e de como esse “outro” interfere sobre mim, dada de maneira singular; biográfico e estrutural porque depende do meio em que se vive e da própria visão de mundo e de si.

Toda essa relação é constituída a partir do processo de socialização entre os sujeitos, que é onde se constrói, desconstrói e reconstrói as identidades. Para o autor, “a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de

identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator” (DUBAR, 2005, p. 17). É nesse processo de socialização que o indivíduo se forma, interiorizando seus valores, condutas e comportamentos, que o fazem um ser socialmente identificável e, de acordo com Santos (2005), é onde o indivíduo desenvolve sua visão individual de mundo e assume a função protagonista da sua própria concepção.

Essa socialização é, de certa forma, “dividida” em dois momentos: socialização primária e socialização secundária. A primária, de acordo com Dubar (2005) está concebida na infância, onde a criança absorve o mundo social e as relações vividas, principalmente com a família e a escola, e a partir de seu conhecimento básico se adapta ao seu contexto. A socialização secundária consiste na interiorização de saberes especializados, principalmente no contato com o mundo do trabalho.

No âmbito do trabalho, a socialização profissional não se torna diferente das considerações anteriores, ou seja, seu conceito é vinculado ao processo de ligação permanente entre as relações pessoais, profissionais e sociais durante toda a sua trajetória, que constroem, conjuntamente, os indivíduos em seu meio. Como expressa Dubar (2012), “a socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente” (2012, p. 358).

Esta socialização é constituída também pelo trabalho e, dá origem ou continuidade ao que se chama de identidade profissional. Para Papi (2005), identidade profissional é construída sobre os saberes profissionais e das atribuições éticas e morais que se desenvolvem durante a vida profissional, iniciando-se a partir da decisão da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos espaços onde se desenvolve seu ofício.

Em vista disso, Libâneo (2004) destaca a necessidade da formação inicial e continuada na construção e no fortalecimento da identidade profissional docente, tendo o olhar nas várias frustrações percorridas pelos professores no ingresso e na permanência nos espaços educacionais. Essas frustrações, como também mencionado por Esteve (1999), são relacionadas às condições de trabalho, desvalorização social da profissão do professor, precários recursos e salários oferecidos, entre vários outros motivos, que acabam prejudicando na construção da identidade docente.

Nascimento (2007), ao debater sobre as características da identidade docente

na formação inicial, apresenta três dimensões, que são: motivacional, representacional e socioprofissional. Indiferente do que já se observou, a autora acredita que todo processo de construção da identidade está vinculada, de um modo geral, ao processo de socialização e do significado que a profissão tem para o indivíduo, seja anterior, durante ou posterior à formação inicial, sempre em construção.

Com isto, as três dimensões que interagem entre si abordam o projeto profissional, a escolha e a motivação para a atuação com a docência, a representação⁸ profissional social e individual dos professores, e as relações e os processos de socialização. Pontualmente, a autora define da seguinte forma:

a dimensão motivacional, relativa ao projecto profissional e incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma; a dimensão representacional, relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor; a dimensão socioprofissional, situada aos níveis social e relacional e baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional (NASCIMENTO, 2007, p. 208).

A primeira dimensão, chamada de motivacional, segundo a autora, vincula-se entre às motivações intrínsecas e extrínsecas. As intrínsecas são os fatores que envolvem particularidades pessoais, como o sentimento de gosto ou vocação para a docência, a realização pessoal ou o cumprimento de um ideal de serviço. As extrínsecas relacionam-se às questões sociais, econômicas, perspectiva de emprego, condições de trabalho relacionadas à profissão, influências e expectativas de outros (NASCIMENTO, 2007). Sob as motivações intrínsecas estão ligadas a representação que a profissão, no caso à docência, tem para si e na construção da identidade social do sujeito.

Em síntese, de acordo com Nascimento (2007), a dimensão motivacional está intimamente vinculada ao desenvolvimento da identidade para si e da identidade social, nas representações da profissão e nas significações que são atribuídas à profissão, às condições de exercício e de sua função, bem como as relações vividas anteriormente com os professores e o meio escolar.

A segunda dimensão, representacional, é todo conjunto de representações (pessoais e sociais) que os futuros professores elaboram para si. Essa autoimagem que integra a percepção de si enquanto professor (eu profissional) se baseia na sua experiência

⁸ O termo de representação é proveniente da psicologia e, mesmo sendo importante para a compreensão das relações sobre identidade, não será discutido de forma direta nesse trabalho. Para maiores informações, conferir a obra de Moscovici (1978).

como estudante, a qual tem na formação inicial o momento para reestruturação e atualização de novas representações.

E a terceira dimensão, socioprofissional, baseia-se no processo de socialização profissional. Essa dimensão é integrada em todas as outras duas (motivacional e representacional), que busca contribuir na integração da cultura profissional com a adaptação no seu meio social profissional. Essa socialização acontece em diferentes períodos: na fase prévia a formação inicial, ao longo da vida escolar onde sustenta uma socialização prévia que pode corroborar na escolha da profissão docente; durante a formação inicial, no momento que busca dar sentido as representações antecipatórias e onde se adquire uma cultura profissional através da interiorização de valores à profissão; e quando se ingressa na profissão, no contato real com a prática docente e com seu meio (NASCIMENTO, 2007).

A partir disso, surgem algumas inquietações: a formação inicial consegue favorecer uma formação que integraliza todos os aspectos pertinentes para a construção e (re) construção da identidade docente e do ato de se tornar professor? O que se espera da formação inicial e do trabalho do professor no que diz respeito a saberes, conhecimentos, habilidades e competências que corroboram para a construção da identidade profissional de professores? E partindo dessas prerrogativas, como a formação continuada colabora para o processo de constituição da identidade docente?

Essas inquietações permitirão uma breve análise sobre o debate da formação docente em diferentes olhares. De início sob o olhar da formação baseada nos saberes, competências e conhecimentos, pode-se apresentar alguns autores que propõem essa discussão, dentre os quais se destacam: Saviani (1996), Freire (1996), Pimenta (1997), Perrenoud (2000) e Tardif (2002). De maneira categorizada, pode-se apresentar as concepções dos autores da seguinte forma:

Quadro 4- Concepção dos autores referentes aos saberes dos professores.

Pimenta (1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes da experiência 2. Saberes do conhecimento 3. Saberes pedagógicos
Perrenoud (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem 2. Administrar a progressão das aprendizagens 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação 4. Envolver os alunos 5. Trabalhar em equipe 6. Participar da administração da escola 7. Informar e envolver os pais 8. Utilizar novas tecnologias 9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão 10. Administrar sua própria formação contínua
Tardif (2002)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saberes da formação profissional 2. Saberes das disciplinas 3. Saberes curriculares 4. Saberes experienciais
Saviani (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber atitudinal 2. Saber crítico-contextual 3. Saber específico 4. Saber pedagógico 5. Saber didático-curricular
Freire (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não há docência sem discência 2. Ensinar não é transferir conhecimento 3. Ensinar é uma especificidade humana

Fonte: elaborado pela autora.

De maneira sucinta, o quadro é bastante ilustrativo no que se refere aos cinco autores e suas propostas de discussão referentes ao saber do professor, em diferentes concepções. Para Pimenta (1997) os quatro saberes definem a concretização da identidade (pessoal e profissional) dos professores. O primeiro, saberes da experiência, compreende-se por todo processo de interação dos professores com os outros professores. Relaciona-se ao que eles já sabem sobre ser professor, a partir da experiência que lhes possibilitam dizer quais são os bons e ruins professores, por meio da socialização acumulada em todo processo educacional. O segundo, saberes do conhecimento, refere-se aos conhecimentos específicos de cada professor em sua determinada disciplina, portanto, ele terá que ter clareza para ser um bom professor. Por último, os saberes pedagógicos, que correspondem à ação do ensinar.

As dez competências⁹ apresentadas por Perrenoud (2000) caracterizam o que, para o autor, são necessários para o ato de ensinar. De acordo com o autor, essas

⁹ Para as características de cada elemento, ver em: 10 Novas Competências para Ensinar (PERRENOUD, 2000).

competências são julgadas como prioritárias e coerentes com o novo papel do professor na nova função da escola moderna, que tem novos eixos de renovações, como:

individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro ação pedagógica, recorrer métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Tardif (2002) apresenta sua concepção em quatro saberes, o primeiro se denomina como saberes da formação profissional. Esse saber se caracteriza como o conjunto de saberes transmitidos nas instituições formativas docentes, por meio dos quais os professores entram em contato com os saberes produzidos pela ciências da educação. O segundo, denominado como saberes das disciplinas, são aqueles que integram a prática docente por meio da formação inicial e continuada nas diversas disciplinas e campos do conhecimento. O terceiro, saberes curriculares, relaciona-se aos discursos, conteúdos e métodos categorizados pelas instituições de ensino em seus programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Por fim, os saberes experienciais são aqueles próprios dos professores, adquiridos por meio do seu trabalho, do seu cotidiano e do seu meio. Esses saberes (individuais e coletivos) se incorporam nos termos: saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002).

Os quatros saberes apresentados por Saviani (1996) são baseados em um olhar voltado para o processo educativo em sua manifestação concreta na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o autor propôs formular certas características que resultou nas cinco categorias dos saberes que todo educador deve dominar e integrar no seu processo de formação. A primeira categoria, denominada como saber atitudinal, compreende o domínio de tudo que é adequado ao trabalho educativo, pontualmente, nos comportamentos e vivências dos educadores que abrangem as atitudes, posturas e papel do professor, tais como disciplina, pontualidade, coerência, respeito, diálogo, justiça e equidade, etc. A segunda categoria trata-se do saber referente à compreensão das condições sócio-históricas que definem a tarefa do professor. Baseia-se em um processo educativo voltado para o saber crítico-contextual, e considera que os professores devem estar preparados para agir de forma ativa e, quanto possível, inovadora, dentro da sociedade na qual está inserido. Deseja-se que os professores consigam compreender as

mudanças da sociedade e identifiquem suas características básicas de modo que detecte as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo seu trabalho. A terceira categoria, denominada de saberes específicos, compreende os saberes das disciplinas que contemplam todos os elementos educativos. Incorpora todo conhecimento socialmente produzido e que integra os currículos das escolas, nas diferentes modalidades. A quarta categoria é caracterizada pelos saberes pedagógicos, inclui todos os conhecimentos sistematizados nas teorias educacionais e pelas ciências da educação. Isto é o que distingue o professor dos demais profissionais, sendo o saber que fornece a base de construção especificamente do trabalho docente e educativo. A quinta e última categoria compreende os procedimentos técnico-metodológicos e a dinâmica do trabalho do professor, que integram os conhecimentos relativos organizacionais e a realização da atividade educativa na relação professores-alunos (SAVIANI, 1996).

As três concepções de Freire (1996), na verdade, dão estrutura a 27 tópicos referentes aos saberes necessários à prática educativa e ao professor. Os tópicos dão corpo ao livro “Pedagogia da autonomia” que apresenta elementos constitutivos da compreensão do trabalho do professor enquanto prática social de formação humana. Entre os tópicos, pode-se apresentar alguns:

1.1 - ensinar exige rigorosidade metódica; 1.2 - ensinar exige pesquisa; 1.3 - ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 1.4 - ensinar exige criticidade [...] 2.1 – ensinar exige consciência do inacabamento; 2.2 – ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; 2.3 – ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; 2.4 – ensinar exige bom senso [...] 3.1 – ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; 3.2 – ensinar exige comprometimento; 3.3 – ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 3.4 – ensinar exige liberdade e autoridade (FREIRE, 1996, p. 06).

O autor busca pontuar de forma leve, provocativa e esperançosa uma reflexão sobre a prática educativa-progressiva, incorporando-se em uma análise aos saberes fundamentais à prática do professor, reinsistindo em que formar é muito mais do que treinar o aluno. Isso propicia uma prática docente contrária ao que o ideário neoliberal incorpora.

As cinco abordagens com suas semelhanças e diferenças apresentam a importância do saber em suas diversas modalidades e características na formação e no trabalho docente. Entretanto, não são todas que propõem uma prática contrária às

ideológicas vigentes¹⁰.

Diferente de Saviani (1996) e Freire (1996) que propõem claramente em seus estudos e debates referentes à formação docente e às escolas, no geral, o avanço sob as teorias baseadas no pragmatismo e na formação por competências, propondo concepções que possibilitem a formação concreta e emancipatória, com o objetivo de superar a sociedade vigente no poder, Perrenoud (2000) e Tardif (2002) defendem a “teoria do professor reflexivo”¹¹ de Schön (1992), que centra o instrumento de trabalho do professor na prática, centrada na experiência cotidiana e também a “teoria das competências” que tem grande semelhanças e tem Perrenoud como seu principal mentor. Abordagens como essas citadas são bastante criticadas no sentido que são propostas com evidentes aproximações às demandas da nova configuração do mundo do trabalho e com as relações de produção.

No âmbito da formação continuada e de todo processo que constitui a identidade e a prática profissional do professor, percebe-se que a partir da década de 1990 adiante, a formação continuada teve grande influência da teoria do professor reflexivo e também da teoria do “professor-pesquisador”¹² de Zeichner (1998). De acordo com Alferes e Mainardes (2011), essa formação continuada desde a década de 1970 e principalmente depois da década de 1990 foi bastante enfatizada no Brasil. Não diferente da caracterização da sociedade em todo o seu reordenamento, suas concepções e finalidades mudavam ao longo dos anos de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Com essas modificações de concepções e finalidades, novos termos foram sendo empregados. Treinamento, reciclagem, capacitação,

¹⁰ Para Duarte (2010) essas abordagens se definem pela negação das formas clássicas e tradicionais de educação escolar, interligadas a pedagogias hegemônicas, como por exemplo a pedagogia do “aprender a aprender”, na qual predomina uma visão baseada na pós-modernidade. De acordo com o autor, essas abordagens partem da concepção de uma visão idealista de educação e se caracterizam por meio das pedagogias que possuem perspectivas fora da tentativa de superação da sociedade capitalista. Supervalorizam o conhecimento tácito, o que corresponde à desvalorização do conhecimento teórico, científico e sistematizado.

¹¹ A noção de professor reflexivo, segundo Duarte (2010) “nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito” (p. 41) e “segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores” (p. 42).

¹² De acordo com Alferes e Mainardes (2011), professor-pesquisador mesmo com suas particularidades se assemelha à concepção de professor reflexivo. Ambos se apoiam na sua própria prática para atender às demandas do cotidiano. Desta forma, parte da concepção que o professor reflexivo reflete sobre sua prática e, sobretudo, produz conhecimentos sobre o seu próprio trabalho, que caracteriza o professor-pesquisador.

aperfeiçoamento, educação continuada e outros caracterizavam a formação continuada na sua concepção mais ampla: promoção de mudanças nos conhecimentos e no trabalho dos professores.

Assim como na formação inicial, espera-se que na formação continuada abordem conhecimentos que possibilitem a apropriação desses conhecimentos alicerçados em concepções críticas, que para isto valorize, de maneira concreta, o saber teórico e assim busque favorecer a prática do professor garantindo a apropriação do conhecimento sistematizado por todos os alunos.

Diante disso, a formação inicial com o papel na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores tem a função de contribuir positivamente, ou negativamente, com a construção da identidade docente, assim como a formação continuada, que de acordo com Libâneo (2004) é onde essa identidade se consolida, pois se desenvolve no próprio contexto do trabalho.

Quando se relaciona essas questões da formação inicial e principalmente da formação continuada consegue-se associar à identidade profissional dentro da prática docente e da sua realidade. A partir disso, Alves et al (2007, p. 273) consideram que a identidade profissional “resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial”, a partir da articulação entre as identidades, a interiorização e a incorporação.

Desta forma, como visto em outros momentos, a identidade para o outro conferida e identidade para si construída, junto a identidade social familiar e identidade social visada, faz o que os autores chamam de negociações identitárias. O trabalho, nesse âmbito, é um dos espaços para ocorrência dessas negociações e, diante disso, darão origem a uma base de identidade profissional (ALVES et al, 2007).

Os mesmos autores, apoiados em quatro configurações identitárias apresentadas por Dubar (2005), fazem uma análise da sua caracterização relacionando-as às identidades docente e ao trabalho do professor. A interpretação das quatro configurações, de acordo com os autores, podem ser interpretadas por meio da relação entre o que Dubar (2005) chama de transação objetiva e transação subjetiva. Na esfera do trabalho, a transação objetiva se caracteriza à relação do indivíduo com o seu espaço de trabalho e a partir disso a sua contribuição com o meio social. Já a transação subjetiva, se refere à “relação temporal do indivíduo com a profissão, projeções realizadas para si e a

identidade construída ao longo de sua vida, a partir dos contextos sociais e dos valores da identidade familiar” (ALVES et al, 2007, p. 279).

As quatro configurações são denominadas de: identidade estável ameaçada; identidade bloqueada; identidade negociatória; e identidade afinitário. A primeira configuração, denominada como identidade estável ameaçada, é caracterizada pela identidade do tipo “distanciamento”, que significa em crise. Nessa configuração, o profissional se prende na concepção da prática, não busca a formação fora do local de trabalho, relaciona-se intimamente com a lógica do aprender fazendo e não busca a progressão profissional (ALVES et al, 2007). No âmbito dos professores não é diferente.

Considerando os professores, nesta configuração (identidade estável ameaçada), construiriam sua identidade profissional prevalentemente por meio das atividades cotidianas, pela experiência direta, valorizando sobremaneira a aquisição de “saberes práticos”. Não buscam novas formações e estabelecem relações de dependência com a chefia e, mediante qualquer desestabilização nessa relação se sentem ameaçados. Adaptam-se ao sistema, aos programas para atender às exigências, não participam dos processos decisórios (ALVES et al, 2007, p. 281).

A segunda configuração, denominada como identidade bloqueada, caracteriza-se pelo trabalhador que se bloqueia sobre as exigências de mudanças, de “um novo profissional”. Na esfera da docência, os professores que se encontram nesta configuração, administram seu espaço profissional sem exercer nenhum tipo de mudança, mesmo que sejam considerados como um professor polivalente e com bons resultados, não se reconhece no seu trabalho. Na transação objetiva (seu local de trabalho) consegue alcançar o proposto, porém, na transação subjetiva, não se sente realizado e isso resulta na perda de identidade própria (ALVES et al, 2007).

A terceira configuração, nomeada de identidade negociatória, caracteriza-se pela continuidade entre transação subjetiva e objetiva. Quer dizer que os trabalhadores inclusos nessa configuração possuem uma forma identitária que se mostra como “responsável pela sua promoção (mobilização)” (ALVES et al, 2007, p. 282). Esses trabalhadores dominam os saberes necessários da sua profissão, articulando-os entre teoria e prática. No contexto da docência, os professores são “colaboradores e articuladores de relações que apresentam forte sentimento de pertencimento, concebem a vida profissional como uma evolução permanente” (p. 282). Nessa configuração, os professores se identificam como responsáveis por sua promoção, o que faz com que se engajem para alcançar o tão “sonhado” sucesso.

A última, denominada como identidade afinitária, caracteriza-se como “autônoma e incerta”. Nesta configuração, o trabalhador tem a transação objetiva a serviço da transação subjetiva. Os trabalhadores se sentem desvalorizados, não sentem que pertencem à empresa. Quanto aos professores, corresponde àqueles que:

concebem a sua formação como um investimento pessoal, buscando a capacitação dentro e fora da escola. Definem-se mais pela sua formação continuada do que por seu trabalho prático. Muitas vezes não criam laços sustentáveis com a instituição escolar, buscando oportunidades dentro ou fora da mesma. Não há sentimento de pertencimento com o grupo da instituição. Esses profissionais têm uma certa flutuação em sua identidade social que é definida por eles mesmos a partir de sua relação com o saber teórico. Há uma tendência desses professores direcionarem suas carreiras para a área acadêmica, por exemplo (ALVES et al, 2007, p. 283).

Essas quatro configurações podem ser um ponto de partida para se compreender a característica do professor baseada em sua identidade, remetida pelas transações subjetivas e objetivas e que se articulam com todo o processo de mudanças no mundo social e nas suas relações com o trabalho.

É importante relembrar outra discussão já realizada no capítulo anterior, que diz respeito a quais são as implicações de ordens econômicas, das políticas públicas, educacionais e sociais do contexto atual, que influenciam no ser professor e no seu trabalho. Bem, em suma, percebeu-se que o trabalho do professor, assim como outras profissões, se caracteriza como um trabalho implicado por exigências e competências, que se funda na ideia da competição, resultados, meritocracia, pragmatismo e de lógica mercantil, tudo isso, baseado pela égide do sistema neoliberal.

À noção dessas informações, pode-se perceber três termos importantes para o debate da identidade docente: crise, não pertencimento ao seu trabalho e perda de identidade. Ao nosso ver, remete espontaneamente à expressão “mal estar docente” de Esteve (1999) e à concepção do trabalho alienado em Marx (2004).

É pelo trabalho, de acordo com Marx (2004), que o homem se constitui como tal, modificando a natureza conscientemente e ao mesmo tempo a si mesmo. Diferente dos animais, que se adaptam à natureza para sobreviver, o homem necessita adaptar a natureza a ele, agindo sobre ela e transformando-a. Isso é o que autor chama de trabalho material e/ou não-material¹³, o ato consciente sobre a ação.

¹³ Trabalho material e não-material para Saviani (2011, p. 12, grifos do autor) é conceituado da seguinte forma: “assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens

A alienação se concretiza por meio da objetivação do trabalho, que contraditoriamente a sua concepção humanizadora e ontológica, transforma-se em um ato alheio, abstrato, externo e estranho ao homem. Isso ocorre quando o trabalhador não se identifica com o produto do seu trabalho, em vez de libertar-se, torna-se escravo do seu próprio produto, sendo algo que o oprime, causa sofrimento, tornando o trabalho apenas um meio de subsistência. Quando isso ocorre, levando para a esfera dos professores, pode causar o mal estar docente.

Esteve (1999) apresenta a expressão mal-estar docente como o conjunto de ações dos professores como um grupo de profissionais desajustados devido às mudanças sociais que afeta negativamente na sua personalidade. Essas mudanças sociais dizem respeito às novas exigências, especialmente, às escolas e aos professores, impactando diretamente no trabalho e na vida docente. As principais consequências desse tipo de mal-estar docente, para o autor, são:

sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem do ideal do professor; pedidos de transferências, como forma de fugir a situações conflituosas; desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada; esgotamento, como consequência da tensão acumulada; “estress”; ansiedade; depreciação do eu. Autoculpalização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; reações neuróticas; depressões; ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental (ESTEVE, 1999, p. 113).

Essas implicações na vida e nas relações profissionais dos professores pode ocasionar o que alguns autores chamam de “crise de identidade”. Essa crise pode ser interpretada pela contradição entre o eu real e o eu ideal. Ou seja, o eu real se caracteriza pelo o que o professor é diariamente na escola, sua prática e sua vida no trabalho, e o eu ideal é o que o professor queria ser, ou o que ele pensa que deveria ser (ESTEVE, 1999). Mais uma vez é possível identificar a relação entre identidade social virtual e a identidade social real, vista anteriormente, ou a relação dos atos de atribuição que se relacionando aos professores significa “que tipo de professor, ou professora você é” ou seja, identidade

materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘**trabalho material**’. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica ‘**trabalho não material**’”.

para o outro, e atos de pertencimento, “que tipo de professor ou professora você quer ser”, ou seja, identidade para si.

Dado isso, pode-se considerar que a construção da identidade profissional docente ou, em outras palavras, a construção do ser professor, se consolida nas várias representações sociais, profissionais e pessoais que cada professor constrói a partir de sua visão de mundo e de si. A sua prática, desta forma, depende de tudo que ele identifica como essencial com base nos valores recebidos durante toda a sua vida, na sua história, suas experiências, na sua formação inicial e continuada, e na sua prática profissional. Os setores sociais, políticos e econômicos são fatores essenciais na construção e manutenção da identidade e do trabalho docente, visto que são estes que impõem a função e o novo modelo exigido de professores.

É importante que se perceba que não existe uma única concepção de identidade, saberes e conhecimentos profissionais docentes, mas concepções que se diferenciam com o determinado projeto de educação, formação e trabalho dos professores, dado que cada concepção configura diferentes posicionamentos influenciados por seus discursos de poder a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Considera-se, então, que a referida valorização docente, aliada à construção e manutenção da identidade dos professores, deve reconhecer a formação e o trabalho do docente como ato humanizador, seja dos indivíduos ou dos próprios professores, considerando toda complexidade do trabalho e a essência concreta da sua prática social e não apenas em detrimento das demandas do presente sistema de produção, fato este necessário a toda classe docente, inclusive aos professores de Educação Física, e isso terá continuidade no conteúdo do próximo capítulo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA PROFISSÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir o processo de consolidação da Educação Física ligada ao reordenamento do mundo do trabalho e entender como ocorre a construção do ser professor nas diferentes etapas e manifestações. Constitui-se em três momentos: a consolidação de um professor profissional; a escola como lugar de atuação do professor de Educação Física; e, por fim, a formação continuada e suas influências na formação, no trabalho e na carreira do professor.

O primeiro momento apresenta o processo de adaptações e reestruturações na identidade da Educação Física, da formação, do ser profissional, e da sua função dentro e fora da escola para atender às demandas e aos princípios neoliberais da sociedade vigente. Embasou-se em autores como Ghiraldelli Junior (1994), Bracht (1997), Castellani Filho (1998), Kuenzer (1999), Nozaki (2004), David (2009), Ventura (2010) e Freitas (2018). Percebeu-se que a Educação Física sempre esteve atrelada às mudanças no sistema político, econômico e social. No âmbito da formação profissional não foi diferente, com o surgimento da possibilidade da graduação em bacharelado e posteriormente, a fragmentação do saber e da formação acadêmica, bem como do campo de atuação profissional, visto que a Educação Física se associou à nova concepção de trabalhador, isto é, o profissional flexível e empreendedor que superou o professor assalariado e desvalorizado socialmente.

O segundo momento objetiva apresentar a Educação Física voltada para a escola, buscando entender a sua real legitimidade e a sua função dentro dela. Utilizou-se de autores como Coletivo de Autores (1992), Bracht (1997) e Darido e Rangel (2005). Pode-se perceber que o percurso da consolidação da Educação Física perpassou por diversas modificações em sua identidade e no seu propósito dentro da sociedade em questão, sempre dentro de uma perspectiva voltada à lógica do sistema de produção, o que acarretou na crítica e na discussão sobre a legitimidade da Educação Física dentro da escola. Defendeu-se, portanto, a Educação Física enquanto disciplina que se encontra dentro da luta pela transformação social, estabelecendo, assim, a sua legitimidade real no contexto escolar.

O terceiro momento apresenta as influências da formação continuada na carreira e no trabalho do professor, abordando conceitos, premissas de formação

continuada, bem como a sua legitimidade para o professor. Utilizou-se de autores como Altenfelder (2005), Davis et al (2011), Alfares e Mainardes (2011), entre outros. Nesse tópico, defendeu a concepção de formação continuada enquanto formação crítica e problematizadora com ênfase na busca pela mudança na práxis, contrária à formação baseada na oferta pelo lucro que visa apenas a atualização para atender às demandas do sistema.

2.1 A consolidação de um professor profissional

A reforma do Estado, interligada à reforma educacional adaptada aos princípios neoliberais, apresenta-se claramente na formação e na atuação dos profissionais de Educação Física. O objetivo desse tópico é entender como ocorre a reestruturação do campo de formação em Educação Física, ligada ao reordenamento do mundo do trabalho, principalmente a partir da década de 1990, em processos de adaptações sociais e educacionais que influenciaram direta e indiretamente na consolidação da Educação Física, debate que já foi realizado no capítulo anterior, contudo, sem adentrar na área específica da Educação Física.

De acordo com Nozaki (2004, p. 6), pode-se afirmar que a Educação Física “veio ancorada em toda história da própria implementação do capitalismo dos séculos XVIII e XIX”. Ligada intimamente à construção do homem na sociedade, a Educação Física se adaptava a partir dos projetos dominantes de cada época, remodelando-se nas diversas fases do sistema capitalista com as novas concepções políticas, econômicas e sociais para se adaptar às exigências da sociedade.

Mesmo não sendo um dos objetivos deste trabalho reconstituir todo o contexto histórico da consolidação da Educação Física antes dos anos de 1990, é interessante notar como foram visíveis as intervenções hegemônicas que influenciaram significativamente na sua identidade.

No final do século XIX e início do século XX, por exemplo, sob grande influência de aspectos institucionais de médicos apoiados no pensamento positivista e liberal, a Educação Física era baseada em preceitos higienistas e se tornou um agente de saneamento público que visou enraizar hábitos saudáveis, com ênfase na promoção da harmonia física e mental dos civis. De acordo com Soares (2004), nesse momento, a

Educação Física higienista esteve ligada às preocupações das elites com os possíveis e reais problemas advindos da industrialização e urbanização nas grandes regiões do país. Com isto, condicionar hábitos higiênicos e saudáveis à população era extremamente necessário, no sentido de serem os trabalhadores que ofereciam sua mão de obra e seu trabalho ao Estado.

A partir da década de 1930, caracterizada como modelo militarista, a Educação Física tinha como foco a concretização de uma identidade moral e cívica, que visava a estereotipação de comportamentos e da disciplina sem deixar de se preocupar com a saúde individual e coletiva, higienização e eugeniação. De acordo com Soares (2004), para que se conseguisse alcançar a nova sociedade idealizada, aquela com uma nova ordem econômica, política e social, necessitava-se de construir, no Brasil, um novo homem¹⁴. Desta forma, a construção de uma juventude forte capaz de suportar a luta, a guerra, de servir e defender a Pátria, era a principal meta da Educação Física naquele momento (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994).

Vale ressaltar a mudança de concepção da saúde entre os dois períodos, higienista e militarista, associada à nova prática do profissional e dos novos objetivos dados à eles. Pode-se interpretar que enquanto a Educação Física higienista se importava com a saúde baseada em hábitos saudáveis e na harmonia física e mental do homem, no objetivo de livrá-los de possíveis doenças ou de uma melhor condição de vida e produção material, a Educação Física militarista se preocupava com a saúde individual e coletiva, baseada na concepção que Lucena (1991) chama de “saúde da pátria”.

Após a década de 1960, aliada ao esporte, a Educação Física tinha como objetivo inserir o país no âmbito internacional da globalização, visando propagar a ideologia, o senso cultural e o desenvolvimento econômico (CASTELLANI FILHO, 1998). Para Ghiraldelli Junior (1994), nesse momento a Educação Física era caracterizada como competitivista, que se encontrava em serviço de uma hierarquização e elitização social. Com isto, a Educação Física utilizava-se da competição e da superação individual como princípios fundamentais, visto que isso era o que se pregava para uma sociedade moderna. Quelhas e Nozaki (2006) chamam esse momento de esportivização da Educação Física. Transformando o esporte no seu principal elemento, modificou-se os papéis do então professor-instrutor e aluno-recruta para professor-treinador e aluno-atleta. Caberia à Educação Física, dessa forma, a seleção de atletas campeões, elevar os níveis

¹⁴ Sobre o assunto conferir Soares (2004).

de aptidão física dos civis e a desmobilização da organização popular por meio da subordinação do esporte de rendimento. Para Bracht (1997, p. 23),

os papéis desses sujeitos também não são diferenciáveis nos seus aspectos fundamentais dos de treinador e de atleta na instituição esportiva. Isto é, passou-se do professor-instrutor e o de aluno-recruta para o de professor-treinador e de aluno-atleta. A diferenciação entre o “bom” treinador e o “bom” professor não é possível. A socialização do professor é marcada pela atividade esportiva. Os próprios professores dos cursos superiores de Educação Física, que, aliás, possuem um currículo predominantemente esportivo, foram e são contratados em função do seu desempenho no mundo esportivo.

No âmbito da formação profissional em Educação Física e do movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em um recorte histórico mais recente, de acordo com Ventura (2010), o processo pode ser dividido e apresentado em quatro períodos. O primeiro é marcado por toda a fase de consolidação até o final da década de 1960. Até esse momento a formação em Educação Física ocorreu pela licenciatura, e possibilitava duas habilitações: professor de Educação Física e técnico esportivo. Nesse período a duração do curso era de no mínimo três anos para integralização e tinha como característica uma formação baseada em dois paradigmas de conhecimento: biológico e pedagógico (VENTURA, 2010).

No segundo período, materializado em 1969 pelas Diretrizes Curriculares, o curso teria a duração de no mínimo 1.800 horas em pelo menos três anos para integralização, e tinha como característica a licenciatura curta. Neste período, os professores de Educação Física seriam os profissionais que ocupariam os cargos de técnicos das diversas equipes de competição. O lema era aprender e ensinar fazendo (VENTURA, 2010).

O terceiro período é considerado por maioria dos estudiosos dessa consolidação da formação e atuação da Educação Física como o principal marco das transformações e mudanças da profissão no Brasil, que de acordo com Ventura (2010), tanto para melhor, quanto para pior.

Esse marco se concretizou no fim da década de 1980 com a resolução n. 3 de 16 de Junho de 1987, que teve como objetivo aumentar o tempo mínimo para integralização do curso de três para quatro anos e a carga horária de 1.800 para 2.880 horas. Essa mesma resolução apresentou o que tem objetivado grandes debates na área da formação em Educação Física até nos dias atuais que, pela primeira vez, introduziu a possibilidade da formação em bacharelado, criando-se uma duplicidade na habilitação

profissional, em licenciatura e bacharelado.

Para Ventura (2010), essa dicotomia teve caráter determinante e imprudente para a formação profissional em Educação Física. O autor a considera determinante porque a resolução partiu de um interesse hegemônico, de caráter positivista, implementando o bacharelado assim como em outras áreas já existentes e, também, porque prejudicou o que historicamente estudiosos e defensores do movimento sustentado na formação generalista¹⁵ baseada na opção pela licenciatura propunha. Imprudente porque abrange o discurso da necessidade da fragmentação entre duas bases de formação em função da área de atuação diversificada, o que alguns anos depois se concretizaria em escolar (licenciatura) e não escolar (bacharelado).

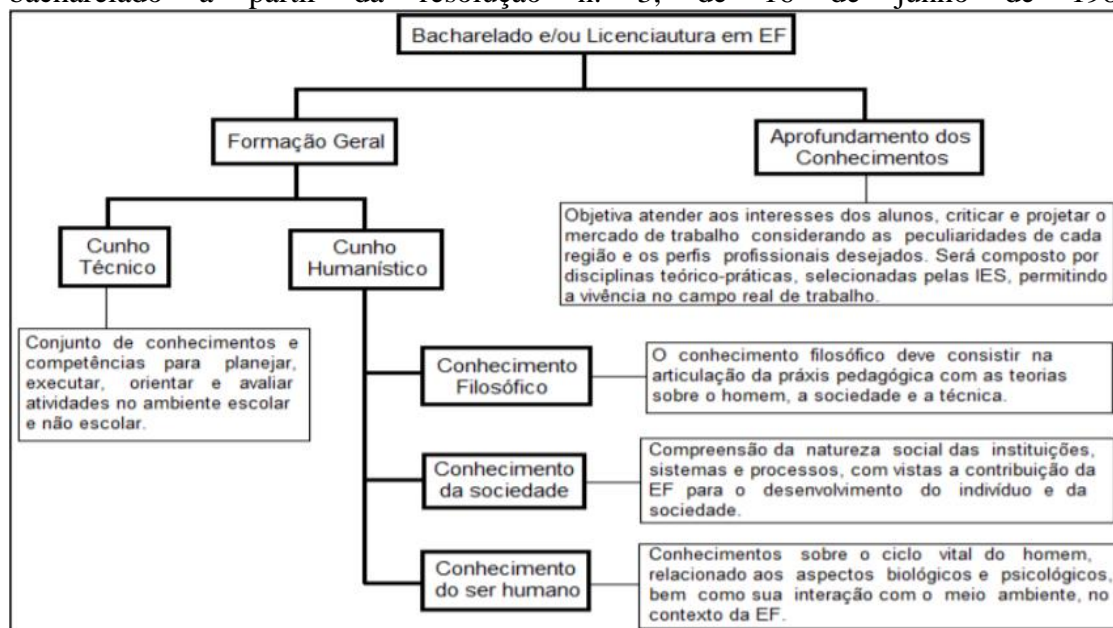
Por fim, e não menos importante, o quarto marco se constitui pela política curricular para formação em Educação Física que se tem atualmente (VENTURA, 2010).

A resolução n. 3, de 16 de junho de 1987 deu a flexibilidade para as IES em estabelecer os marcos conceituais fundamentais do perfil profissional desejado, em elaborar suas próprias ementas, em selecionar disciplinas a partir do tipo de profissionais pretendidos e entre outras várias opções dada a liberdade oferecida, possibilitou a abertura de muitos currículos que tinham como proposta a licenciatura e o bacharelado em uma mesma formação, caracterizada pela formação “dois em um”, isto é, uma formação em espécie licenciatura ampliada, mantendo a mesma estrutura anterior à resolução n. 3, de 16 de junho de 1987.

A proposta de formação naquele momento tinha como base curricular duas áreas: a formação geral, subdividida em cunho técnico e humanístico, que propunha um conjunto de habilidades e competências visando o ensino formal ou não-formal e conhecimento filosófico, conhecimento da sociedade e conhecimento humano; e, aprofundamento dos conhecimentos, que procurava atender os interesses do aluno, IES e do mundo de trabalho, contemplando as peculiaridades regionais (BRASIL, 1987).

¹⁵ Para Souza Neto et al (2004, p. 121) o professor generalista é compreendido como o “profissional formado sob uma perspectiva humanística, com licenciatura plena em Educação Física, podendo atuar tanto em sistemas educacionais formais quanto em não-formais”.

Figura 1- Estrutura curricular dos cursos de Educação Física em licenciatura e bacharelado a partir da resolução n. 3, de 16 de junho de 1987.



Fonte: Brasil (1987)

Com a criação do bacharelado definiram-se dois espaços de atuação profissional de Educação Física: espaços formais e não-formais, como apresenta o art. 2º da resolução n. 3, de 16 de junho de 1987. O artigo citado prevê que os currículos dos cursos de graduação em Educação Física deverão possibilitar a aquisição de conhecimentos e técnicas específicas dos campos escolares, que nesta data eram chamados de pré-escolar e 1º, 2º e 3º graus, bem como de campos não escolares, tais como clubes, academias, condomínios e outros espaços.

Esse surgimento da formação em bacharelado e da dualização da atuação profissional é justificada em diferentes argumentos e concepções. Segundo Kunz et al (1998, p. 38) a criação do bacharelado foi, fundamentalmente, “uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar”. Há, de certa maneira, estudiosos que consideram que a fragmentação foi uma grande conquista porque buscou sedimentar um campo de conhecimento que deu maior legitimidade à profissão, acarretando a profissionalização¹⁶ da Educação Física.

¹⁶ A profissionalização é um termo essencial que se relaciona à formação de professores, mas que nesse momento, não será incorporado ao debate.

Defende-se, aqui, a concepção que considera a criação do curso de bacharelado, especialmente, subordinada aos interesses do mundo do trabalho e às lógicas do sistema neoliberal, onde são reformuladas as formações e as características dos profissionais para se inserir no mercado, nas suas várias etapas e transformações, assim como considera Kuenzer (1999, p. 166):

as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e as configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Dando continuidade, no final da década de 1990 foi aprovada a lei n. 9696, de 1 de setembro de 1998, que intensificou essa dicotomia na formação em Educação Física. A lei dispunha sobre a regulamentação da profissão e a criação dos respectivos conselhos, o Conselho Regional de Educação Física (Cref) e o Conselho Federal de Educação Física (Confef). A partir dessa lei, articulada às resoluções CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 e n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, e pela Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004, concretizou-se, de vez, a fragmentação entre licenciatura e bacharelado, bem como suas áreas de conhecimentos. Em suma, as resoluções definiram:

5.1- Licenciatura com base na Resolução CFE n. 3/1987 – atuação plena; 5.2- Licenciatura com base na Resolução 1/2002 – atuação de Educação Física no Ensino Básico; 5.3- Bacharelado com base na Resolução n. 3/1987 – atuação plena; 5.4- Graduação com base na Resolução CNE/CES n. 7/2004 – atuação “Fitness” (BRASIL, 2005, p. 2, grifos no original).

A partir dessa concretização, o Confef e o Cref passaram a fiscalizar os profissionais, visto que o professor licenciado não poderia mais atuar nos campos não-escolares e o profissional com bacharelado ou com a formação em licenciatura ampliada, que estivesse atuando em espaços não-formais, deveria se habilitar junto aos conselhos (Confef/Cref), e que caso contrário, correria o risco de responder por infrações, ter suas atividades encerradas e ser preso por “prática ilegal” (NOZAKI, 2004).

Este tipo de fiscalização moldada à lógica do capital, teve e ainda tem grande controle nas manifestações das áreas da Educação Física e no debate da formação e qualificação dos profissionais. Esse ato fiscalizador, na verdade, adaptou-se do mais alto índice das ideologias neoliberais, no intuito de promover um avanço na reserva corporativista de mercado e a possibilidade de maior número de registros de profissionais

para, consequentemente, obter acúmulo e fortificação de capital (NOZAKI, 2004).

Hoje, a resolução que define e institui as DCN dos cursos de graduação em Educação Física é a do CNE/CES n. 6, de 18 de dezembro de 2018. Diferente das resoluções anteriores, esta propõe uma outra denominação: curso de graduação em Educação Física com duas formações específicas: licenciatura e bacharelado. Nesta nova DCN que tem como prazo limite até o ano 2020 para que os cursos de Educação Física se adequem aos preceitos da resolução, a formação do graduado se dará por ingresso único, tanto do bacharelado quanto da licenciatura em Educação Física, ou seja, uma entrada com a possibilidade de uma saída (licenciatura ou bacharelado) ou duas (licenciatura e bacharelado).

Para esclarecer, a estrutura do currículo se dará da seguinte forma:

o curso terá: a) Etapa Comum, que compreende núcleo de estudos de formação geral identificador da área, com carga horária total de 1.600h, em 4 semestres. b) Etapa Específica: Bacharelado em Educação Física ou Licenciatura em Educação Física, na qual o graduando, a partir da sua opção, terá acesso aos conhecimentos específicos do Bacharelado em Educação Física, com carga horária total de 1.600h, em 4 semestres, ou aos conhecimentos específicos da Licenciatura em Educação Física, com carga horária total de 1.600h, em 4 semestres (CONFEEF, 2019, p. 1).

Diante disso, as instituições devem se apropriar e readequar seus projetos pedagógicos buscando reformulá-los nesta estrutura básica. O que se mantém com as novas DCN são os campos de intervenção profissional do graduado, ou seja, o profissional apenas licenciado em Educação Física continuará tendo como campo de trabalho apenas a docência, e o profissional do bacharelado continuará abrangendo todos os campos de intervenção profissional, exceto a educação básica. Essa DCN dá sequência à mesma lógica daquelas instituídas em todo o processo de readequação, isto é, da fragmentação do saber, da formação e da negação da totalidade do conhecimento.

Considerando que o reordenamento da Educação Física consolidou-se, principalmente, no final da década de 1980 e 1990, a formação e a profissão presenciaram todo o cenário das reformas ocorridas no final do século XX, com a nova reestruturação da sociedade, a desobrigação do Estado com os serviços sociais, a flexibilização, mudanças das relações de trabalho e com a responsabilidade repassada para as iniciativas privadas, a Educação Física vivenciou intensamente todo o cenário da globalização no viés liberal e neoliberal.

Com as mudanças sociais e toda regulamentação da Educação Física no

Brasil, vários setores considerados da área ganharam popularidade, em outras palavras, surge um novo mercado. A proliferação de academias de ginástica, a esportivização da Educação Física subordinada ao alto rendimento, o *marketing* com a manutenção do corpo e promoção de saúde moldada à luz do consumo e de outras características que iam surgindo, fizeram com que grupos privatistas tivessem interesses em investir nessa área, considerando que o Estado já não era o principal investidor dos serviços da sociedade (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Daí a necessidade de outro profissional que superasse o professor de Educação Física assalariado, desvalorizado socialmente, com precárias condições de trabalho e remuneração, criando assim, de acordo com Quelhas e Nozaki (2006, p. 74), um profissional “liberal, flexível ou empreendedor”.

David (2009), na mesma concepção, considera esse novo profissional como *Personal* ou *Personal Training*, considerando uma expressão fiel ao novo tipo de funcionário e prestador de serviços da sociedade neoliberal. Diante disso, o professor passaria a ser o profissional (liberal, flexível e empreendedor) e o aluno não seria mais aluno, e sim cliente. Segundo o autor, a formalização dessa formação e desse profissional se dá na mesma ideia que se tem das outras áreas que propõem a formação em bacharelado, em que diz que são os mesmos

vícios dos demais bacharelados e declaradamente voltado para atender aos interesses do mercado. Sua concepção se funda nos interesses da iniciativa privada, dos novos campos de trabalho, na perspectiva da ação empreendedora, e nos interesses capitalistas em seu aspecto mais atual, qual seja, o de incubar mais um tipo de trabalhador assalariado (pretensamente livre) dentro da reestruturação produtiva que visa expropriar mais ainda o trabalhador e o produto de seu trabalho (DAVID, 2009, p. 6).

Com os interesses mercadológicos pela formação em Educação Física devido à expansão da demanda ocasionada pela proliferação de campos específicos da área, com a regulamentação da profissão e pelos impactos ocorridos pela nova realidade social, cresceram significativamente as ofertas de cursos de formação em Educação Física no Brasil.

De acordo com Freitas (2018), no período de 1971 a 1990, no Brasil, eram ofertados 83 cursos de formação em Educação Física, sendo 74 de licenciatura e nove de bacharelado; destes 83 cursos, 39 em IES públicas e 44 em IES privadas. No período de 1991 a 2010, momento que perpassa pelas mudanças sociais no Brasil e todo o reordenamento da profissão em Educação Física, com expressivo aumento de oferta, eram

ofertados 2.352 cursos de formação, 245 em IES públicas e 2.107 em IES privadas, sendo 2.054 de licenciatura e 298 de bacharelado. Neste período, 1.568 cursos eram oferecidos na modalidade de educação à distância (EAD) e apenas 785 na modalidade presencial (FREITAS, 2018).

Os números podem demonstrar pelo menos duas inquietações para se pensar. A primeira diz respeito à quantidade de cursos ofertados por instituições privadas, principalmente a partir de 1991 e, segundo, na quantidade de cursos na modalidade EAD. A primeira inquietação pode ser respondida pela própria concepção das mudanças ocorridas na década de 1990, em que o Estado deixa de ser o principal investidor nas esferas educacionais, e abre as portas para as iniciativas privadas, tendo em vista que é característica neoliberalista ter o mercado interessado em áreas de conhecimento e intervenção cada vez mais numerosas (SILVA et al, 2009). A segunda, Alviano Junior (2014) afirma que a justificativa é devido à busca por um modelo de qualidade planejado, característico do mercado dentro do modelo emergente que propõe a hegemonia de universidades de EAD, que tem como função se basear em uma “ferramenta que irá ampliar e planejar de maneira mais intensa a formação de professores” (p. 5.468).

Nessa lógica do mercado e de consumo dentro do cenário das universidades e instituições de ensino superior, Debry, Leclercq e Boxus (1998) utilizam o termo *fastfoodização* da universidade, o que metaforicamente baseia-se na descrição “Universidade Mac”. De acordo com Almeida e Pimenta (2014), essa expressão configura-se a uma realidade em que as universidades se caracterizam como uma “fábrica de produção”, em que o processo de aprendizagem se configura em formação rápida e aligeirada, exigindo apenas o mínimo para a obtenção do diploma.

Nessa lógica, o percurso formativo é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos (ALMEIDA, PIMENTA, 2014, p. 9).

Esse tipo de formação baseado no fortalecimento do modelo neoliberal e que tem como ênfase, especificamente, o lucro e a formação do maior número de profissionais para o mercado, causa preocupação quando se pensa no modelo de formação que é oferecido nessas instituições e qual o tipo de profissional que está ingressando no mundo de trabalho e, nesse caso, nas escolas.

A defesa da Educação Física ampliada é defendida por diversos autores que buscam o debate sobre a consolidação da Educação no país. Esta concepção de formação visa a educação em um viés omnilateral¹⁷, que substitui a formação unilateral na perspectiva de mercado, e propõe uma formação humana totalizadora voltada para práxis. Quelhas e Nozaki (2006) esclarecem a pauta desta formação ampliada:

1. trabalho pedagógico como base da identidade do professor de Educação Física; 2. Compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida; 3. sólida e consistente formação teórica; 4. articulação entre ensino, pesquisa e extensão; 5. indissociabilidade teoria prática; 6. tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico; 7. articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático, a partir de sistemas de complexos temáticos que assegurem a compreensão radical, de totalidade, e de conjunto da realidade, na perspectiva da superação. 8. avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, técnicos administrativos, gestores, planos, projetos e instituição), permanentemente. 9. formação continuada; 10. respeito à autonomia institucional; 11. gestão democrática; 12. condições objetivas adequadas de trabalho; 13. financiamento público para o ensino-pesquisa público (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 85).

Esse tipo de formação deixaria de lado a formação fragmentada de atuação, baseada na lógica do sistema, por meio das exigências do mercado, na competição e no empreendedorismo, na formação para reserva de mão de obra que tem a formação caracterizada no viés das habilidades e competências, no trabalho isolado e na desconsideração do objeto central da Educação Física que é a docência, o elemento pedagógico, independente do campo de atuação que o profissional escolherá.

2.2 A escola como lugar de atuação do professor de Educação Física

Para dar início, pode ser interessante começar com um pequeno trecho do livro de Castellani Filho (1988), que apresenta de forma simbólica a concepção do mundo partindo de um olhar abstrato, confuso, repleto de reflexões e que conduziriam a uma

¹⁷ A ideia de educação omnilateral, de acordo com Frigotto (2009, p. 69), está vinculada à “educação integral, politécnica, em um viés antagônico com a herança histórica dominante do tecnicismo, pragmatismo e do economicismo, cujo escopo é de uma educação unilateral – educar para o mercado e formar o cidadão produtivo”.

possível realidade concreta, por meio da busca da compreensão do mundo, da realidade em que vivemos e de nossa presença nele.

Era uma vez... Um grande "quebra-cabeça". As peças estavam todas embaralhadas aleatoriamente em cima de um enorme tabuleiro. Dispor as peças ordenadamente, compondo o quadro, era o objetivo maior a ser alcançado. O engraçado era que as peças não estavam desarticuladas de forma idêntica para todos os participantes do jogo. Alguns já as tinham - uns mais, outros menos - ordenadas. Sabia-se também que, ao final do jogo, muitos não teriam encaixado todas as peças em seus devidos lugares. Por sua vez, outros, por terem conseguido, já estariam montando um outro quebra-cabeça, com mais peças, mais complexo (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 17, grifos do autor).

Essa metáfora permite refletir sobre diversas características e assuntos que compõem as vidas em um determinado mundo, realidade e concepção. Sem nenhuma hesitação, pode-se incluir o contexto da Educação Física nesse pequeno trecho. Nos dias atuais, há, de certa forma, um vasto conhecimento bibliográfico extremamente relevante que oferece subsídios para entender e encaixar o “quebra-cabeça” da história da Educação Física no Brasil, contudo, não serão todos que permitirão “ver as coisas por dentro”, como o próprio autor descreve em seu livro.

Quando se pensa sobre a Educação Física enquanto elemento curricular da escola, é importante que se perceba o quanto a sua história foi marcada por percalços e reestruturações em seu processo de consolidação. Esta história comprometida por diferentes identidades em todo o seu contexto, permeou por métodos ginásticos¹⁸, outrora por perspectivas esportivistas, sempre buscando adaptar-se aos modelos políticos, econômicos e sociais.

Nesse sentindo, como visto em outro momento nesse trabalho, a materialização da Educação Física em todo o seu processo e, claro, nas suas tentativas de compor o universo escolar, quase sempre foi apresentada como promotora de uma “saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (SOARES, 2004, p.111).

De acordo com Rocha (1991), definitivamente, a obrigatoriedade da

¹⁸ De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 53) a ginástica, desde suas origens, vista “como a ‘arte de exercitar o corpo nu’, englobando atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas, tem evoluído para formas esportivas claramente influenciadas pelas diferentes culturas. No currículo escolar tradicional brasileiro, são encontradas manifestações da ginástica de várias linhas européias, nas quais se incluem formas básicas do atletismo (caminhar, correr, saltar e arremessar), e formas básicas da ginástica (pular, empurrar, levantar, carregar, esticar). Incluem, também, exercícios em aparelhos (balançar na barra fixa, equilibrar na trave olímpica), exercícios com aparelhos manuais (salto com aros, cordas) e formas de luta”.

Educação Física em todo sistema educacional se materializou no ano de 1969, junto ao decreto de lei n. 705, de 25 de julho de 1969 que alterou o art. 22 da Lei n. 4.025, de 20 de dezembro de 1961, em que a prática de Educação Física era obrigatória apenas nos cursos primário¹⁹ e médio até a idade de dezoito anos (Brasil, 1969). A partir do novo decreto vigorado, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1961, a Educação Física tornou-se obrigatória em todos os níveis e ramos de escolarização, inclusive no ensino superior.

Um pouco mais tarde, foi promulgada a lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que representou a reforma do ensino de primeiro e segundo graus²⁰ e o prosseguimento de um projeto político de educação no país consequente ao Golpe de 1964²¹, apresentando a ocupação da Educação Física em seu art. 7, que definia a obrigatoriedade da inclusão a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Nesse parâmetro, a Educação Física tinha função de:

a) contribuição para o desenvolvimento da aptidão física para a saúde; b) contribuição para o desenvolvimento integral da criança e, neste sentido, a contribuição (específica) da Educação Física era principalmente sobre o “domínio psicomotor” ou “motor”; c) contribuição para a massificação esportiva e detecção de talentos esportivos (a famosa base da pirâmide); d) a Educação Física trata de dimensões do comportamento humano que são básicas: o movimento e o jogo (BRACHT, 1997, p. 47).

Apesar dessa e de outras leis e resoluções que apareceram e que serviram como um avanço para a ascensão da Educação Física no país, muitas ainda são as inquietações quanto à legitimidade social da Educação Física para a escola e seus desdobramentos. A legitimidade significa, na verdade, encontrar a verdadeira função social da área. De acordo com Bracht (1997, p. 37),

legitimar a Educação Física significa, então, apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação (grifos do autor).

¹⁹ Neste período o ensino fundamental era chamado de primário.

²⁰ Primeiro grau se refere ao que hoje é chamado de ensino fundamental, e segundo grau corresponde ao ensino médio.

²¹ Foi instaurado em 01 de abril de 1964 e durou até 15 de março de 1985.

Com o fim da ditadura militar e o restabelecimento da democracia no país, de acordo com Mello (2009), ao longo de toda a década de 1980 apresentou-se um movimento crítico na área da Educação Física. Consequente de um abalo na então visão hegemônica, pretendeu-se levar a Educação Física para um viés diferente do que se pautou durante toda sua materialização, seja nas escolas ou nos locais não escolares. Com isso, em um momento que se pensava na educação como um processo de construção da sociedade contra a ordem social no poder, a Educação Física, moldada sempre em modelos para atender o sistema de ordem vigente, entrou em crise, criando algumas inquietações sobre a sua legitimidade na escola e da sua necessidade dentro dela. Desta forma, como a Educação Física partiria de um discurso positivista, de cunho técnico e direcionado à aptidão física, para uma concepção crítica e transformadora que contribuísse na superação da sociedade vigente?

Durante toda essa consolidação e formalização da Educação Física na escola, surgiram autores, principalmente no final da década de 1970, que discutiam e propunham novas reformulações que buscassem uma Educação Física que superasse a vertente tecnicista, esportivista e biologista que foi fortemente desenvolvida durante grande parte de sua história. Dentre as principais abordagens que surgiram, pode-se citar a crítico-superadora, que se fundamenta em um pensamento dialético de ensino e busca de maneira concreta a emancipação do aluno.

De acordo com Darido e Rangel (2005) a abordagem crítico-superadora é baseada no materialismo histórico dialético e fundamentada em autores como José Carlos Libâneo e Demerval Saviani. Aborda-se questões referentes a contextualização, resgate histórico, questões de poder, interesse, contestação e tem a Cultura Corporal²² como principal objeto de estudo para a Educação Física. Tem como temas conhecimentos corporais historicamente constituídos, como o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira em suas polissêmicas manifestações, buscando apresentar os conhecimentos necessários dentro de uma análise fora das determinações dadas pelo sistema capitalista. Essa abordagem é apresentada pela renomada obra Metodologia do Ensino da Educação

²² Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física baseada na Cultura Corporal, busca desenvolver uma “reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (p. 24), “resultado de conhecimentos socialmente produzidos historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retracados e transmitidos para os alunos na escola” (p. 26).

Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e defendida por vários autores, como: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, entre outros.

A proposta metodológica nessa abordagem se adere à concepção de que cabe à escola promover a apreensão da prática social, dando a possibilidade do aluno, essencialmente da escola pública, de compreender a realidade social, interpretando-a e explicando-a com vistas a laços concretos de mudanças sociais. A Educação Física, dessa forma, se inseriria nessa prática progressista, criando esta possibilidade por meio de conteúdos organizados e sistematizados.

Esses conteúdos que têm como objeto central a Cultura Corporal expressada por atividades historicamente formadas e desenvolvidas culturalmente de forma espiralada no pensamento dos alunos, devem, de acordo com o Coletivo, serem organizadas dentro do currículo escolar vinculada a um projeto político-pedagógico que se dividem em quatro ciclos.

O primeiro é o ciclo (pré-escola até a 3ª série) de organização e identificação dos dados da realidade, quando o aluno encontra-se no momento da síncrese e da “experiência sensível”. O segundo (4ª à 6ª série) é o ciclo de iniciação da sistematização do conhecimento, quando ocorre o confronto dos pensamentos abstratos com os dados da realidade e as representações do pensando sobre elas. O terceiro (7ª à 8ª série) é o ciclo que se amplia a sistematização do conhecimento. E o quarto (1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio) é o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (COLETIVO, 1992).

Nessa forma de ver a Educação Física e de organizá-la dentro da escola, caminharia em direção contrária a concepção de uma Educação Física legitimada e amparada no esporte como base central da disciplina vinculada em aspectos e ideais militares, condicionando homens, mulheres e crianças apenas para gestão e manutenção do sistema em uma ordem compensatória, utilitarista e moralista, como classificado por Marcellino (1983). De acordo com Bracht (1997), esse classificação se explica da seguinte forma:

compensatória, na medida em que a Educação Física colabora para compensar a insatisfação e alienação do trabalho intelectual em sala de aula. Uma atividade que compensa o desgaste na atividade séria e a implacável materialização do mundo contemporâneo (coisificação das relações humanas). Utilitarista porque prepara para o trabalho (aptidão física e habilidades motoras), ao mesmo tempo que prepara o indivíduo para uma atividade que

tem a função de recuperar a força de trabalho. Moralista porque é uma atividade que ajuda a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre em atividades equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas (enquanto a criança pratica esporte está ocupada com uma atividade socialmente aceita e não pensa em “bobagens”) (BRACHT, 1997, 47, grifos do autor).

O que se entende nessa abordagem funcionalista²³ digno do modo de organização social capitalista, é que a Educação Física ao ocupar seu papel como agente desse sistema, estaria contribuindo, de um lado para a educação de corpos, especialmente para o trabalho, e de outro lado, moldando mentes e alienando-as, tirando-as do interesse e da discussão política.

A partir dessa perspectiva, a Educação Física deveria formar para o que e para onde? Como se adaptaria seus conteúdos e abordagens em uma visão fora da concepção de formação para o trabalho? Para responder à primeira inquietação, pode-se recorrer a Bracht (1997), que afirma que “a referência específica da Educação Física é o mundo do não-trabalho, uma vez que os seus conteúdos são os movimentos da atividade lúdica, e não da prática laboral” (p. 49). Mesmo que o autor considere que essa separação, entre a escola, a própria Educação Física e o mundo de trabalho seja empiricamente impossível, tendo em mente a sociedade vigente no poder, é necessário adaptar-se aos conteúdos de maneira questionadora em um viés que possibilite a prática fora da subordinação que imprime à sociedade capitalista.

Ao se pensar no esporte, por exemplo, prática social subordinada a códigos e significados que lhe atribuem valores dentro da sociedade para justificá-lo dentro da escola e do seu currículo, como adaptá-lo a uma prática fora desse sistema cultural? Ou seja, de uma prática baseada no alto rendimento, no desempenho, na seleção de atletas, na competição, na separação entre “habilidosos” e “não habilidosos”, etc.

Em um olhar voltado para a abordagem crítico-superadora presente no Coletivo de Autores (1992), a negação dessa prática subordinada à lógica industrial do esporte e fora da escola, exige uma “desmitificação” da sua oferta, quer dizer, oferecer um conhecimento que possibilite o aluno de criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural. E como é esse conhecimento? Como ele é feito?

²³ Para Bracht (1997, p. 57), nessa relação funcionalista cabe à Educação Física Escolar “contribuir, enquanto parte (função particular do sistema), na formação de um cidadão físico e psiquicamente apto a desempenhar um determinado papel a ele atribuído na prática social, de acordo com a estrutura vigente, no sentido de mantê-la em seu estado atual”.

Pode-se afirmar que isso se relaciona ao conhecimento transmitido e ao ensino que não se consolida nos gestos técnicos e práticos. Outro exemplo que se visualiza é o conteúdo do futebol. O ensino do futebol nesse viés pode apresentar pontos acerca, por exemplo, da contextualização desse desporto, a época que se popularizou, quem o praticava, para que e quando, o futebol como “mercado de trabalho”, o processo de mercantilização gerado em torno do esporte, o uso do esporte para fins políticos e ideológicos, a exacerbação da competição nos diferentes aspectos, questões relacionadas à saúde e ao alto rendimento, entre inúmeras outras coisas.

Diante disso, ir além de posicionamento tecnicista, esportivista e biologista não é negar a prática por completo na escola e na Educação Física, e sim, readequar seus códigos e significados a partir de uma atividade pedagógica concreta que amplie e problematize a prática cultural do determinado conteúdo, ao invés da mera reprodução das práticas hegemônicas na sociedade (BRACHT, 1997).

No entanto, Bracht (1997) chama a atenção no sentido de que para que se concretize essa readequação dos códigos e significados de uma prática cultural articulada com os demais temas do ensino da Educação Física, é preciso que o professor e a escola tenham autonomia. Ter autonomia, para o autor, significa uma determinada interdependência que possibilite estabelecer relações com o meio ambiente. Quer dizer, o esporte, a dança, o jogo, a ginástica e os outros temas centrais da Educação Física se localizam no meio ambiente, logo, a escola e a Educação Física terão a liberdade de criar seus próprios códigos e funções sob estes temas, criando novos critérios, relações, e significados.

Para Bracht (1997) a necessidade da autonomia pedagógica da Educação Física deve ser abordada conjunta à instituição educacional, isto é, à escola. Para o autor, “é preciso que a autonomização pedagógica da Educação Física compreenda uma reflexão crítica do próprio papel da Escola em nossa sociedade de classes” (p. 24).

A partir dessa análise, é preciso que se tenha em mente que a escola, junto à Educação Física, tem sua legitimidade, ou seja, sua verdadeira função não deve se basear na manutenção das relações sociais do sistema capitalista e neoliberal, e sim na busca da superação dessa relação com o modo de produção. Diante disso, para que se tenha uma prática progressista voltada para verdadeira práxis é necessário que ocorra uma transformação radical na organização social, contrário a isso, a escola e a Educação Física, objeto principal deste trabalho, continuará no viés que sempre ocupou,

contribuindo na reprodução do sistema vigente.

2.3 Concepções e premissas de formação continuada e o professor de Educação Física

Tornar-se professor, isto é, constituir sua identidade docente, é perpassar por diversas questões durante toda a vida, que de acordo com Iza et al (2014, p. 277) “vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para a formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente”.

Na busca de abordar com um foco maior a formação continuada de professores, é válido ressaltar que vários são os termos e nomenclaturas que tratam sobre questões relativas à formação de docentes que terminaram a etapa inicial. Aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento ou capacitação, de acordo com Altenfelder (2005), podem ser termos para se referir àquela formação quando já se exerce a profissão, mas que não podem ser vistos como sinônimos, pois “a escolha dos termos muitas vezes revela as posturas e concepções que orientam as ações de formação” (p. 2).

Diante disso, na concepção da autora, os termos significam:

reciclagem, que é uma palavra usada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais, não deve ser usada no contexto educacional, pois pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino. **Treinamento** também pode ser inadequado, se a educação continuada for pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos. **Aperfeiçoamento**, entendido como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a idéia da educabilidade do ser humano. **Capacitação**, termo atualmente muito usado, pode ser congruente com a idéia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz (ALTENFELDER, 2005, p. 02, grifos da autora).

Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), essas denominações correspondem a uma ideologia e uma abordagem tecnicista de educação, de um modo que a intenção está apenas ligada a eficácia e eficiência direcionada ao mesmo modelo de mercado, cujo foco principal está no lucro. Para os autores,

essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação. Essas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos “científicos” que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375, grifos dos autores).

Diante disso, Altenfelder (2005), ao citar Marin (1995), explica que outros termos podem ser colocados no mesmo bloco de formação continuada por serem considerados semelhantes e, mesmo com nuances existentes, são complementares. Diante disso, os termos educação permanente e educação continuada buscam, de maneira sintética, a continuidade de seu desenvolvimento de maneira crítica e problematizadora na valorização do trabalho cotidiano em seu *locus*, buscando a mudança na práxis. Por isso será adotada, neste trabalho, a concepção de formação continuada, por concordar com Altenfelder (2005) no sentido de que,

é o termo usado pela maioria dos educadores que apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto sócio-histórico, que tem como função transmitir um conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade (ALTENFELDER, 2005, p. 2).

Desse modo, formação continuada é entendida por Chimentão (2009) como um processo constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática profissional, com o intuito de assegurar e oferecer um ensino mais qualitativo aos educandos. De acordo com Ferreira, Santos e Costa (2015), esse processo contínuo de formação se constitui por meio de seus modelos e modalidades a partir de pressupostos filosóficos, metodológicos e epistemológicos em diferentes concepções de formação de professores, na proposta de atender expectativas de entidades e organismos oficiais externos à escola em função de interesses políticos e econômicos.

As expectativas mencionadas são vinculadas a todo reordenamento social, político e econômico que ocorreu na educação brasileira e em todo país no final do século XX e da necessidade de urgente reformulações no trabalho e na prática docente. Davis et al (2011) apontam que, nesse contexto de mudanças, surgem, essencialmente, uma dupla preocupação, uma com a qualidade da escolarização dos educandos e outra com o

desenvolvimento profissional dos professores. É principalmente nesse desequilíbrio entre a educação e o trabalho docente que a formação continuada se torna alvo de desejo, como meio para um processo de adequação das escolas aos novos tempos. Dessa forma, partindo de um olhar voltado para disputas políticas, em um viés de educação direcionado para a preparação das pessoas para o mercado, ou seja, diante da perspectiva mercadológica, a formação continuada

visa à preparação, à atualização dos professores para atenderem as novas tecnologias do mercado; não sendo compreendida como continuidade dos estudos pedagógicos e técnicos diante das permanentes demandas do cotidiano escolar (ASSIS, 2011, p. 100).

Há, de acordo com Alfares e Mainardes (2011), uma complexidade nas questões relacionadas à formação continuada no Brasil, que se prendem a vários dilemas, tais como a oferta de formação contínua baseada em políticas governamentais para atender às exigências vigentes e não ao interesse e necessidade do professor na realidade escolar, a formação continuada como negócio lucrativo, a supervalorização da prática e a desvalorização do conhecimento teórico e sistematizado. Essas são abordagens que outros autores também discutem no que diz respeito à problematização da formação continuada docente. Marin et al (2011), por exemplo, abordam a crítica sobre os programas de formação que incidem na elaboração de propostas longe da perspectiva e da participação dos professores, e a característica dessa formação ofertada, na maioria das vezes, por empresas com fins lucrativos que privilegiam cursos de capacitação baseada em técnicas em forma de “pacote fechado” que chegam às escolas por meio de políticas governamentais. Os autores consideram, assim como Assis (2011), a aproximação desse tipo de formação docente à formação escolar e o contexto social em um movimento direcionado a partir e para as suas demandas.

Esse modelo de formação, de acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), vigorou por muito tempo e ainda é entendido como forma de:

suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (p. 374, grifos dos autores).

Quando se analisa a questão da formação continuada para suprir as lacunas na formação inicial docente, um estudo abrangente realizado por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (DAVIS et al, 2011) pode colaborar no entendimento e na apropriação de mais questões fundamentais. A pesquisa identificou como se configuram as ações de formação continuada docente orientada em duas perspectivas: individualizada, centrada no sujeito professor e colaborativa, centrada no coletivo.

A perspectiva que se centra no sujeito embasa-se em três suposições. A primeira, baseia-se na premissa de que um maior desenvolvimento de características éticas e políticas levaria os professores a aquilatar melhor o seu papel, suas expectativas e sua importância social. As autoras se baseiam na concepção de Hargreaves (1995), que considera que o desenvolvimento subjetivo e profissional do professor, dentro de um projeto pessoal, possa dar valor e sentido à sua atividade, significando que é importante que os próprios professores identifiquem os propósitos e razões sociais do seu trabalho e os sentidos que, para eles mesmos, atribuem ao ato de ensinar. Portanto, além de uma dimensão centrada na técnica, a formação continuada em uma ótica voltada também para questão ética, política e aspecto emocional, conseguiria permitir uma profissão prazerosa e valorizada.

A segunda perspectiva refere-se à “abordagem do déficit²⁴”. Essa abordagem, para as autoras, é bastante difundida e atribui à formação continuada uma função compensatória para suprir as mazelas deixadas pela formação inicial, assim como Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) também consideram. Diante dessa ineficiência na formação inicial, considera-se que o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências essenciais para o trabalho docente não foram devidamente adequados, logo, conclui-se que o professor “nada tem a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados” (DAVIS et al, 2011, p. 86). Isso acarreta, também, o que Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) e Alfares e Mainardes (2011) mencionaram, no sentido da formação continuada longe da realidade, necessidades e interesses da escola e dos docentes, fato que acontece por não dar “vozes” aos professores.

²⁴ Davis et al (2011) consideram que, de certo modo, a abordagem apresenta argumentos sólidos que dão “motivos” para continuar sendo desenvolvida. Pode-se associar esses argumentos à formação aligeirada e precária, falta de recursos e de estrutura, e da formação na modalidade EAD, visando essencialmente o lucro e não a qualidade. Entretanto, essa formação baseada nesses argumentos, de acordo com Araújo e Silva (2009), não leva em consideração a formação permanente voltada para a condição da dinâmica e do conhecimento, tornando-se rapidamente obsoleto.

Por fim, a terceira perspectiva que também é centrada no sujeito, considera a formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional. Nessa abordagem, aposta-se na ideia de que conhecer os estágios que compõem a vida profissional dos docentes permitirá reconhecer suas verdadeiras carências e necessidades. Os estágios, de acordo com as autoras, são momentos críticos durante todo o processo da carreira e são subdivididos em quatro etapas: o estágio da formação inicial; o estágio de entrada no campo profissional; o estágio intermediário da carreira; e a etapa da maturidade.

Partindo desse olhar que centra no indivíduo e, de certa forma, desvaloriza o coletivo profissional, a segunda perspectiva geral propõe uma visão contrária, em abordagens de formação continuada que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas²⁵. Diante disso, a partir da pesquisa desenvolvida, as autoras consideram essa abordagem em dois eixos: primeiro, que tem o coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada na escola; e segundo, a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes. Essa vertente, para as autoras, tem a expectativa de promover, em uma perspectiva colaborativa:

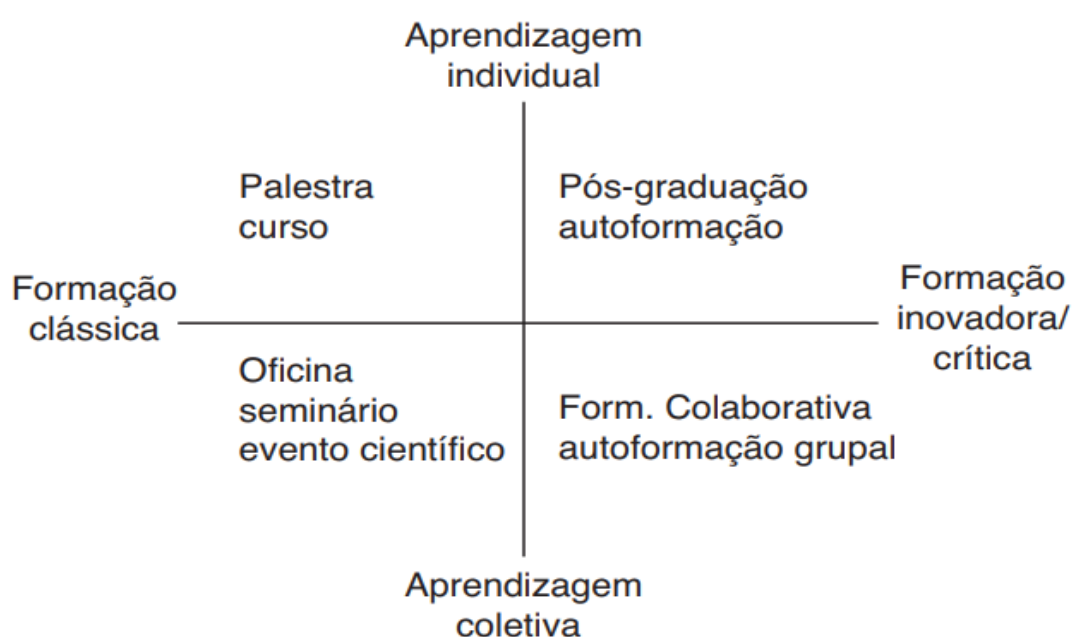
uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência acerca de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente. Além disso, espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino (DAVIS et al, 2011, p. 92).

Essas questões, junto às perspectivas da primeira vertente, caminharia para uma prática de mudança. Destaca-se a ideia de Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 370), de que a formação docente é uma “contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação”. Diante disso, essa construção permanente levaria em conta toda a perspectiva subjetiva e objetiva do professor, privilegiando todo conhecimento derivado e construído durante a vida e a carreira docente, considerando toda a trajetória, concepções, interesses e tudo que se torna importante para eles mesmos.

²⁵ Para ampliar o debate da formação continuada em um viés coletivo e dinâmico, conferir Davis et al (2011).

Nesse viés, há autores como Ferreira, Santos e Costa (2015) que sistematizam a formação continuada considerando a sua natureza epistemológica, classificando-a em perspectivas clássicas e críticas, em que ambas possuem características individualizadas e coletivas, denominadas de clássica individualizante, clássica coletiva, crítica individualizante e crítica coletiva. De acordo com os autores, a sistematização das modalidades se definem da seguinte forma:

Figura 2- Sistematização das modalidades de formação continuada.



*Fonte: Ferreira, Santos e Costa (2015)

Para os autores, as palestras e os cursos estão inseridos dentro da perspectiva clássica individualizante pois “são instrumentais, prontos e preparados por especialistas responsáveis pela seleção e pelo desenvolvimento do conteúdo, visam ao aprimoramento de saberes e práticas docentes” (p. 293), e que consideram minimamente ou nada os conhecimentos, seja eles teóricos ou práticos, que os professores possuem. Ainda na perspectiva clássica, as oficinas, seminários e eventos científicos se configuram dentro da modalidade por se apresentarem em forma de breves e circunstanciais, desenvolvidas com a “figura de um mediador, especialista na área, encarregado de encaminhar discussões ou possibilidades de resolução de problemas enfrentados pelos professores” (p. 293), e dentro de uma perspectiva de aprendizagem coletiva porque

apresentam possibilidade de troca conhecimentos, experiências e a interação entre os participantes.

Dentro da perspectiva crítica está a pós-graduação compreendida em nível de *lato sensu* e *stricto sensu*. As modalidades em nível *lato sensu* são caracterizados por cursos de especialização com carga mínima de 360 horas e com a exigência de realização de um trabalho monográfico ou de conclusão, já os de *stricto sensu*, têm um caráter mais avançado em nível teórico, de investigação e produção, em que é exigida a realização da dissertação ou teses, conforme o caso. De acordo com os autores, por mais que se localizam dentro da concepção individualizante,

a relação estabelecida entre formador e formando ocorre mediante processo de orientação (mediação), a qual estimula o formando à investigação sistemática e o leva a contextualizar e reconceitualizar os conhecimentos inerentes à prática profissional (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015, p. 294).

No viés coletivo, as modalidades de autoformação partem da concepção da socialização e da consideração das experiências como elementos essenciais para o desenvolvimento da reflexão e aprendizagem, e as colaborativas destinam-se a promover “aprendizagens baseadas na interação social entre pares, sustentadas pelo diálogo entre a teoria e a prática articuladas com a busca da solução dos problemas oriundos de um contexto que lhes é comum” (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015, p. 294).

Tendo em vista toda a concepção de formação continuada e as premissas que dão suporte aos estudos de autores apresentados como Davis et al (2011) e Ferreira, Santos e Costa (2015), e recordando toda contextualizando da Educação Física durante a sua consolidação dentro e fora da escola, bem como suas áreas afins, conteúdos, perspectivas e tendências, é possível avaliar a formação continuada de professores de Educação Física em duas vertentes: no campo pedagógico, que envolve questões sobre a didática e temas educacionais; e no campo técnico-biológico, envolvendo os desportos, fisiologia do exercício, treinamento desportivo e *fitness* (FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015).

Independente do cunho de formação continuada que os professores de Educação Física optem por continuar se qualificando, deve-se basear na dimensão de que, assim como a formação inicial possui alta importância dentro da construção e fortalecimento da identidade do professor e do seu trabalho dentro da escola, a formação continuada se torna imprescindível por se tratar de uma formação dentro do cotidiano e

do exercício profissional. Dessa forma, a socialização, a identidade e os saberes profissionais, e tudo que se conecta com a realidade escolar e do professor, fazem parte desse processo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E RESULTADOS ENCONTRADOS: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A DOCÊNCIA

Nesse capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os dados coletados e os respectivos resultados, subdivididos em três categorias, tendo como base o referencial teórico compilado e analisado durante todo o percurso da investigação.

3.1 O caminho percorrido e a caracterização dos participantes

A pesquisa desenvolvida é qualitativa, do tipo descritiva, que de acordo com Marconi e Lakatos (2004) aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos, objetivando o seu funcionamento no presente. A pesquisa qualitativa, para Triviños (2007, p. 118), “tem um tipo de objetividade e de validade conceitual, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico”.

Durante o percurso, foi desenvolvido um levantamento e estudo bibliográfico com o objetivo de subsidiar teoricamente o objeto de pesquisa, assim como a análise dos dados e os resultados alcançados. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é usada praticamente em todos trabalhos de pesquisa e se constitui por materiais já publicados, como por exemplo, livros, revistas, teses, dissertações, entre outros. Para o autor:

a principal vantagem de pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muitos dispersos pelo espaço (GIL, 2010, p. 30).

Para Marconi e Lakatos (2015), a pesquisa bibliográfica se caracteriza pela seleção de bibliografia já publicada, e sua finalidade é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (p. 44). Do mesmo modo, também foi realizada a pesquisa documental que, de acordo com Gil (2002), se

assemelha muito à pesquisa bibliográfica, considerando que a única diferença está na natureza das fontes. A pesquisa documental, dessa forma, se configura por documentos de primeira mão, que segundo Gil (2002, p. 51) são aqueles documentos que “não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc”, e os documentos de segunda mão, que para o autor são aqueles que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, relatórios de empresas, etc.

Foi selecionado como instrumento para coleta de dados o questionário, constituído por perguntas abertas e fechadas. Para a construção das perguntas sistematizadas no questionário, utilizou-se como base um estudo anteriormente realizado²⁶, que deu subsídios iniciais para a proposta dessa investigação e sua continuidade.

Para Gil (2010, p. 121) o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o “propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. De acordo com o autor, o questionário consiste basicamente na tradução dos objetivos da determinada pesquisa em forma de questões específicas (GIL, 2010). Suas vantagens são:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2002, p. 121).

A pesquisa foi realizada na cidade de Jataí, situada no interior do estado de Goiás, município que, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, tinha a estimativa de 99.674 pessoas. No âmbito da educação, a cidade possui, no total, 62 estabelecimentos de ensino, sendo que 45 são de ensino fundamental e 17 de ensino médio. Essas instituições, de acordo com o IBGE

²⁶ Refere-se ao TCC desenvolvido, conforme citado na introdução. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes em fase de conclusão da graduação e teve como objetivo descobrir e analisar se os participantes possuíam campo profissional definido, se sim, qual eram as principais opções e quais foram as influências para a escolha. Para a seleção das perguntas, partiu-se da premissa que, além da formação inicial, existiam fundamentos que faziam parte de toda história de vida dos participantes que poderiam ter influenciado no processo da escolha profissional, como por exemplo, envolvimento com o campo de trabalho selecionado, influência da família e de professores da educação básica, entre outras (ASSIS, 2018).

(2018), contam com 866 docentes, divididos em 532 atuantes no ensino fundamental e 334 no ensino médio.

Para dar início à pesquisa de campo, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, na finalidade de maiores esclarecimentos sobre os participantes. Para Gil (2010, p. 27), a pesquisa exploratória tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Nessa parte exploratória, realizada no final do segundo semestre de 2017 nas Secretarias de Educação (municipal e estadual) da cidade de Jataí, foram levantadas algumas informações, tais como: lista com a quantidade de docentes de Educação Física atuantes na Educação Básica; e o contato das instituições de ensino que esses professores atuavam. Com bases nessas informações preliminares, chegou-se em uma estimativa de 47 professores de Educação Física atuantes nas escolas municipais e estaduais da cidade de Jataí (zona urbana e rural). A opção pelas duas redes de ensino se deu pelo quantitativo de possíveis participantes da pesquisa, para abranger um número maior de respondentes, e para conhecer a realidade docente tanto das escolas municipais quanto estaduais.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da REJ/UFG no mês de dezembro de 2018, do qual recebeu aprovação no final do mês de março do ano de 2019. Mediante o parecer do CEP, a pesquisa de campo teve início do mês de abril de 2019. A princípio, a pesquisadora foi novamente a campo em busca de dados atualizados sobre os professores efetivos de Educação Física das escolas de educação básica na cidade, contudo, o que inicialmente parecia ser um número de 47 possíveis participantes, com as novas informações dadas pelas secretarias de educação, esse grupo caiu para 24 docentes, possivelmente porque foram selecionados, dentre estes, apenas os que eram efetivos, por se tratar de um dos critérios de escolha dos participantes da pesquisa.

Diante disso, a pesquisa teve como amostra 24 possíveis participantes, sendo que treze atuam em escolas do município, nove em escolas do estado e dois professores são efetivos tanto no município quanto no estado. Assim que se obteve os nomes e os locais onde os professores efetivos de Educação Física estavam atuando, houve um primeiro contato, inicialmente por telefone, com a coordenação das instituições de ensino, com o objetivo de introduzir pontos chave da pesquisa e conseguir informações sobre os horários desses professores nas escolas.

Dessa forma, desse total de 24 docentes, vinte foram localizados, sendo nove professores das escolas estaduais, nove das escolas municipais e os dois professores que

atuam em ambas as redes de ensino. Dos quatro professores não localizados, todos são concursados do município, e as justificativas para não localização foram: uma estava de licença devido à realização de uma cirurgia; outro estava trabalhando na secretaria de educação e naquele momento não estava atuando na escola; e os dois outros não foram encontrados nas instituições de ensino nas várias tentativas e nos horários disponibilizados pelos coordenadores da escola.

Após serem localizados, os professores foram consultados e convidados para participar da pesquisa. Foi apresentada, previamente, a proposta do trabalho, garantindo os procedimentos éticos, bem como os esclarecimentos de possíveis riscos, desconfortos e constrangimentos e como metodologicamente se amenizaria esses possíveis riscos. Em seguida, para os professores que demonstraram interesse em participar e colaborar com a investigação, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que explicitava, de forma detalhada, todo o processo da pesquisa, os objetivos, características, responsabilidades da pesquisadora e direitos dos participantes.

A princípio, todos os professores localizados demonstraram interesse em participar da pesquisa. Diante disso, foram entregues aos docentes duas vias do TCLE para serem assinadas (uma do participante e outra da pesquisadora) e uma via do questionário. Os questionários foram entregues e recolhidos em uma data pré-determinada por ambos ou em alguns casos, assim que os docentes terminassem de responder, entrariam em contato com a pesquisadora.

Contudo, dos vinte questionários entregues, quinze retornaram, sendo sete de docentes das escolas estaduais, seis das escolas municipais e mais dois dos professores que atuam tanto no município quanto no estado, totalizando os quinze. Foi realizado contato com os docentes que não devolveram os questionários, no entanto, não houve interesse por parte deles em continuar participando da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, os pesquisados dessa pesquisa são os professores de Educação Física efetivos das redes de ensino (municipal e estadual) da cidade de Jataí, Goiás. Com base nas informações coletadas, a caracterização dos participantes levou em conta os seguintes aspectos: sexo, idade, instituição formadora e o tempo de conclusão, característica da formação baseada na possibilidade de atuação e se trabalha fora da escola pública.

Para garantir o anonimato dos envolvidos, foram utilizados códigos, por meio de letras e números, que ficaram definidos da seguinte forma: *E* para os professores efetivos da rede estadual de ensino, *M* para os professores efetivos da rede municipal e *A*

para os docentes que atuam em ambas redes de ensino (estadual e municipal). Foi adotada uma sequência numérica: E1, E2, E3, M1, M2, M3, A1, A2, e assim por diante, como ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 5- Caracterização dos participantes da pesquisa.

Códigos dos participantes	Rede de ensino que o professores atuam	Sexo	Idade	Instituição formativa	Tempo de conclusão
E1	Estadual	F	36 a 40 anos	UFG/REJ	Mais de 10 anos
E2	Estadual	M	Mais de 45 anos	UFG/REJ	Mais de 10 anos
E3	Estadual	M	Mais de 45 anos	UFG/REJ	Mais de 10 anos
E4	Estadual	F	26 a 30 anos	UFG/REJ	De 07 a 10 anos
E5	Estadual	F	41 a 45 anos	UFG	Mais de 10 anos
E6	Estadual	M	41 a 45 anos	UFG	Mais de 10 anos
E7	Estadual	M	Mais de 45 anos	UFG/REJ	Mais de 10 anos
M1	Municipal	F	36 a 40 anos	UFG	Mais de 10 anos
M2	Municipal	M	Mais de 45 anos	UFG/REJ	Mais de 10 anos
M3	Municipal	F	36 a 40 anos	UFG/REJ	Mais de 10 anos
M4	Municipal	F	36 a 40 anos	UFG	Mais de 10 anos
M5	Municipal	M	Mais de 45 anos	UFG	Mais de 10 anos
M6	Municipal	F	41 a 45 anos	UFG/REJ	Mais de 10 anos
A1	Estadual e Municipal	M	36 a 40 anos	UFG/REJ	Mais de 10 anos
A2	Estadual e Municipal	M	36 a 40 anos	UFG/REJ	Mais de 10 anos

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

Dentre os quinze docentes participantes, no total, sete são do sexo feminino e oito do sexo masculino. Das sete professoras do sexo feminino, três são efetivas do estado e quatro pertencem ao município. Dos oito professores do sexo masculino, quatro são efetivos do estado, dois do município e dois atuam em ambas redes. Martins (2014) também obteve, em pesquisa realizada, a mesma composição de perfil no que se refere ao sexo de seus participantes, em que 58% era do sexo masculino e 42% do sexo feminino. Contudo, são dados que se contradizem com a realidade escolar atualmente, de um modo geral. Vianna (2002) afirma que, ao longo do século XX, a docência assumiu um caráter eminentemente feminino²⁷ e que hoje, principalmente na educação básica, é

²⁷ Essa feminização do magistério foi estimulada pelas intensas modificações no projeto social, econômico, cultural e político em que o país viveu a partir do final do século XIX e início do século XX. A institucionalização e a expansão da educação formal acarretou a necessidade de mão de obra coincidente com o momento, rápida e barata. A partir daí, junto à associação da mulher com a maternidade, ao “dom” para cuidar, educar e de gostar espontaneamente de crianças, e da vocação feminina natural para o trabalho docente, a mulher ganhou espaço dentro das escolas e não abandonou mais (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015).

grande a presença das mulheres nas salas de aula. No campo da Educação Física, há estudos que coincidem com os encontrados na presente pesquisa, isto é, no equilíbrio em relação ao sexo dos participantes, sinalizando a divisão entre mulheres e homens em termos de procura e atuação, assim como encontrado por Bonaldo (2016).

O perfil etário dos docentes variou entre 26 a mais de 45 anos. As alternativas para essa questão eram de vinte a 25 anos (nenhum participante assinalou), de 26 a 30 anos (uma participante), de 31 a 35 anos (nenhum participante), de 36 a 40 anos (seis participantes), de 41 a 45 anos (três participantes) e de mais de 45 anos (cinco participantes). Calegari (2017), com o objetivo de analisar a trajetória profissional de professores de Educação Física e as impressões sobre a formação acadêmica, obteve perfis etários coincidentes, em que 93% dos participantes estavam na faixa etária acima de 46 anos. A permanência e continuidade na profissão docente, após a conclusão do ensino superior, portanto, podem ser elementos importantes para a investigação.

Pode-se perceber, com a análise dos dados obtidos, que todos os participantes da pesquisa se formaram na Universidade Federal de Goiás (UFG), sendo que, dez dos docentes especificaram a REJ da UFG e, os outros cinco, deixaram em aberto, respondendo apenas UFG. Em relação ao tempo de conclusão dos docentes, dentre os quinze, quatorze responderam que concluíram o curso superior em Educação Física há mais de dez anos, e uma professora (E4) assinalou a alternativa de sete a dez anos.

A UFG, instituição mencionada pelos participantes da pesquisa, é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão com 57 anos de história que possui mais de 150 cursos distribuídos em quatro regionais e Campus, sendo uma delas, a Regional Jataí. O primeiro curso de Licenciatura em Educação Física da UFG foi criado no ano de 1988, por meio da Resolução nº 283 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa e reconhecido pelo MEC por meio da Portaria nº 1.811/1994. Na Regional Jataí, o primeiro curso de licenciatura em Educação Física foi criado em seguida, no ano de 1992, com início em 1994.

Até o ano de 2006, a estrutura curricular, a orientação pedagógica e institucional se mantinha sob coordenação político-pedagógica de Goiânia, isto é, da UFG. Até esse momento, o projeto curricular se constituía como uma licenciatura generalista (docência ampliada) em Educação Física, com uma formação de professores para intervir nas escolas e na educação, e além dos muros do sistema educacional, com o esporte, lazer e saúde.

Tal posicionamento político-pedagógico determinou a linha de formação, estabelecendo uma nova configuração do projeto curricular, inclusive, reforçando o caráter generalista para atuar no campo da educação, escola e sociedade, sem deixar de lado os saberes e técnicas relacionadas à corporalidade nos demais campos de atuação profissional. Tudo isto balizado por um tipo de formação acadêmica e profissional estruturado em seu sentido amplo e, ao mesmo tempo, verticalizado para a intervenção na realidade prática (UFG, 2014, p. 3).

Essa associação se rompeu quando a Regional Jataí passou a ter autonomia pedagógica, reformulando e ajustando seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) no ano de 2007. Nesse mesmo ano, a Regional Jataí criou o curso de bacharelado e que, pouco mais tarde, no ano de 2008, foi criado em Goiânia, na UFG. De acordo com os dois PPC (UFG/Goiânia e Regional Jataí) a criação dos respectivos cursos basearam-se no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na resolução 07/2004 do CNE, que refere-se à formação do profissional em Educação Física na modalidade bacharelado, e no Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do MEC. A partir desse momento, passou a existir duas modalidades de formação em Educação Física, uma que formaria professores para atuarem em campos educacionais e escolares, e outro profissional, para atuarem nos espaços do trabalho fora do sistema educacional e formal.

A respeito da possibilidade da atuação profissional dos professores, no sentindo de entender se a formação possibilitou a atuação em outros lugares que não sejam o ensino formal e escolar, percebeu-se que grande parte dos docentes possui clareza e habilitação para trabalhar em campos não escolares, visto que dos sete participantes da rede estadual, cinco assinalaram que sua formação possibilitou a atuação fora do campo educacional, um (E3) assinalou que não e um (E4) assinalou que não sabe se existe a possibilidade ou não no sentido da condição da prática e do trabalho fora da escola.

Dos seis professores da rede municipal, todos assinalaram a possibilidade de atuação em campos não escolares. Os dois professores que atuam nas duas redes (A1, A2) assinalaram que a formação possibilitou a atuação em locais não escolares. Dentre os professores que justificaram suas respostas, pode-se visualizar que muitos dos participantes que assinalaram que a formação possibilitou a atuação fora do âmbito escolar, justificaram dizendo que a sua formação tinha o caráter de licenciatura ampliada²⁸, como pode ser visto no quadro a seguir.

²⁸ É importante que se esclareça que as concepções de Educação Física ampliada e Educação Física plena não são sinônimos e, muitas vezes, não são utilizadas corretamente. De acordo com Quelhas e Nozaki (2006), A Educação Física ampliada é o termo correto para abordar a Educação Física enquanto formação e atuação, direcionado tanto para campos escolares quanto não escolares, isto é, academias, clubes, lazer,

Quadro 6- Possibilidade de atuação fora do campo escolar.

Participantes	Justificativas
E1	A grade curricular era ampla e permeava por várias outras áreas.
E2	A minha formação ocorreu anteriormente a divisão entre bacharelado e licenciatura, em 1997.
E5	Posso trabalhar em academias, personal, etc.
M1	A atuação poderá ser em academias, clubes, empresas, escolas de natação, esportes, reabilitação.
M2	Licenciatura plena em Educação Física.
M3	Licenciatura plena, trabalhei muitos anos em academia.
M4	Licenciatura plena.
A1	Pois é licenciatura plena.
A2	Minha licenciatura é plena.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

Essas respostas sobre a possibilidade de atuação profissional ligada às respostas do tempo de conclusão, remetem à interpretação de que os participantes ingressaram nos cursos de Educação Física antes da reformulação e da criação do curso de bacharelado em Educação Física ou anterior à dicotomia entre as formações em licenciatura e bacharelado, ocorrida no ano de 2007 na Regional Jataí e em 2008 na UFG, em Goiânia, que defendia e propunha uma formação e uma atuação baseada na docência ampliada, visto que o professor poderia atuar tanto no campo educacional de ensino, quanto em locais fora do sistema de ensino, isto é, clubes, academias, centros comunitários, etc. (BRASIL, 1987).

Dos quinze professores efetivos colaboradores da pesquisa, apenas três trabalham em outras instituições de ensino, como escolas particulares, IES, secretarias de educação ou em outros lugares. Desses três docentes, os locais são:

Quadro 7- Locais de atuação dos participantes fora da rede pública de educação.

Participantes	Justificativas
E2	Secretaria municipal de educação (conselho municipal de educação)
E7	Secretaria de esportes
M2	Em uma escola particular

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

Esse aspecto pode ser analisado a partir do olhar nas condições de trabalho dos professores, principalmente quando se refere à renumeração, o que se expressa

etc. A Educação Física plena, que muito é utilizada para se referir ao mesmo significado dado à concepção anterior, refere-se à caracterização apresentada dentro da LDB referente a todos os cursos em caráter de licenciatura, de graduação plena.

claramente na segunda categoria dos resultados.

A partir do próximo item são apresentadas as três categorias de análise que emergiram dos questionários analisados, e que se embasaram no referencial teórico compilado e utilizado. Foram estabelecidas três categorias: a escola como campo de atuação profissional; sentidos atribuídos à docência pelos participantes; e formação continuada dos professores de Educação Física.

3.2 A escola como campo de atuação profissional

Quando se questiona os motivos que influenciaram os docentes para a escolha da docência como atuação profissional, constatou-se que por parte dos participantes efetivos da rede estadual de ensino, o principal motivo, assinalado por seis professores, relaciona-se pela experiência anterior com a área de Educação Física, como por exemplo, ter sido atleta, gosto com esportes, gosto por áreas vinculadas à Educação Física, entre outros. Outro motivo similar foi por considerarem que a docência lhes daria segurança, estabilidade e prestígio, opção marcada por quatro docentes. Outras alternativas foram escolhidas como, por exemplo, questões relacionadas a salário e remuneração, ter obtido um bom desempenho nas aulas de Educação Física na educação básica, ter prazer e satisfação pela docência, e outros.

Em relação aos participantes da rede municipal, pode-se perceber que, ao contrário dos motivos apontados pelos participantes do estado, o mais comum se refere ao gosto, prazer e satisfação pela docência (M1, M5, M6). No entanto, um motivo comum entre os participantes de ambas as redes de ensino, assinalados por dois da rede municipal (M2, M5), é relacionado à experiência anterior com a área da Educação Física. Em um quadro geral, os motivos ficaram subdivididos da seguinte forma:

Quadro 8- Motivos para a escolha da docência na escola pública como campo de atuação profissional.

Motivos	Opções dos participantes		
	Estado	Município	Ambas
Influência familiar	E3, E4	-	-
Experiência anterior com a área da Educação Física (ter sido atleta; gosto com esportes; gosto por áreas vinculadas à Educação Física; entre outros).	E1, E2, E4, E5, E6, E7	M2, M5	A1, A2
Bom desempenho nas aulas de Educação Física no ensino básico.	E5	M6	A1, A2
Por sua formação só lhe possibilitar o ensino formal como campo de atuação.	E3	-	-
Experiência em projetos de pesquisa e extensão durante a formação que incentivaram a docência.	-	M6	A1, A2
Por influências de professores da formação inicial.	E2, E5	M6	-
Gosto/prazer/satisfação pela docência.	E5, E7	M1, M5, M6	A2
Salário/remuneração.	E3, E4	M1	A1
Segurança/estabilidade/prestígio com a docência.	E1, E2, E3, E6	M1, M4	A1
Reconhecimento/contribuição social.	E7	-	-
Condições de trabalho que a escola pública oferece.	-	-	-
Outras opções.	E2, E7	M3	-

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora

Em relação à última alternativa, sobre outras opções, apenas dois professores justificaram: “por em minha cidade a época dispor de poucos profissionais formados e pelo grande mercado” (E2); “de certa forma fui forçada a prestar o concurso (minha mãe me obrigou), passei, tive que assumir o cargo, passei um ano odiando a docência, depois deste peguei experiência e aprendi a gostar e abandonei a academia” (M3).

Esse tema encaixa-se na dimensão motivacional apresentada por Nascimento (2007). Segundo a autora, essa dimensão, que é subdividida em motivações intrínsecas e extrínsecas, aborda, de um modo geral, todas as causas assinaladas para a escolha da docência na escola pública como campo de atuação profissional dos professores. Isso porque dentro das motivações intrínsecas estão os fatores que envolvem particularidade de cada ser, como o sentimento de gosto, satisfação ou, até mesmo, a vocação para docência, a realização pessoal e a representação de um serviço ideal, assim como nas motivações extrínsecas, que está vinculado às questões econômicas, sociais, na

representação do trabalho e nas influências e expectativas dos outros.

Nas intrínsecas, ao ser comparado ao quadro acima, pode-se encaixar as opções como: gosto, prazer, satisfação pela docência, experiência anterior com a área da Educação Física (ter sido atleta, gosto com esportes, gosto por áreas vinculadas à Educação Física, entre outros), bom desempenho nas aulas de Educação Física no ensino básico, experiência em projetos de pesquisa e extensão durante a formação que incentivaram a docência. Nas motivações extrínsecas: influência familiar, influências de professores da formação inicial, salário/remuneração, segurança/estabilidade/prestígio com a docência, reconhecimento/contribuição social e condições de trabalho que a escola pública oferece.

Outra abordagem, dessa vez de Dubar (2005), também ilustra a análise e a discussão da temática da questão. O autor chama de socialização primária e secundária, significando como primária quando os professores mencionam que seus principais motivos são vinculados às experiências anteriores, principalmente enquanto estavam na educação básica ou influências familiares e dos professores, e conjuga-se com todo processo primário, que é concebido na infância a partir das relações vividas, principalmente com a família, a escola, com seu conhecimento básico e seu contexto; e como secundária o momento em que os saberes são especializados, podendo ser desenvolvidos na formação inicial, com a profissão e no mundo do trabalho em geral.

Diante das respostas, em um panorama geral, propôs-se aos participantes que justificassem, de forma aberta, suas principais influências e possíveis motivos que possibilitaram, de maneira negativa ou positiva, a escolha da docência como campo de atuação. De início, buscou-se identificar se os participantes consideravam que a sua família tinha influenciado na escolha da docência como atuação profissional e de que forma havia sido essa influência. Constatou-se, por parte dos professores da rede estadual, que as justificativas se dividem em influências positivas (E3, E4, E5), influências negativas (E2) e nenhuma influência (E1, E6, E7).

Dentre os professores da rede municipal, percebeu-se uma divisão entre as concepções, em que três (M1, M3, M6) consideraram que a família influenciou positivamente, e outros três (M2, M4, M5) afirmaram que não houve influência direta da família para a escolha do campo de atuação profissional. Os dois professores que atuam em ambas as redes de ensino (A1, A2) consideraram que a família influenciou positivamente na escolha. Dessa forma, pode-se notar as justificativas dos participantes:

Quadro 9- Influência da família na opção pela escola como campo de atuação.

Participantes	Justificativas
E1	Não tive interferência familiar em minha escolha.
E2	Negativamente, pois todo descaso secular que a administração pública tem com a educação não se sentiram confiantes com a escolha da docência como profissão.
E3	Influenciou positivamente, pois através de exemplo familiar, convenceu a minha participação na docência.
E4	Positivamente, a princípio minha vontade era atuar em academias, mas tive a oportunidade de fazer uma prova de concurso que minha mãe me intimou a fazer, passei e gosto da ideia de ser professora.
E5	Positiva, sempre deixou claro para eu fazer o que eu gosto.
E6	Não teve influência nem a favor nem contra.
E7	Não teve influência.
M1	Positivamente, apoiando em todos os sentidos para a minha atuação profissional.
M2	Não houve influência da minha família.
M3	De certa forma fui forçada a prestar o concurso (minha mãe me obrigou). Passei, tive que assumir o cargo, passei um ano odiando a docência, depois deste peguei experiência e aprendi a gostar e abandonei a academia. Hoje vejo que positivamente.
M4	Não sofri influências da família na minha escolha.
M5	Nem sim, nem não! Foi uma escolha minha.
M6	Influenciou positivamente, área de grande conhecimento, respeito, gama de crescimento.
A1	Positivamente, pois sempre me apoiaram em todos projetos na vida.
A2	Sim, exemplos de educadores, membros da minha família.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Percebe-se que uma parte das justificativas se relacionam ao respeito da família referente ao trabalho do professor, da influência de algum membro familiar e do apoio aos participantes em escolherem a docência como campo de atuação. Analisa-se esse fato como um processo identitário que não se constrói, como menciona Dubar (2005), de maneira isolada e imediata, e sim pela incorporação daquilo que é social, naquilo que é pessoal, ou seja, dos processos biográficos e relacionais, e dos atos de atribuição e dos atos de pertencimento.

Como exemplos podem ser citadas as respostas das participantes E4 e M3, que apontam de forma clara a influência, principalmente da mãe, em relação a sua atuação na docência. Quando cada uma destas participantes mencionou a “intimação”, feita pela sua mãe, para que prestasse o concurso para ser professora efetiva da rede escolar da cidade e que, de início, não gostou da ideia, pode-se retomar a concepção de Dubar (2005), mencionada anteriormente, referindo-se ao que significa processos biográficos e processos relacionais nesse contexto e realidade das participantes. Isso se refere à

identidade pessoal enquanto algo subjetivo, é aquilo que a pessoa atribui a ela mesma. No caso das participantes, são pessoalmente motivadas a atuarem em academias e, no processo social, as mães querem que elas tenham outra identidade. Isso sem deixar de ilustrar a ideia de “que tipo de mulher eu quero ser”, que tem a ver com os atos de pertencimento e, “que tipo de mulher você é”, com os atos de atribuição. Em síntese, elas podem se perguntar: serei uma profissional que trabalha na academia? Ou serei uma professora efetiva a partir do que a minha mãe quer que eu me torne, entendendo que o cargo me possibilita, na maioria das vezes, segurança e estabilidade?

Também foi questionado, aos participantes, se eles consideravam que algumas experiências anteriores, com a área da Educação Física, influenciaram na escolha da atuação profissional e, se sim, quais foram essas experiências. Em um quadro geral, percebeu-se que a maioria dos participantes considera que algumas experiências anteriores colaboraram para a escolha da docência. Por parte dos professores da rede estadual, por exemplo, apenas dois (E3, E6) consideraram que as experiências não influenciaram na escolha. Em relação aos docentes da rede municipal, todos os professores reconheceram a influência, exceto um (M1) que não respondeu a questão. Os dois professores que atuam tanto na rede estadual quanto municipal (A1, A2), consideraram essa interferência,

Dentre as justificativas, as que mais se destacam são aquelas referentes ao contato com esportes, jogos, áreas vinculadas à Educação Física, identificação com a disciplina durante o ensino básico, entre outros, que podem ser vistos no quadro a seguir.

Quadro 10- Experiências anteriores que contribuíram na escolha da docência.

Participantes	Justificativas
E1	Com toda certeza. O esporte fez parte das minhas preferências [...] no período escolar. Participava de, praticamente, todos os projetos esportivos da escola em que estudei.
E2	Sim! Por ter sido atleta e pelo gosto que sempre tive por esportes e lazer.
E3	Nunca fui atleta, nunca tive habilidade nas modalidades esportivas, mas com o convite de uma família que fazia o curso (e falta de opção na época) me fez escolher o curso.
E4	Sim, foi a partir do meu interesse nas aulas de Educação Física que optei fazer o curso.
E5	Sim, as aulas de Educação Física que eu tive enquanto estudante.
E6	Não.
E7	Sim, atuando na formação de equipes de handebol e futebol society.

(Continua)

Quadro 10- Experiências anteriores que contribuíram na escolha da docência (Continuação).

Participantes	Justificativas
M2	O gosto pelo desporto.
M3	Minhas experiências anteriores com dança e academia.
M4	A escolha do curso foi pela experiência na área da natação, mas a atuação hoje foi pelo prazer em trabalhar na educação infantil e estabilidade profissional.
M5	Talvez indiretamente pelo fato de ser um aluno que participava das aulas de Educação Física.
M6	Sim, tive boas experiências influenciadas pelos professores que tive na minha educação básica e gostava muito. A participação em jogos, as próprias aulas dos professores, a boa convivência com os colegas nas aulas.
A1	Principalmente a identificação com a disciplina na época de escola, principalmente no ensino fundamental II e ensino médio.
A2	Sim, vivências desportivas em geral.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

A partir da visualização, percebe-se, a menção pela maioria dos participantes da relação entre a escolha da atuação profissional e a participação e experiência com o esporte, ou atividade física e desporto, como é expressado por alguns deles. Resultados como estes, apresentados no quadro anterior, foram encontrados por diversos pesquisadores que pesquisam sobre as escolhas dentro do campo da Educação Física desde a formação inicial, a opção de atuação profissional, até a pós-graduação. Krug, Krug e Telles (2017) constataram, em pesquisa realizada, que de quarenta participantes, 22 escolheram o magistério como profissão principalmente por causa do gosto pelo esporte e/ou atividade física. O mesmo é apresentado por Favatto (2017), em que a maior parte de seus investigados mencionou que os principais motivos pelos quais escolheu a docência como profissão se relaciona à prática anterior com o esporte ou outra atividade física.

São dados que coincidem com a concepção de que o indivíduo escolheu, se formou e está trabalhando no campo profissional da Educação Física, logo, ele foi desde antes de ingressar no curso um “amante” do esporte, atividades físicas, etc. É preciso que se tenha cuidado em percepções como essas, considerando que o esporte não é o único conteúdo da Educação Física, principalmente da escolar. E, pensando por um viés que vise uma educação fora dos moldes do sistema de classes, o conteúdo esporte nas aulas não deve ser desenvolvido buscando o desempenho e/ou a separação entre o bom e o mau aluno. Refletir sobre esse fator do esporte como principal motivo da escolha do curso da Educação Física e da escola como campo de atuação, é pensar na possível esportivização

da Educação Física escolar, assim como mencionado por Quelhas e Nozaki (2006). De acordo com os autores:

a esportivização da educação física, iniciada ainda nos anos 50 e 60, vai se aprofundar nas décadas de 70 e 80, transformando o esporte em elemento determinante da área desde a educação física escolar até a formação profissional [...] levou a uma modificação dos papéis do professor-instrutor e do aluno-recruta para os de professor-treinador e aluno-atleta. Uma vez mais, a educação física se coadunava com os interesses do Estado, agora sob os auspícios da ditadura militar que governou o país após o golpe militar de 1964 (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 73).

Desta maneira, buscou-se saber mais sobre o desempenho dos participantes nas aulas de Educação Física durante o ensino básico e se tinha relação, positiva ou negativa, com a escolha pela área de atuação. Percebeu-se que, significativamente, o desempenho nas aulas no ensino básico, de alguma maneira, influenciou positivamente para a escolha. Por parte dos professores da rede estadual, quatro participantes (E4, E5, E6, E7) consideraram a influência positiva para atuar na docência, dois (E1, E2) consideraram que tinha um bom rendimento nas aulas de Educação Física, entretanto, que não necessariamente foi o principal motivo para considerar a escola como campo de atuação, e um participante (E3) foi o único que mencionou o desempenho “negativo” nas aulas, e que portanto, não influenciou na escolha.

No âmbito dos professores da rede municipal, também constatou-se que a maioria dos participantes considera que o bom desempenho nas aulas de Educação Física influenciou para a decisão e a escolha do campo de atuação. Apenas duas participantes (M3, M4) chamam atenção no sentido de demonstrar o outro lado da concepção de bom desempenho nas aulas de Educação Física. Em relação aos dois professores (A1, A2) efetivos das duas redes de ensino, ambos consideraram a influência positiva. As justificativas são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 11- Desempenho nas aulas de Educação Física no ensino básico e a escolha da docência.

Participantes	Justificativas
E1	Considero que meu desempenho era bom, claramente isso influenciou positivamente, o que me direcionou para o curso de Educação Física, não necessariamente para a docência.
E2	Excelente, mas creio que não foi o principal motivo, pois além de ser ex atleta via o mercado profissional como promissor, pois nossa cidade na época tinham pouquíssimos docentes formados para uma grande demanda.
E3	Nunca fui um aluno atleta nas aulas de Educação Física, meu desempenho sempre foi baixo, portanto a escolha do curso não foi inerente ao passado esportivo.
E4	Sempre amei as aulas de Educação Física, meu desempenho era bom e com certeza influenciou positivamente na minha escolha.
E5	Bom, sempre gostei das aulas de Educação Física. Positivamente.
E6	Era participativo, porém sem grande destaque. Mais positivamente.
E7	Muito boa. Influenciou positivamente.
M1	O meu desempenho nas aulas era bom, e influenciou de forma positiva na escolha pela área de atuação.
M2	Entendo que era bom, e eu sempre gostei de esportes.
M3	Não foram boas, pois com a troca de escola, passei pelo processo da exclusão.
M4	Nunca fui atleta ou aluno destaque. Isso me ajudou hoje a ver a Educação Física escolar com olhar educativo e não competitivo.
M5	Era um bom aluno, participava, embora nunca tenha sido um aluno de destaque.
M6	Era bom, gostava muito, ajudou muito meu crescimento pessoal.
A1	Era bastante participativa e tinha prazer em participar das aulas.
A2	Acredito que bom. Positivamente. Sempre fui adepto às atividades físicas.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Mais uma vez pode-se analisar os resultados desse questionamento partindo pela visão da Educação Física Escolar em uma abordagem esportivizada, de aptidão física e baseada no desempenho técnico. Ao retomar a caracterização dos participantes e analisar a sua média de idade, consegue-se entender o contexto e a identidade da Educação Física naquele momento. De acordo com as informações recebidas pelos participantes e apresentadas no quadro 5, percebe-se que, dos quinze professores, quatorze têm idade superior a 36 anos, sendo que cinco têm acima de 45 anos. Verifica-se que a maioria dos participantes nasceu entre os anos de 1974 e 1983, o que pode sofrer variação e, se levar em conta o contexto social da época, isto é, em pleno período de ditadura militar, e que possivelmente foram condicionados à lógica educativa emergente e às consequências pós ditadura, entende-se que uma disciplina que, desde sua consolidação, sempre esteve ancorada nos moldes ideológicos, não estaria fora dessa configuração do poder, assim como visto no início do capítulo 2.

Com isso, depreende-se que as menções de influência para a área profissional devido o desempenho durante as aulas não é um fato que provoca surpresa, principalmente a partir da década de 1970, com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que apontou a aptidão física como referência básica para as aulas de Educação Física, junto à hegemonia do esporte nas aulas desta disciplina, desde a década de 1970, estendendo-se até os anos 1990, em atendimento a uma vertente tecnicista, esportivista, biologista e, que os participantes perpassaram e viveram quase ou toda infância dentro desse sistema educacional e social, visto que isso era o que se pregava naquele contexto, ou seja, o talento, a técnica, e a exclusão.

É importante, também, ver o lado oposto da concepção dos participantes em relação ao desempenho. Dos quinze participantes, três (E3, M3, M4) relataram o baixo desempenho nas aulas de Educação Física no tempo de escola, o que não influenciou na escolha pela docência e pelo campo profissional. Quando os participantes mencionam: “passei pelo processo da exclusão” (M3), ou “nunca fui atleta ou aluno destaque e isso me ajudou hoje a ver a Educação Física escolar com olhar educativo e não competitivo” (M4), percebe-se uma posição contrária à Educação Física enquadrada naquela concepção hegemônica e ideológica citada no parágrafo anterior. Os termos “competitivo” e “exclusão” faziam parte e, sem dúvida nenhuma, ainda fazem parte da realidade da Educação Física.

Outro questionamento foi referente à participação (ou não) em projetos de pesquisa e extensão durante a formação e a interferência de alguma forma na escolha da docência como campo profissional. Considerando os professores da rede estadual de ensino, constatou-se que todos os respondentes não consideraram que a participação nos projetos durante a formação inicial colaborou para escolha da docência, apenas um (E3) justificou sua resposta, relatando que “os projetos de pesquisa em que participei não me influenciaram na minha escolha, pois foi uma sequência da falta de opção profissional”.

Com resposta semelhante, apenas um dos participantes da rede municipal (M6) considerou a influência da participação na pesquisa e extensão para escolha da docência, e justificou sua resposta escrevendo “sim, o ‘tratar’ com as pessoas, num projeto que trabalhei na época acadêmica, ver o bem estar, a alegria dos mesmos, me influenciou também”. Em contrapartida, os dois participantes que atuam em ambas rede de ensino (A1, A2) consideraram que a participação em projetos colaborou e reforçou o interesse em atuar com a educação. As justificativas foram: “sim, nos estágios e eventos em escolas na época da graduação me motivou a atuar na educação” (A1); e “sim,

reforçou meu gosto e aptidão pela docência” (A2).

Ainda com o objetivo de entender os motivos que influenciaram os participantes a escolherem a docência como profissão, questionou-se em relação ao seu curso de formação inicial, se os seus professores influenciaram de alguma forma na opção para atuar na escola pública. Por parte dos docentes da rede estadual, quatro relataram que não houve influência dos professores e três (E2, E4, E7) relataram que sim. Os participantes da rede municipal afirmaram, no mesmo sentido, que não houve influências advindas dos professores (quatro participantes, M1, M2, M3, e M5) e dois (M4, M6) consideraram que sim. Em relação aos professores efetivos de ambas redes, um (A1) considerou que não houve influência e um (A2) assinalou que sim.

Quadro 12- Influência dos professores da graduação na escolha da docência.

Participantes	Justificativas
E1	Não.
E2	Sim, principalmente os que pensam a educação como forma de socialização e humanismo.
E3	Na verdade quando estava cursando minha graduação, os professores se preocupavam em repassar conteúdos, não havia essa prática de informação, incentivo à docência.
E4	Sim, inclusive lembro até hoje de uma frase que uma professora disse: “E4, você não tem nada haver com academia, fazer coisas repetitivas não é seu perfil. Você tem que ir para escola”.
E5	Não.
E6	Não.
E7	De certa forma sim.
M1	Não.
M2	Não.
M3	Não, porque tinha minha visão muito voltada para a academia (ginástica, natação, dança...)
M4	De alguma forma, sempre somos influenciados por eles, mas não me recordo de nada pontual.
M5	Não.
M6	Sim e muito. Tive ótimos professores, todos amavam o que estavam fazendo e isso era “transparente” neles.
A1	Praticamente não, pois deixavam em aberto onde cada um deveria atuar.
A2	Sim.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Quando se analisa a questão por meio das justificativas, percebe-se, de forma pontual, a concepção dos participantes sobre como aconteceu a influência por parte dos professores da formação inicial na escolha pela docência, atendendo ao debate proposto nesse trabalho. Socialização, educação como humanismo, ir além de uma prática mecânica e repetitiva, a transparência no amor pela docência por parte dos professores,

etc., todos são trechos que estão dentro, por exemplo, da dimensão representacional apresentada por Nascimento (2007), que aborda o conjunto de representações que envolvem questões pessoais e sociais que os futuros professores durante a sua formação inicial elaboram para si; e da dimensão socioprofissional, que acontece desde a educação básica, durante a formação inicial, que é onde busca dar sentido às representações prévias e se adquire cultura profissional por meio dos valores à profissão e no exercício do trabalho. Isso demonstra a relação da autoimagem de si, enquanto professor, diante da sua própria experiência como estudante obtida durante a formação inicial, que pode ser considerado um importante período para atualizar e reestruturar essas representações.

Portanto, quando o participante menciona a influência do professor tanto do ensino básico quanto da graduação nesse processo de escolha, está-se levando em consideração toda questão que envolve a socialização, a construção da identidade profissional, as atribuições éticas e morais, da própria percepção da docência e dos seus significados, e de como a imagem do professor colabora para esses significados, isto é, da relação entre o “eu” e o “outro” e como essa identidade é interiorizada.

Foi questionado aos participantes quais seriam os campos de atuação profissional que mais lhes interessariam se eles tivessem mais opções. Partindo dos relatos dos professores da rede estadual, observou-se grande interesse em áreas associadas ao treinamento esportivo (E3, E4, E6, E7), as outras áreas se relacionam ao trabalho com artes cênicas (E1), atuação como fisiologista e cinesiologista na aplicação de exercícios físicos para grupos especiais (E2), natação (E5), e um participante (E7), além do treinamento, também demonstrou interesse em atividade funcional com idosos. As respostas dos professores da rede municipal demonstram pouco interesse em atuação fora das escolas, apenas um participante (M6) relata o interesse na área de reabilitação, e um participante (M5) menciona o treinamento esportivo, contudo, relata que nunca pensou em atuar fora da escola. Os participantes (A1) e (A2), semelhantes aos professores do município, não demonstraram interesse por outras áreas que não fosse a escola. O quadro a seguir mostra todas as respostas de forma detalhada dos professores que justificaram a questão.

Quadro 13- Interesse pelos diferentes campos de atuação profissional.

Participantes	Justificativas
E1	Gostaria de fazer artes cênicas.
E2	A parte clínica da Educação Física atuando como fisiologista e cinesiologista na aplicação de exercícios físicos para grupos especiais.
E3	Eu gosto muito de treinamento esportivo, de estar com os alunos que gostam de treinamento.
E4	Treinamento desportivo.
E5	Natação.
E6	Treinamento esportivo.
E7	Treinamento e atividade funcional com idosos.
M2	Docência superior em alguma disciplina do desporto.
M3	Fiz curso inicialmente para trabalhar em academias. Mas hoje o que mais me interessa é a Educação Física na Educação infantil.
M4	Já trabalhei com a natação, com adultos, com jovens e isso me fez ver que minha verdadeira paixão e vocação são as séries iniciais do ensino fundamental e a educação infantil.
M5	Nunca pensei, talvez técnicas de algum esporte.
M6	Na área de reabilitação com atividades específicas para a própria reabilitação, em casos de deficiências, idosos, etc.
A1	Minha em especial, sempre quis trabalhar em escolas.
A2	Não cheguei a vislumbrar algum campo de atuação que me despertasse atenção diferente daqueles que já atuei.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

As respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa suscitam mais inquietações para se pensar: será que se os participantes, nesse contexto atual, com as resoluções que definiram e concretizaram a criação do bacharelado e consolidaram a fragmentação entre as duas modalidades (licenciatura/bacharelado), estivessem entrando no curso de formação inicial, eles ainda escolheriam o campo docente, ou seja, a graduação em licenciatura, ou partiriam para a formação no campo do profissional em bacharelado? E dentre os professores que não se mostraram interessados por outra área que não seja a escolar, quais são os motivos?

Dentre os quinze participantes, oito mostraram-se interessados em áreas fora do campo da docência a partir da nova realidade da Educação Física, com atividades mais direcionadas para a saúde e treinamento. Os participantes M3, M4, A1 e A2 não mostraram interesse por uma área que não seja a escola. O professor M2 mencionou a docência em outro nível de ensino, conforme citou, no ensino superior.

Essa primeira categoria apresentou os principais motivos elencados pelos participantes, referentes à escolha da escola como campo de atuação profissional. Expôs e analisou como os motivos mencionados fizeram parte do processo da construção da identidade profissional docente dos participantes, levando em consideração a

interiorização de valores, de saberes, da socialização, da identidade envolvida tanto pelo pessoal quanto pelo social e, de como isso interferiu na escolha da docência na escola pública. A próxima categoria tem como objetivo apresentar os sentidos atribuídos à docência, abordando a satisfação ou não pela profissão de ser professor, salário, condições de trabalho, percepção de segurança, estabilidade, prestígio e reconhecimento por parte dos participantes.

3.3 Sentidos atribuídos à docência pelos participantes

Com o objetivo de entender a concepção e os sentidos atribuídos à docência, por parte dos professores, foram feitas algumas perguntas. Uma delas questionou se os professores consideram que a docência proporciona satisfação ou insatisfação e, na opinião deles, o que poderia ser melhorado. Foi possível perceber que os participantes das escolas estaduais se sentiram divididos nas respostas, ou seja, por mais que a maioria tenha assinalado a opção que afirma sentir satisfação pela profissão, todos consideram que existem pontos a serem melhorados. Diretamente, apenas os participantes (E4) e (E5) disseram sentir insatisfação. Em relação aos participantes que atuam nas escolas municipais, três (M2, M5, M7), bem como os que atuam em ambas redes (A1, A2), citaram que a docência lhes dá satisfação, contudo, da mesma forma que os participantes da rede estadual, todos também mencionam melhorias a serem feitas. As respostas dadas constam no quadro a seguir.

Quadro 14- Satisfação e insatisfação em relação à docência.

Participantes	Justificativas
E1	Como tudo em nossa vida tenho satisfações e insatisfações na docência. O fator salarial poderia ser melhorado, o reconhecimento público das boas práticas.
E2	Satisfação. No entanto a valorização da classe deve ser melhorada, bem como as condições de trabalho.
E3	É muito frustrante quando na graduação lhe ensinam sobre humanismo, construtivismo e quando chegamos na escola, a realidade é outra, seria muito bom a proximidade da universidade com a realidade da escola pública.
E4	É uma confusão de sentimentos, amo o que faço, mas trabalho além da carga horária máxima e estou trabalhando e vivendo no “piloto automático”, por isso ando muito insatisfeita.

(Continua)

Quadro 14- Satisfação e insatisfação em relação à docência (Continuação).

Participantes	Justificativas
E5	Insatisfação. Poderia ser melhorado o salário, participação dos pais (familiares), apoio por parte dos governantes, formações, material didático.
E6	Satisfação. As condições de trabalho tanto de material como uma melhor remuneração que possibilitasse dar menos aulas.
E7	Mais satisfação. Condições materiais de trabalho.
M1	Acho que a docência muitas vezes nos proporciona a satisfação e a insatisfação, pois no dia em que se consegue realizar as atividades que foram planejadas com êxito podemos ver a satisfação em ter realizado o trabalho. Mas quando não consigo realizar o trabalho com êxito, podemos ver a insatisfação em não realizar o trabalho da forma desejada, eu acho que o que poderia ser melhorado principalmente na questão escolar é a indisciplina, as condições de trabalho, dos espaços para realizar o trabalho e a falta de materiais para trabalhar.
M2	Muita satisfação. Poderia ser melhor os materiais disponíveis para as nossas atividades.
M3	Tem que ser melhorado todos os aspectos principalmente valorização profissional.
M4	Amo ser professora, trabalho com prazer, mas gostaria de maior reconhecimento, melhores condições de trabalho (material, estrutura física e humana).
M5	Sim! O fato de fazer o que escolhi. As condições de estrutura e o reconhecimento do nosso trabalho.
M6	Satisfação. Poderia se melhorar os aspectos físicos de trabalho e materiais. Falta de espaços apropriados, quadras, materiais didáticos próprios para a Educação Física. Já melhorou um pouco mas ainda não somos tão valorizados como a profissão merece.
A1	Tenho certa satisfação. Mas sempre há o que melhorar, a autonomia nas escolas, a remuneração salarial, o prestígio social, etc.
A2	Satisfação. Questões estruturais em relação as condições de trabalho e materiais e principalmente a implementação de políticas educacionais sérias e contínuas de desporto escolar.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

De alguma maneira, todos os participantes relataram melhorias a serem realizadas. As reclamações mais mencionadas se referem às condições de trabalho, abordando fatores como salário, carga horária, condições materiais, apoio e valorização da profissão, formação e autonomia.

Percebe-se que a docência em si e a ideia de ser professor causa, nos professores, sentimentos de satisfação, mas, contraditoriamente, as condições do trabalho docente, em um sentido geral, lhes causam insatisfação, o que gera um conflito de sentimentos entre o lado afetivo e a racionalidade acerca do trabalho. Essas contestações referentes ao sistema de ensino público e ao trabalho do professor no país não são recentes, trata-se de um tema que tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, dentre eles Silva e Krug (2007), que identificaram que sentimentos de insatisfação dos professores pesquisados em seu trabalho são relacionados à desvalorização da Educação

Física na escola, da falta de condições materiais, do baixo salário, da competitividade que o sistema exige, falta de espaços físicos e questões direcionadas aos alunos, como dificuldade de aprendizagem e indisciplina. Em contrapartida, os autores constataram que o significado do sentimento de satisfação dos pesquisados se dá por meio da afetividade com os alunos e da aprendizagem, do convívio com a escola, da liberdade e do gosto pelos conteúdos trabalhados.

Referente a esse debate, de acordo com Marcolan et al (2017, p. 1), a realização e a satisfação no trabalho “envolvem sentimentos e emoções singulares que influenciam diretamente sobre o trabalhador, pois afetam e interferem na sua saúde física e mental, no seu comportamento e desempenho profissional, repercutindo também na sua vida pessoal e familiar”. Ao considerar um professor insatisfeito, deve-se atentar para questões como crise de identidade profissional, mal-estar docente e até mesmo abandono da docência. Percebe-se que a ideia de ser professor atrai, mas as condições de trabalho desanimam.

Visando abordar mais sobre essas questões referentes à docência e suas circunstâncias, foi questionado se os participantes consideram o seu salário satisfatório. Por parte dos professores da rede estadual, constatou-se que seis dos sete docentes consideram seu salário insatisfatório, um (E1) não assinalou a alternativa, contudo, justificou, relatando que considera seu salário razoável. Por parte dos respondentes da rede municipal, dois (M2, M4) assinalaram que consideram seu salário satisfatório e três (M3, M5, M6) acham seu salário insatisfatório, um (M1) não assinalou nenhuma das opções. Os dois participantes que atuam nas duas redes de ensino (A1, A2) apresentaram respostas diferentes. A1 considera seu salário como não satisfatório e A2 como satisfatório.

Quadro 15- Percepção sobre o salário dos professores.

Participantes	Justificativas
E1	Mais ou menos. Considerando outras áreas de atuação, ele é razoável. Contudo, se ele fosse maior teríamos maior capacidade de aperfeiçoamento, pois teríamos cargos menores e mais tempo para as capacitações.
E2	Em comparação a outros países nosso salário é (está) muito defasado bem como em relação a outras profissões.
E3	Quando eu preciso trabalhar 60h semanais para cumprir meus compromissos financeiro, fica evidente a desvalorização profissional, usando meu tempo (energia) com trabalho ficando de lado minha formação e aperfeiçoamento.

(Continua)

Quadro 15- Percepção sobre o salário dos professores (Continuação).

Participantes	Justificativas
E4	Não com relação ao quanto eu trabalho, mas satisfatório com relação ao salário mínimo.
E5	Nós professores deveriam ser mais valorizados quando ao salário para <u>ganhamos um pouquinho melhor temos que pegar carga horária máxima.</u>
E6	Tenho que dar muitas aulas para ter um salário razoável.
E7	Salário inferior em relação a carga horária desenvolvida.
M1	O salário não é ruim, mas acho que diante de tantas responsabilidades com a docência e com os alunos, o salário poderia ser melhorado.
M2	Consigo sobreviver com ele.
M3	Considerando outros profissionais que ganham muito além dos professores, a carga horária é muito grande e as próprias condições de trabalho precária.
M4	Claro que gostaria de ser mais reconhecido como professora e ter um salário maior, mas não considero que ganhamos mal.
M5	Em consideração com outras profissões até mesmo sem formação acadêmica que ganham muito mais que ser professor.
M6	Trabalho muito, muitas aulas, para ter um salário melhor, principalmente no município.
A1	Pois há uma defasagem ano a ano, onde nosso plano de carreira não é respeitado.
A2	Considero em partes, o grande problema da educação básica é a extensa carga horária a ser trabalhada para conseguir remuneração melhor.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Percebe-se a queixa dos professores em relação à remuneração e à alta carga horária de trabalho semanal. Como foi exposto durante o primeiro capítulo, há medidas que sancionam a formação e a valorização dos profissionais do magistério, um exemplo é o PSPN sancionada em 2008, que definiu-se o piso salarial bem como a composição da jornada de trabalho docente. No PNE (2014-2024) também são apresentadas metas referentes à formação e valorização dos professores. A meta 18 aponta, especialmente, sobre o plano de carreira dos profissionais da educação pública e o piso salarial. Entretanto, são muitos os docentes que contestam os valores de sua renumeração em comparação à sua carga horária de trabalho. Esse aspecto se conecta não apenas a esta profissão, mas a todo o cenário em que se encontra a massa de trabalhadores, tendo em vista a lógica de reprodução do sistema e a sua estrutura.

Pode-se perceber essas questões a partir das contrarreformas desde o século passado e na atualidade, como as emendas constitucionais e as reformas tanto trabalhistas quanto do sistema de ensino. A categoria docente, nesse contexto, é visivelmente prejudicada. Espera-se, assim como escrito no PNE (2014-2024), essencialmente na meta 17, a concreta valorização dos profissionais do magistério do sistema público de ensino, equiparando, pelo menos, o salário médio dos professores à renda de outros profissionais

com a mesma escolaridade, que de acordo com o próprio observatório do plano, em 2015, os professores recebiam cerca de 52,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade. Esse fato pode ser ilustrado por meio de estudos que apresentam as mesmas queixas relacionadas ao salário do professor, como por exemplo, as pesquisas de Silva e Krug (2007) e Favatto (2017).

Partindo disso, foi questionado aos professores se eles consideravam que a profissão docente lhes garante segurança, estabilidade e prestígio. Percebeu-se que, dentre os professores da rede estadual, seis consideraram que a docência lhes proporciona isso em partes, e um (E7) considera que não. As concepções dos professores da rede municipal não são diferentes, todos os seis participantes assinalaram que consideram em partes que a docência lhes garante segurança, estabilidade e prestígio. Da mesma forma foram as respostas dos dois professores atuantes nas duas redes de ensino (A1, A2), considerando em partes estes fatores referentes à docência. Dos participantes que justificaram, as respostas foram as seguintes:

Quadro 16- Concepção de segurança, estabilidade e prestígio relacionados à docência.

Participantes	Justificativas
E1	Segurança, pois estou concursada; estabilidade, tenho minhas garantias; prestígio, nenhum.
E2	O funcionalismo público em geral passou a ser a “bola da vez” para ser atacada quanto a estabilidade, inclusive com projetos que visam o fim da estabilidade no congresso nacional. Somos muito mais cobrados em nossa atuação do que temos liberdade para trabalhar, como se vê ainda temos que ser ridicularizados com projetos de leis como “escola sem partido”.
E3	Falando em segurança não posso contar com esse quesito, pois as políticas de governo influenciam diretamente nessas ações, pois tenho estabilidade de concurso, porém, não tenho estabilidade e nem valorização financeira por parte dos governos.
E4	Com as novas mudanças políticas a estabilidade é algo que está em jogo. Prestígio é uma palavra muito forte com relação a sociedade, mas tenho na escola em que trabalho.
E5	Por eu ser concursada tenho segurança enquanto não ficar desempregada.
E6	Segurança financeira não, estabilidade sim, prestígio infelizmente é pouco.
E7	Uma questão de ponto de vista.
M2	Segurança e estabilidade (sou efetivo do município). Não procuro prestígio e nem penso nisso.
M3	Estabilidade porque sou efetiva.
M4	Estabilidade sim, mas segurança e prestígio principalmente não.
M5	Não temos planos de saúde, falta muito apoio moral e físico.
M6	Não temos locais apropriados, segurança então nem se fala, ainda estabilidade por eu ser concursada. Prestígio nem tanto.
A1	Segurança sim, estabilidade também, mas prestígio é muito pouco
A2	No contexto atual com os cortes do MEC deixa claro que a educação não é tratada pelos nossos políticos com a devida atenção merecida.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Em uma interpretação geral, percebe-se que a segurança que os professores consideram ter se dá por serem efetivos e concursados, mas, na opinião deles, a estabilidade está ameaçada, devido às mudanças sociais e políticas que visam um outro modelo de professor e, conseqüentemente, novas funções, novas ordens, novos projetos, assim como consideram o prestígio como algo não satisfatório, tanto por parte da sociedade quanto do poder público.

Esse debate engloba tanto as questões que trazem as reformas como protagonistas do avanço do sistema neoliberal quanto aquelas ocorridas nos últimos governos, principalmente de Michel Temer e de Jair Bolsonaro²⁹. Se formos analisar os motivos da falta de prestígio dos professores, ou até mesmo, a falta de reconhecimento, questão que será apresentada posteriormente, pode-se ter em mente dois eixos: o professor, agente de ensino; e a escola, local de ensino, ambos dentro de um sistema público de educação. O público, aqui, se torna aspecto central.

Quando o Estado perpassa pela reforma e tem toda sua caracterização alterada, o público já não é mais visto como serviço de qualidade, da mesma forma acontece com seus profissionais, que são sobrecarregados e culpabilizados pelo fracasso e falhas do serviço. As escolas, com seus servidores, entram nesse contexto, isto é, quando o público não é visto como qualidade e sim como sinônimo de “coisa ruim”, e quando o sistema privado ganha prioridade e é visto como sinônimo de sucesso e de excelência, a escola pública, junto com seus profissionais, perdem o reconhecimento, o prestígio e a devida valorização, mesmo que isso seja injusto.

A partir disso, questionou-se se a profissão concede reconhecimento aos professores. Notou-se que, dos sete participantes da rede estadual, seis consideram que a profissão docente tem reconhecimento em partes, e um participante (E2) considera que não. Por parte dos professores da rede municipal, cinco dos seis participantes também consideram que a docência lhes concede reconhecimento em partes. Em relação aos dois participantes de ambas redes, A1 assinalou que não considera que a docência proporciona reconhecimento e o A2 assinalou que considera em partes. As justificativas foram:

²⁹ Jair Messias Bolsonaro se tornou presidente após o fim do governo de Michel Temer (2016-2018) com posse no dia 1º de janeiro de 2019.

Quadro 17- Concepção sobre o reconhecimento da profissão.

Participantes	Justificativas
E1	Considero que em partes, pois, hoje, digo atualmente, a docência ou melhor a profissão docente não é tão respeitada pelos políticos, pela sociedade de um modo geral.
E2	Mesma resposta anterior.
E3	Após 20 anos de docência, encontro ex alunos que tem filhos sendo meus alunos e elogiam positivamente o que foi feito pelos alunos e a prática realizada anteriormente.
E4	Apenas pela questão de respeito por quem é e já foi meu aluno.
E5	Nem todos lhe reconhece pelo seu esforço e dedicação.
E6	Muitos sim, mas nem todos tem esse reconhecimento.
M1	A área de educação física nem sempre nos concede reconhecimento, pois, às vezes nos esforçamos, tentamos dar o nosso melhor, passamos por diversas dificuldades em nossas aulas, mas mesmo assim continuamos desenvolvendo o trabalho e acreditando que podemos fazer melhor e muitas vezes não somos reconhecidos.
M2	Não busco reconhecimento de ninguém.
M3	Sinto reconhecimento por parte dos alunos.
M4	Não vejo reconhecimento pela nossa profissão. O professor vem perdendo seu prestígio e reconhecimento cada dia mais.
M5	Nos jogos, nas festas juninas e outros.
M7	Éramos mais respeitados, mais vejo que o cumprimento de mais deveres está desequilíbrio com os nossos direitos.
A1	Atualmente os professores são vistos como coitados.
A2	Enquanto não ocorrerem políticas públicas sérias do estado que priorizem a educação como instrumento de desenvolvimento social não alcançaremos reconhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

A análise da questão não é diferente da anterior, principalmente quando se percebe que as justificativas se relacionam ao reconhecimento social e político. Há motivos que caracterizam essa concepção de falta de reconhecimento, impostos principalmente pelo cenário das políticas, caucionando a desvalorização e a desprofissionalização do trabalho docente.

O que o governo denomina “valorização do professor” é, na realidade, um conjunto de medidas que fragmentam ainda mais a nossa categoria; quebram a nossa carreira; institucionalizam a competição entre os professores, não respeitam a isonomia salarial assegurada na Constituição Federal; mantêm o elevado número de professores temporários na rede estadual de ensino (hoje em torno de 48%); não asseguram a formação continuada no próprio local de trabalho e não resolvem um problema fundamental, que é a ausência de política salarial para todos os integrantes do quadro do magistério, da ativa e aposentados (NORONHA, 2010, p. 2, grifos da autora).

Em relação às condições de trabalho dos professores, que de certa forma caracteriza a realidade na escola, dos sete participantes da rede estadual, dois (E1, E3)

consideram ter ótimas condições de trabalho, um (E4) disse que suas condições são boas, três (E2, E5, E6) que são regulares, e um (E7) que são ruins. Dentre os participantes da rede municipal, constatou-se poucas respostas positivas, sendo que dos seis professores, três (M3, M4, M6) consideram que suas condições de trabalho são regulares e três (M1, M2, M5) as julgam ruins. Os dois participantes que atuam nas duas redes de ensino consideram suas condições de trabalho regulares e suas justificativas se assemelham às dos demais participantes. Como justificativas, percebeu-se apontamentos relacionados às condições estruturais, materiais, recursos orçamentais, renumeração e formação, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 18- Percepção referente às condições de trabalho.

Participantes	Justificativas
E1	Trabalho em uma unidade escolar bem estruturada (estou trabalhando) com espaço apropriado e recursos didáticos relativamente bons.
E2	Falta constante de materiais e equipamentos, bem como considerar a Educação Física como disciplina complementar nas escolas, basta ver o número de aulas semanais que são bem reduzidos.
E3	Hoje eu trabalho em uma instituição que investe na parte física, possibilitando uma prática melhor e mais confortável.
E4	Pensando na quantidade de materiais disponíveis, estrutura da quadra e das salas de aula são ótimas, mas quando penso na questão salarial minhas condições de trabalho não são tão boas assim.
E5	A falta de formação para estar trabalhando com os alunos da inclusão, material, espaço, material didático.
E6	As verbas destinadas à educação são poucas, a manutenção dos prédios é rara.
E7	Falta material.
M1	As condições de trabalho são ruins, pois não temos um espaço adequado e nem sempre temos materiais para desenvolver as atividades com os alunos.
M2	Falta de material para diversificação das aulas. Quadras e pátios sujos.
M3	Trabalho em três instituições e cada uma apresenta sua realidade. Uma tem quadra coberta, a outra não. Uma possui material, outra não. Porém em ambas procuro fazer um bom trabalho.
M4	Não temos estrutura física, material e muitas vezes não somos respeitados nem reconhecidos pela comunidade escolar.
M5	Não tem uma sala do material de Educação Física, falta quadra, materiais pedagógicos e outros.
M6	Em instituições que trabalho varia de uma para outra. Uma tem quadra, não coberta. Outra não tem espaço para realizar as aulas, determinados conteúdos são limitados para se aplicá-los, não possuo material necessário para realização de minhas aulas.
A1	Tenho uma certa autonomia em minhas aulas mas falta de parte material e espaço adequado para alguns conteúdos da educação física como exemplo danças e lutas.
A2	Deficiência enorme de materiais pedagógicos e em algumas escolas se quer possuem quadras cobertas, além da extensa carga horária.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Ao se analisar as respostas de todos os participantes de um modo conjunto, percebe-se que, dos quinze participantes, dois consideram que suas condições de trabalho são ótimas e apenas um considera serem boas, oito dizem que suas condições regulares e quatro que são ruins. Diante da análise das justificativas, percebe-se maior queixa dos professores efetivos da rede municipal de ensino, que apresentam reclamações de estruturas e materiais para o desenvolvimento da aula. Diante disso, as queixas mais comuns são vinculadas à falta de materiais, de espaços apropriados e às questões relacionadas ao salário, fato que é encontrado em vários outros estudos já mencionados, como de Silva e Krug (2007) e Favatto (2017).

Essa questão contempla todo o debate realizado anteriormente, que engloba os aspectos de satisfação, insatisfação, renumeração, prestígio e reconhecimento, que tem como contexto retrocessos que interferem no trabalho docente como um todo. Essa representação, o sentido e realidade da docência para os professores são fatores que podem corresponder e interferir tanto na relação do ensino e da qualidade do trabalho desse profissional, como na sua vida pessoal.

3.4 Formação continuada dos professores de Educação Física

Buscou-se conhecer mais sobre a formação continuada dos professores de Educação Física, no sentido de entender a concepção desse tipo formação por parte deles, como ocorre e como interfere e influencia na sua permanência na escola.

De início, foi indagado aos participantes o que eles entendiam por formação continuada. As respostas se aproximaram da concepção de que formação continuada se baseia naquela formação além da graduação, que se dá em um processo de construção permanente, que pode ocorrer por meio de cursos de curta e longa duração, com o objetivo de atualização e de qualificação da sua prática, o que sinteticamente atende aos conceitos de formação continuada de autores abordados nesse trabalho, como Chimentão (2009), e se aproxima, em certas partes, do termo de capacitação apresentado por Altenfelder (2005). Dessa forma, as respostas foram:

Quadro 19- Concepção de formação continuada.

Participantes	Justificativas
E1	A construção permanente, mantendo o profissional sempre a par das mudanças. Dar seguimento aos estudos.
E2	É a formação além da graduação como cursos constantes e atualização profissional.
E3	É a disponibilização de uma formação constante, atualizando a sua prática com a modernidade.
E4	São cursos relacionados à nossa área de atuação que realizamos mesmo depois de terminar a graduação.
E5	Para mim formação continuada são tipo mini cursos que você possa utilizar nas suas aulas teóricas e práticas (matérias concretas, aulas diversificadas).
E6	Você está constantemente se atualizando.
E7	Busca por ampliação do conhecimento exercendo determinada função, porém não se limitando neste contexto.
M1	É a continuação da formação como profissional através de cursos de curta duração, palestras, congressos, entre outros.
M2	Todo e qualquer curso que frequenta após a conclusão da licenciatura.
M3	São cursos, estudos, pós-graduação (...) ou seja, é a busca do professor pela sua qualificação.
M4	Estar sempre me aperfeiçoando.
M5	Bom, entendo que sempre temos que estar renovando os conhecimentos e dar sequência no que já foi aprendido.
M6	Estudar, se atualizar dentro de sua área de atuação, se qualificar mais, estudando.
A1	Cursos de capacitação e pós graduação, promovida pela rede de ensino ou buscado pelo próprio professor.
A2	Capacitação/ atualização de conhecimentos emergente e técnicas de ensino que possibilitem ressignificar nossa prática pedagógica.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Ao perguntar aos participantes se eles se dedicam no sentido de continuar em formação, constatou-se que, dos sete participantes da rede estadual, todos se propõem a certa dedicação com a formação continuada. Por parte dos docentes da rede municipal, percebeu-se que, dos seis participantes, quatro se dedicam a continuar a formação e dois (M2, M5) relatam que não. Os dois participantes efetivos de ambas redes relataram que se dedicam em continuarem se formando. Dentre os professores que justificaram, as respostas foram as expostas no quadro a seguir.

Quadro 20- Dedicção em continuar a formação docente.

Participantes	Justificativas
E1	Embora não esteja fazendo, participando de cursos atualmente, considero que estudar (ler livros, ver vídeos) sobre como melhorar meus métodos e didáticos estou complementando o processo de formação.
E2	Com cursos regulares na área e em seguida pleitear bolsa de mestrado.
E3	Toda formação (desde que não seja repetida) é muito bem vinda e gostaria de receber constantemente, pois traz inovação.
E4	Por meio de cursos EAD, mais voltados para o treinamento esportivo do que relacionados à educação física escolar.
E5	Faço mini curso pela internet.
E6	Sempre que tenho oportunidade de participar de cursos participo.
M1	Realizando cursos para a atualização profissional.
M2	Só quero aposentar!
M3	Porque sei que é importante.
M4	É uma necessidade.
M5	De fato que agora quero aposentar. Se depois achar que vale a pena darei sequência.
M6	Leio muito, desejo continuar com o mestrado.
A1	Atualmente estou fazendo uma especialização em educação física escolar.
A2	Em partes.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Nota-se a dedicação e o interesse da maioria dos professores em continuar se formando permanentemente, uma vez que a partir das justificativas apresentadas pode-se perceber concepções da importância da formação continuada no dia-a-dia dos professores, bem como na melhoria do ensino e da qualidade. É válido lembrar que é na formação continuada que a identidade docente e profissional se consolida, pois os professores se encontram no próprio contexto do trabalho (LIBÂNEO, 2004).

Tendo em vista a identidade docente e a subjetividade de cada professor diante da sua profissão e da sua formação continuada, duas respostas (M2, M5) chamam a atenção e relembram as quatro configurações de Alves et al (2005), pois demonstram passar por um sentimento de desgaste, distanciamento do seu trabalho e de crise, características principalmente das duas primeiras configurações, ou seja, identidade estável ameaçada e identidade bloqueada. Diretamente dentro do contexto da formação continuada, a primeira, denominada pelos autores de identidade estável ameaçada, expressa aquele professor que se prende na concepção da prática e no cotidiano, não busca progressão profissional, nem novas formações e se encontra adaptado ao sistema e programas apenas para atender às exigências. Na segunda, que eles intitulam de identidade bloqueada, é referente à perda da identidade própria, o professor não se reconhece no seu trabalho, não se sente realizado.

É perceptível que há fatores nas respostas dos participantes da pesquisa que não são do alcance de análise e interpretação do estudo realizado, mas que se levar em consideração aspectos culturais, sociais e políticos no contexto atual e a realidade das escolas e do trabalho docente, possivelmente possibilitará o entendimento de que, em uma profissão em que o ato de ensinar não é mais o essencial, que a competição está presente o tempo todo e que os resultados se tornam prioridade, o desgaste, o distanciamento e a crise são apenas consequências. Diante disso, para o sistema, aqueles professores que não conseguem se adaptar a esse novo modelo de trabalho, por inúmeros motivos, isto é, os desistentes, estariam nas fileiras dos fracassados e excluídos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Sobre como ocorre a formação continuada dos participantes, parte dos professores da rede estadual informou que os docentes se envolvem principalmente em cursos de EAD e, que na maioria das vezes, são pagos por eles. Em relação aos participantes da rede municipal, as respostas não foram diferentes, percebeu-se que, assim como os professores do estado, a formação continuada também ocorre por meio de cursos *online* e à distância e parte, na maioria das vezes, do próprio interesse do professor, visto que não são ofertados muitos cursos de formação continuada na área da Educação Física. As respostas, diante disso, foram as que se pode verificar a seguir.

Quadro 21- Informações sobre como ocorre a formação continuada.

Participantes	Justificativas
E1	Com curso EAD; leitura de livros.
E2	Com cursos regulares presenciais e EAD.
E3	Infelizmente minha formação depende de meus investimentos, tanto financeiro como de meu próprio tempo (precisa pagar substituto) quando vou para a formação.
E4	Por meio de cursos que compro voltados para o treinamento esportivo e cursos em EAD voltados para Educação Física escolar.
E5	Quando temos são alguns colegas das disciplinas que ministram a formação. Na minha opinião teria que ser outras pessoas com nossa formação (não desmerecendo meus colegas).
E6	Quando o governo oferece cursos ou através de leitura de títulos da área.
E7	Através de cursos e ou orientações.
M1	Através de cursos presenciais, cursos <i>online</i> , palestras e congressos.
M2	Conforme as necessidades da secretaria da educação, conforme cobranças dos professores da Educação Física.
M3	No município (ensino municipal) para a área de Educação Física não acontece, somente se o professor investir.
M4	Sempre procuro me aperfeiçoar, estudar, ler, mas nos últimos cinco anos não fiz cursos presenciais, só <i>online</i> e pesquisas informais para melhorar minha prática profissional.

(Continua)

Quadro 21- Informações sobre como ocorre a formação continuada (Continuação).

Participantes	Justificativas
M5	Através dos cursos, pós-graduação e projetos pedagógicos.
M6	Com curso oferecido pelo município, estudos <i>online</i> , leituras, buscas pessoais.
A1	Esporadicamente ocorre alguns cursos de capacitação, mas os demais cursos de meu interesse tenho buscar e pagar para fazê-los.
A2	Atualmente com alguns cursos à distância e principalmente com leituras e estudos de temas pertinentes à minha área de atuação.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

A realidade percebida por meio dos resultados desta pesquisa demonstra grande participação em cursos à distância e *online*. Isto segue a lógica do novo modelo de educação e, conseqüentemente, de formação tanto inicial quanto continuada de professores dentro da lógica da modernidade no sistema neoliberal. Quando se observa o art. 80 da LDB de 1996, que descreve que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e da educação continuada e, também, o art. 87, que postula que cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação à distância, percebe-se a atenção e autonomia dada a esse meio de formação e a sua conseqüente inclusão no cotidiano dos professores. Nessa lógica, pode-se retomar a ideia do viés de “quase-mercado” de Robertson e Verger (2012) e a concepção que Alviano Junior (2014) apresenta de busca por um modelo de formação planejado. É interessante que se atente a como esse tipo de formação atende ou não à real necessidade do professor dentro da escola.

Diante disso, perguntou-se aos participantes se possuem algum curso de curta ou longa duração, especialização, mestrado, doutorado, ou algum outro curso característico de formação continuada e foi constatado que, por parte dos participantes da rede estadual, todos os sete professores já fizeram algum tipo desses cursos. Da mesma forma percebeu-se, em relação aos participantes da rede municipal, que todos os seis professores afirmaram ter cursos dessa natureza e idem com os dois professores de ambas redes (A1 e A2).

Quadro 22- Cursos de formação continuada dos professores.

Participantes	Justificativas
E1	Especialização em educação infantil.
E2	Educação física e direito (pós-graduação).
E3	Eu possuo três cursos de especialização, sendo todos voltados para área de educação (educação infantil, didática, direito educacional).
E4	Psicopedagogia com ênfase no ensino especial.
E5	Especialização em supervisão escolar e portadores de necessidades especiais.
E6	Treinamento esportivo.
E7	Especialização em treinamento desportivo e curso de treinador de futsal.
M1	Curso de especialização em treinamento desportivo.
M2	Especialização.
M3	Educação.
M4	Especialização pela UFG em morfofisiologia do exercício; curso do NEPIEC – educação infantil, infância e arte; curso de inclusão; curso de libras; curso sobre sexualidade na infância; curso sobre autismo.
M5	Orientação educacional e desporto e curso de gestão.
M6	Especialização em treinamento desportivo e educação infantil.
A1	Desporto, educação física escolar e fisiologia do exercício.
A2	Psicopedagogia/ciências da atividade física e do esporte.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Pode-se perceber, a partir das respostas obtidas, que dois tipos de cursos de especialização se destacam, os que envolvem a própria área da educação, de uma forma mais ampla, e os de treinamento esportivo, próprios da área da Educação Física, coadunando com os estudos de Ferreira, Santos e Costa (2015), ao se referirem às duas vertentes de formação continuada de professores de Educação Física: a pedagógica, baseada em questões direcionadas à didática e aos temas educacionais; e a técnico-biológica. Os autores tiveram como objetivo realizar o perfil da formação continuada de professores de Educação Física e subdividiram os participantes em dois grupos: professores experientes (com mais de 3 anos de docência) e professores iniciantes (com menos de 3 anos de docência). Constatou-se que ambos os grupos buscavam áreas de formação continuada principalmente na área pedagógica, o que é compreensível e lógico, tendo em vista que estão na docência, contudo, observou-se maior interesse dos professores iniciantes pelas áreas técnico-biológicas.

Na pesquisa desenvolvida com os docentes de Educação Física de Jataí, percebe-se também uma divisão entre as respostas dadas, como se pode ver no quadro 22, semelhante ao estudo dos autores citados, mas a predominância dos cursos mencionados é na área pedagógica, com 21 citados em áreas como Educação Física escolar, educação infantil, didática, psicopedagogia, supervisão, orientação educacional, gestão, inclusão, sexualidade, dentre outros; e na área técnico-biológica foram citados oito, sendo

treinamento esportivo o predominante, seguido de desporto e de futebol de salão, fisiologia do exercício, morfofisiologia do exercício e ciências da atividade física e do esporte. Um respondente não especificou em qual área era seu curso de especialização. Mesmo dentre os que citaram cursos na área técnico-biológica, percebe-se que são voltados para sua prática na escola, pois abordam o treinamento, o desporto e a fisiologia do exercício, que são temas úteis para o trabalho realizado também no ambiente escolar.

Foi perguntado se existem propostas para os professores da escola em que os participantes atuam, para que continuem em formação, mas percebeu-se que cinco, dos sete professores participantes da rede estadual, relataram não haver propostas formativas em suas instituições de trabalho, e dois (E1, E2) mencionaram a existências das propostas em suas escolas. Semelhantes foram as respostas dos participantes da rede municipal, visto que, dos seis, cinco apontaram a inexistência de propostas de formação continuada e um (M1) relatou a existência de cursos oferecidos pelo município (SME). Ambos os participantes efetivos da rede estadual e municipal (A1, A2) citaram a ausência de propostas institucionais. As justificativas dos professores sobre as ofertas de cursos de formação continuada nas escolas foram as que se apresentam no quadro a seguir.

Quadro 23- Conhecimento sobre propostas da escola para formação continuada.

Participantes	Justificativas
E1	Durante os três anos em que estou na unidade, já foram ofertados cursos sobre inclusão e curso de inglês.
E2	Licença remunerada para cursos de especialização de mestrado/doutorado.
M1	Existem cursos oferecidos pelo município (SME)
M4	Ultimamente não são oferecidos cursos nem dispensa para tal.
M6	O município oferece cursos na sua grande maioria voltadas para a pedagogia, poucos na área de educação física.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

As respostas dadas pelos professores recorda as competências específicas para os profissionais da educação de acordo com a BNC da formação de professores. Dentre as várias competências mencionadas pela base, que são divididas em três eixos (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) aparece, dentro do eixo que interessa a esta pesquisa, neste momento (engajamento profissional), a seguinte atribuição aos profissionais da educação: comprometer-se com o próprio desenvolvimento pessoal (BRASIL, 2018).

De acordo com a própria base, o engajamento profissional é o compromisso do professor em seu desenvolvimento pessoal e profissional, e o compromisso com o

outro, referente à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, compromisso com colegas, comunidade e sociedade. Essa convicção, que é também demonstrada nas respostas dos participantes da pesquisa realizada, relembra a ideia da profissionalização docente e toda conjuntura que envolve o assunto. Significa que os professores devem ser comprometidos com a sua prática profissional, bem como responsáveis pelo seu sucesso, que tem no seu cotidiano a cobrança por qualificação, produtividade e qualidade, isto se torna contraditório às medidas que constituem a educação e a formação de professores, que determinam que os estados municípios e distritos também são responsáveis por essa formação.

Este tipo de cobrança do docente remete à culpabilização, como se o professor fosse responsável por sua própria capacitação e formação continuada, independente das circunstâncias. Nesse contexto surge a evasão docente, as crises e o adoecimento, devido à alta cobrança, responsabilização, competitividade e isolamento. É nesse sentido que Davis et al (2011) esclarecem sobre a importância de uma abordagem de formação continuada que se centre no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, que tem como foco o coordenador pedagógico como principal agente para o desenvolvimento do processo de formação continuada e tem, dentro de sua abordagem, a escola como um locus de formação continuada e permanente para todos os profissionais nela presentes, tudo isso dentro de uma perspectiva colaborativa.

Diante das respostas obtidas, houve a intenção de analisar a existência de propostas de formação continuada ofertadas pelo setor público, ou seja, tanto pelo estado quanto pelo município. Em relação aos professores do estado, todos sete relataram não terem conhecimentos sobre propostas ofertadas. Dentre os seis participantes do município, quatro (M1, M3, M4, M5) relataram o conhecimento de tais propostas e dois (M2, M6) mencionaram a ausência ou o não conhecimento. Dos dois participantes que atuam nas duas redes, A2 relatou a inexistência ou o não conhecimento de tais propostas e A1 considera que são ofertadas propostas de formação continuada esporadicamente.

Quadro 24- Conhecimento sobre propostas do município/estado para formação continuada.

Participantes	Justificativas
M1	Os cursos oferecidos são mais direcionados para a área da pedagogia.
M2	Não na área da educação física.
M3	Para os pedagogos.
M4	Fiz vários antigamente, quando eram oferecidos.
M5	Já fiz o curso de gestão, mas é muito pouco.
M6	Especificamente para os pedagogos.
A1	Esporadicamente.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Tendo em vista que os participantes mencionaram a inexistência de programa de formação continuada específica para os professores de Educação Física nas duas redes de ensino, foi preciso realizar uma busca para complementação dessa informação. A coleta desse dado foi feita por meio de uma conversa informal via telefone³⁰ com os responsáveis pelos professores de Educação Física da secretaria municipal e estadual da cidade de Jataí. Ambos apresentaram respostas que coincidem com as fornecidas pelos participantes da pesquisa. Constatou-se que, em ambas as secretarias, esses projetos e propostas de formação continuada para os professores de Educação Física não existem. O que há, de acordo com as informações repassadas pela secretaria do estado, são projetos direcionados ao trabalho pedagógico para coordenadores e professores em geral, em forma de palestras, encontros e não há um programa de formação de média e longa duração. Na rede municipal, de acordo com as informações obtidas, há, dentro do programação anual, o planejamento de participação em eventos ofertados pelo MEC, bem como pela secretaria do Estado, contudo, também não há um programa ou projeto de formação continuada direcionada especificamente aos professores de Educação Física.

Procurou-se verificar se há participação dos professores nos cursos oferecidos pelo poder público, quando ofertado. Percebeu que, dos seis docentes da rede estadual, três (E3, E5, E6) participam. Dos demais professores, um (E1) mencionou não participar

³⁰ Houve a ida na Secretaria Estadual da cidade para a busca das informações, contudo, a responsável não estava presente no momento. Diante disso, realizou-se um contato por telefone com a secretaria do município para informar-se, antes da ida ao local, se o responsável pelos professores de Educação Física estava presente. A ligação foi transferida com o objetivo de introduzir o assunto do possível encontro, isto é, saber se havia propostas de formação continuada para os professores de Educação Física na rede, o responsável informou a inexistência dessa proposta, dispensando, assim, a necessidade do contato pessoal. O mesmo ocorreu com a secretaria do Estado, após o primeiro contato com a responsável pelos professores de Educação Física da rede estadual, foi realizado um segundo por telefone diretamente com a responsável e foi repassada a informação da inexistência de programas e propostas direcionadas especificamente para os professores de Educação Física do Estado.

dos cursos, e três (E2, E4, E7) responderam que participam às vezes. Em relação às respostas dos professores da rede municipal, três (M1, M3, M4) responderam que participam dos cursos ofertados, outros dois (M2, M5) relataram não participar dos cursos e por fim, um (M6) relatou participar às vezes. Os dois participantes efetivos das duas redes de ensino responderam que participam, às vezes, dos cursos ofertados pelo poder público. Dentre os professores que responderam, as justificativas foram as seguintes:

Quadro 25- Participação em cursos oferecidos pelo poder público.

Participantes	Justificativas
E2	Quando oferecem algum curso participo.
E3	Quando há oferta de curso, sempre me coloco à disposição, porém há muita formação em finais de semana.
E4	Quando oferecem e tem relação com minha área sim.
E5	Quando tem sim, mas faz anos que não temos formação continuada.
E6	Sempre que é oferecido procuro participar.
E7	Quando são oferecidos participo de todos.
M1	Acho que poderiam ser oferecidos cursos mais voltados para a área de educação física, pois quase não são oferecidos.
M2	Nunca tem na nossa disciplina.
M3	Não no município de Jataí, mas à distância. Agora estou no mestrado em educação na UFJ.
M4	Fiz vários antigamente, quando eram oferecidos.
M5	Hoje não quero, é por mim mesmo.
M6	Nem todos oferecidos, dentre os poucos oferecidos, alguns são inacessíveis em relação à horários.
A1	Pois nem sempre tenho horário disponível.
A2	São esporádicos. Não existe um projeto planejado de cursos.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Pode-se perceber que as justificativas dadas pelos participantes apresentam, em sua maioria, questões vinculadas à ausência de ofertas de cursos, de projetos vinculados à área da Educação Física e à dificuldade da participação devido aos horários que são disponibilizados, o que tem relação com o que Alfares e Mainardes (2011), Marin et al (2011) e Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) debatem, isto é, da formação continuada em forma de “pacote fechado” que na maioria das vezes não atende às reais necessidades do professor.

Em geral, são organizadas por empresas com fins lucrativos que se especializam na oferta de cursos de capacitação em forma de “pacote fechado”, privilegiando técnicas e produtos. Somamos a este modelo os pacotes de formação que chegam às escolas através de políticas governamentais (MARIN et al, 2011, p. 262, grifos dos autores).

A partir disso, questionou-se se os professores já participaram ou participam de cursos de formação continuada pagos pelo interessado, ou seja, de caráter particular. Constatou-se que dos sete participantes das escolas estaduais, três (E1, E4, E7) custearam seus cursos de formação continuada, outros três (E2, E5, E6) responderam que não. Por fim, um participante (E3) relatou que às vezes participa de cursos pagos por ele mesmo. Por parte das respostas fornecidas pelos professores das escolas municipais, percebeu que dois (M3, M6) dos seis participantes realizam cursos particulares, outros dois (M2, M5) relataram que não fazem cursos de caráter privado e, por fim, os outros dois (M1, M4) afirmaram que participam às vezes. Os dois professores que trabalham em ambas redes de ensino responderam participar de cursos pagos por eles mesmos.

Quadro 26- Participação em cursos pagos pelo interessado.

Participantes	Justificativas
E1	Já fiz alguns pagos.
E2	Sempre o investimento é também particular.
E3	Já participei de formação paga por mim, porém foi dispendioso, sem retorno financeiro por parte da secretaria de educação e desvalorização profissional.
E5	Pois na minha opinião o Estado que tem que investir na nossa formação.
E6	Falta de condição financeira.
E7	Não podemos ficar esperando só pelo poder público.
M1	De acordo com o interesse no momento.
M2	Não mais, só quero aposentar.
M3	Sempre busco adquirir nossos conhecimentos.
M4	A dificuldade é grande pelo alto custo e não sermos dispensados do trabalho, ficando muito difícil para arrumar substituto para ir.
M5	Hoje não quero, é por mim mesmo.
M6	Participo daqueles que interessam.
A1	Sim, pois periodicamente se faz necessário uma atualização em nossos conhecimentos.
A2	Em área do meu interesse.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Pode-se perceber que, dentre os quinze participantes, sete participam de cursos particulares de acordo com o interesse de cada um e do momento, na busca por novos conhecimentos. Cinco afirmaram não participar de cursos de caráter particular e as justificativas se baseiam na falta de condição financeira, por entender que a função desse investimento é do Estado ou por interesse próprio dos participantes em não continuarem se formando. E ainda, três afirmaram que participam às vezes de cursos pagos por eles próprios, visto que levam em conta o interesse do momento e a consideração que os cursos de caráter particular não dão retorno merecido aos professores, tendo em vista o custo, a

difficuldade para a realização devido os horários apertados do trabalho e a não valorização.

As respostas dadas pelos professores permite uma expressiva análise e discussão sobre o assunto, a qual tem vários pontos comuns ao debate já realizado anteriormente como, por exemplo, a desobrigação do Estado como fornecedor de serviços educacionais, a responsabilização do professor enquanto agente da sua própria formação e da qualidade do ensino, a ineficiência e a falta de programas de formação continuada nas escolas, municípios e nos estados, ou seja, todas essas questões dentro da conjuntura que se encontra a sociedade e, conseqüentemente, a escola e os professores, estão interligadas.

Quando se apresenta a crítica, com base em autores como Shiroma e Evangelista (2003), Libâneo (2004) e Davis et al (2011), referente ao sistema presente e a toda a circunstância que o professor presencia dentro do seu local de trabalho, não se pretende retirar, também, a responsabilidade do professor dentro da escola e das salas de aula, e sim, dialeticamente, expor a configuração do trabalho docente dentro desse cenário de repreensão e sobrecarga profissional, dentro de uma sociedade de classes e que tem a escola, fora dessa ideologia de poder, como um meio para essa superação.

Não é intenção também questionar sobre professores que procuram cursos privados de formação continuada, mas sim os fatores que fazem com que esses docentes precisem dessa procura, bem como o caráter, estrutura e qualidade de tais cursos de formação, principalmente quando se relembra da expressão *fastfoodização*. Essa metáfora é utilizada por alguns autores no âmbito educacional, como por exemplo, Gentili (1996), que realiza uma comparação com as escolas, e Debry, Leclercq e Boxus (1998) e Almeida e Pimenta (2014), levando para o âmbito das universidades. A formação docente, seja ela inicial ou continuada, localiza-se dentro dessa discussão, isto é, de tudo que foi e está condicionado à lógica do consumo do lucro, por isso a preocupação com o viés e a ênfase dada nessa formação.

A consideração por parte dos participantes referente a formação continuada e a sua influência na permanência dos professores na escola pública também foi investigada. Percebeu-se que seis dos sete professores da rede estadual não consideraram que a formação continuada motive ou interfira na sua permanência na escola pública e apenas um (E2) considera que sim. Por parte dos professores da rede estadual não foi diferente, apenas dois (M1, M3) consideraram que a formação continuada influencia na sua permanência na escola pública e os outros quatro participantes demonstraram concepções

contrárias, e assinalaram que não consideraram essa relação. Por fim, os dois participantes efetivos das duas redes também consideraram não haver essa relação.

Quadro 27- Influência da formação continuada na permanência na escola pública.

Participantes	Justificativas
E1	A formação continuada me mantém (ou deveria manter) atualizada, porém não interfere em minha permanência.
E2	Para fortalecer os vínculos educacionais necessários para a socialização e docência nestes ambientes.
E3	A conjuntura social e econômica do país não permite uma mudança drástica ou mesmo deixar a estabilidade de um concurso por uma aventura passageira.
E4	Porque não acompanham se fazemos algum curso ou não.
E5	Pois se fosse depender das formações oferecidas já teria saído.
E6	Vou continuar independente desta formação.
M1	Porque é através da formação continuada que aperfeiçoamos o nosso conhecimento e podemos contribuir para o aprendizado de nossos alunos.
M2	Esses não oferecem.
M3	Pra mim é o que me sustenta, a cada curso, um novo olhar e a esperança de uma educação melhor.
M4	A permanência não, mas a qualidade do trabalho realizado sim, e muito.
M5	Devido quando não tinha formação já era concursado.
M6	Permanência não, mas melhora meu trabalho.
A1	Pois independente se faço ou não cursos de formação continuada tenho um cargo estável.
A2	Influência na prática pedagógica.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

A maior parte dos participantes, doze no total, não considera que a participação e a manutenção da formação continuada influencia na sua permanência na escola pública e três consideram que sim. A análise pode ser realizada no viés de que, independente da formação continuada e da constante atualização, a permanência na escola se dá pelo fato de serem efetivos, ou seja, concursados tanto pelo município quanto pelo estado, ou por ambos, o que de certa forma lhes garante certa estabilidade e segurança diante do desemprego e do mundo de trabalho.

Outra questão foi sobre a opinião dos participantes a respeito dos aperfeiçoamentos ou mudanças que deveriam ser feitas nas políticas de formação de professores, no que se refere à formação continuada e à permanência dos docentes nas escolas. Constatou que, por parte dos docentes atuantes nas escolas estaduais, todos sete consideram existir tais aperfeiçoamentos ou mudanças. Em vista das respostas dos professores da rede municipal, apenas um (M1) considerou não existir aperfeiçoamentos ou mudanças referentes às políticas de formação de professores em um olhar voltado para formação continuada e a permanência dos professores nas escolas. Outros três

participantes tiveram opiniões contrárias, considerando que existem tais aperfeiçoamentos e mudanças. Um participante (M4) não assinalou nenhuma alternativa, contudo, justificou a questão e outro (M2) não respondeu a questão. Dentre os dois participantes que atuam nas duas redes de ensino, ambos consideraram existir aperfeiçoamentos e mudanças. Os aperfeiçoamentos e mudanças que devem ocorrer nas políticas de formação docente, na concepção dos professores das escolas, foram:

Quadro 28- Aperfeiçoamentos e mudanças nas políticas de formação de professores.

Participantes	Justificativas
E1	Deveriam ser mais divulgadas e promover a valorização salarial dos professores.
E2	Priorizar o acesso destes profissionais a programas de mestrado e/ou doutorado, pois com o investimento da pesquisa a aplicação ocorre de forma direta.
E3	Acredito que a formação continuada seria ferramenta de suporte aos professores recém saídos da graduação e muito bem vinda aos professores.
E4	Com toda certeza, uma vez que a maior parte do nosso tempo utilizamos para organizar os conteúdos e planejar aulas, mas em momento algum temos suporte com relação a formação continuada, que com toda certeza aumentaria a qualidade das nossas aulas.
E5	As escolas deveriam incentivar e organizar a escola, horário, para o professor participar em cursos de formação durante o dia a dia de serviço. Para isso, política de valorização profissional.
E6	Uma maior oferta de cursos e que tenhamos condição de participar.
M3	Na minha opinião com relação à Educação Física não há essa preocupação. Acredito que o professor precisa de ajuda com relação à formação continuada [...] dar mais oportunidade, oferecer curso de formação continuada é uma forma de valorizar o professor.
M4	Hoje houve mudanças na formação com relação à época que me formei, não sei responder ao certo. Mas gostaria que a UFG tivesse uma parceria com a prefeitura e oferecesse cursos para nossa formação continuada.
M5	Eu acho que teria que ter cursos de aperfeiçoamento sempre procurando conhecimentos de forma natural, seja transferência de experiência.
M6	Sim, deveriam buscar adequar às realidades vividas nas escolas. Muitas das poucas vezes que temos formações, é fora da realidade.
A1	Deveria haver uma maior variedades de cursos e eles deveriam ser institucionalizados pois o que ocorre é que não há política de formação continuada, não há critérios para cursos.
A2	Porém, primeiramente deveria ser revisto a carga horária de aulas para ai sim implementar a formação dentro da carga horária, por enquanto o professor das instituições federais ministra 20 aulas semanais no máximo, a na rede estadual chega a ser 42 e municipal 46 aulas.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

Em um aparato geral, doze dos quinze participantes consideraram a necessidade de aperfeiçoamentos e mudanças nas políticas de formação de professores baseada na formação continuada e a permanência dos professores nas escolas. A partir da

concepção dos professores pode-se perceber termos em destaque que, de certa forma, ajudam a resumir as opiniões, que são: valorização salarial; necessidade de investimentos em pesquisa e a criação de mecanismos com maior acesso dos professores nos programas de mestrado e doutorado; maior oferta de cursos com condições de participação dos professores; relação da carga horária e a interferência no trabalho do professor; e relação da teoria e prática dentro dos cursos de formação. Isso reforça todo o debate proposto nesse trabalho, isto é, a relação política, social e cultural com a docência, os mecanismos, interferência no trabalho do professor e no seu *status* diante da sociedade e dos dirigentes.

Para finalizar, além das informações que os participantes forneceram e que foram constatadas, houve a opção no questionário para que se acrescentassem, caso fosse do interesse, considerações sobre a opção pela docência como campo de atuação profissional e sobre a formação inicial e continuada. Dos quinze participantes, oito tiveram o interesse em fornecer algum tipo de consideração acerca do assunto, sendo quatro dos professores do estado (E1, E2, E3, E5), dois do município (M3, M5) e dois de ambas as redes (A1, A2). As considerações podem ser vistas a seguir.

Quadro 29- Considerações sobre a opção pela docência como campo de atuação profissional e sobre a formação inicial e continuada.

Participantes	Considerações
E1	Estou na docência por 10 anos aproximadamente e na realidade, não me vejo em outra função. Porém ser concursada do estado, de certo modo limitou meu crescimento profissional.
E2	As universidades poderiam criar mestrados/doutorados (programas) em parceria com os entes federativos para atingir o maior número possível de docentes em contato com a pesquisa.
E3	No período de minha graduação (há 20 anos atrás) a realidade universitária era muito distante das escolas, pois a realidade era outra.
E5	Entrei para a docência porque passei em concurso público. Sempre gostei da minha área de atuação. Quase não participo de formação continuada. O governo não oferece na área de Educação Física.
M3	Desde de minha graduação, sempre procurei melhorar, adquirir novos conhecimentos. E sei o quanto a Educação Física é importante para a formação humana. Porém, percebo entre muitos graduados a falta de interesse. Ficam parados no tempo. Não basta a oferta de cursos de formação, é preciso ter o interesse por parte do professor.
M5	Que muitos docentes desistiram por ter teoria mais na prática ser outra. Que um dia a educação caminhe para frente e não em círculo.

(Continua)

Quadro 29- Considerações sobre a opção pela docência como campo de atuação profissional e sobre a formação inicial e continuada (Continuação).

Participantes	Considerações
A1	Acho que sempre temos que nos manter atualizados, através de curso com horas complementares ou mesmo especialização ou mestrado e doutorado.
A2	No panorama atual, vejo como ameaçadas tanto o processo de formação inicial como continuada, pois um país que não consegue cumprir com planejamentos estratégicos como o PNE, o piso nacional do magistério, dentre outros, além da marginalização do magistério público e de cursos como sociologia e filosofia, é algo preocupante quanto às expectativas por políticas públicas, nesse sentido.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

As considerações finais apresentam questões pontuais referentes às três categorias de análise, a saber: a escola como campo de atuação profissional; sentidos atribuídos à docência pelos participantes; e formação continuada dos professores de Educação Física. Pode-se partir da concepção de que a educação, a formação e o trabalho dos professores precisam estar articulados e projetados em um viés que possibilite que a prática docente seja baseada na ideia de uma educação voltada para a práxis, e que para isto, a formação e, principalmente, a formação em exercício, junto a um plano de carreira coerente, tenha tamanha visibilidade e valorização por meio de projetos concretos e reais, com propostas dignas de um trabalho com condições para uma prática profissional de qualidade, baseado em um viés que consiga colaborar para uma sociedade emancipada e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória e característica adotada durante essa pesquisa foi acompanhada por inquietações repletas de ambições, desconfianças, confusões e prazeres, que definiram e concretizaram esse produto final do trabalho. A pesquisa analisou os motivos que influenciaram os professores de Educação Física efetivos da rede municipal e estadual da cidade de Jataí-GO a escolherem a escola pública como campo de atuação profissional, e como ocorre a sua formação continuada. Mediante a contextualização do objeto, por meio da pesquisa bibliográfica, buscou-se conhecer e apresentar todo o reordenamento dentro de ações políticas, sociais e culturais que emergiram no país e dentro do sistema educacional, bem como as influências e as interferências na formação e no trabalho do professor.

Diante de um cenário de contrarreformas e da suposta necessidade de modernização do Estado e, conseqüentemente da educação, ditou-se um novo perfil de trabalhador, com isto, as escolas deveriam formar um novo modelo de aluno e as universidades um novo professor, tudo, dentro de uma lógica mercantilizada com ênfase em habilidades, competências e polivalência, que conseguisse atender às demandas do capital em uma sociedade moderna do século XXI. A educação, nesse viés, foi atribuída como meio e salvação para alcançar essa estrutura social, contrária a uma educação para a emancipação e superação dessa sociedade de classes, a qual é defendida nesse trabalho.

Sob ponto de vista do professor, sujeito principal dessa dissertação, percebeu-se o domínio da lógica do sistema que adentrou em todos os setores sociais, no sentido do direcionamento do trabalho docente para o atendimento dessa nova demanda, trabalho esse baseado em avaliações, na competitividade, individualidade e na profissionalização, acarretando interferências na vida, nas relações, na identidade e no trabalho do professor.

Nessa conjuntura, a construção do ser professor e de todo o processo que está implementado nesse ofício se torna imprescindível. O professor enquanto ser social e individual, que tem a partir da sua história, do seu meio, das suas crenças e da sua formação, a possibilidade de demonstrar qual tipo de professor ele considera ser e quer ser, e qual tipo de professor os outros dizem que ele é ou deve ser, o que de fato tem sérias influências do meio social, político e cultural em que ele está inserido.

A formação inicial e continuada dos docentes tornam-se essenciais nesse processo, de modo que consiga oferecer e subsidiar uma formação de qualidade e

transformadora para que, conseqüentemente, se tenha um trabalho baseado nessas características. Contudo, com a lógica que passou a dominar a sociedade, principalmente no final da década de 1990, ganhou força o que pode ter contribuído para regredir essa qualidade da formação profissional em geral, ou seja, a formação em nível de EAD, a ascendência do ensino privado e, especificamente na área do professor de Educação Física, a fragmentação do saber, da identidade e do trabalho.

A partir dessas determinações, chegou-se ao professor de Educação Física. Notou-se que, dentro de toda reestruturação e do reordenamento do capitalismo, lá estava a Educação Física, ora junto às instituições médicas, ora junto às militares, sempre se remodelando e adaptando para suprir as necessidades de cada momento político, social e cultural. Como elemento curricular da escola sua consolidação não foi diferente, perpassou pelos métodos ginásticos até os esportivistas, sempre na mesma perspectiva ideológica, o que direcionou à preocupação sobre a sua legitimidade, visto que deve ser expressada dentro de um projeto de superação da relação com o modo de produção e direcionada para uma Educação Física que caminhe para a colaboração na transformação social e na emancipação das pessoas.

A pesquisa desenvolvida foi realizada com quinze professores de Educação Física efetivos da rede municipal e estadual de ensino da cidade de Jataí, e os resultados encontrados permitiram constatar que os principais motivos e influências para a escolha da escola como campo de atuação e pela permanência neste local se vincula a três principais aspectos. O primeiro se relaciona às experiências anteriores dos professores, principalmente na educação básica, como por exemplo, ter sido atleta, gosto pelos esportes e por áreas vinculadas à Educação Física. O segundo refere-se à consideração com o que a docência lhes garante, como segurança profissional e estabilidade. E terceiro envolve o gosto com o trabalho docente e a sensação de prazer e satisfação neste ofício. No entanto, não se pode deixar de considerar outros fatores que influenciaram nessa escolha e que foram mencionados pelos participantes, como o apoio da família e de professores.

Em relação à formação continuada, que de acordo com os professores é aquela que se baseia na formação além da graduação em um processo de construção permanente, que pode ocorrer por meio de cursos de curta e longa duração, objetivando a atualização e a qualificação da sua prática, constatou-se que a maior parte dos professores se propõe a continuar a sua formação, contudo, eles manifestaram que a oferta de oportunidades de formação continuada pelo setor público, por parte das secretarias municipal e estadual de

educação, não correspondem às expectativas e necessidades dos docentes, o que coincide com a realidade exposta pelas secretarias da cidade, que confirmaram que não há projetos e/ou propostas de formação continuada para os professores de Educação Física em específico. A partir disso e com a inexistência, também, de programas de formação continuada nas escolas em que os professores atuam, eles são os próprios responsáveis pela sua formação, destinados a participarem, a partir da sua necessidade e do seu interesse, de cursos pagos por eles mesmos e que, na maior parte, são realizados à distância, não interferindo na sua permanência na escola e no cumprimento da carga horária de trabalho.

Mesmo tendo como participantes dois grupos de redes diferentes de trabalho da cidade de Jataí, percebeu-se que, na maior parte dos resultados, há semelhança entre as respostas e os relatos apresentados pelos professores, dando a percepção que mesmo com o público peculiar e todos outros aspectos que caracterizam a diferença entre as duas redes de ensino, a realidade de trabalho se demonstra similar, especialmente no que se refere às precárias condições de trabalho, baixa renumeração e pouca valorização profissional.

De maneira conclusiva, percebeu-se que a partir de um processo identitário com todas as suas relações sociais, seja elas familiares, na escola ou na formação profissional e pessoal, isto é, da representação da profissão para os professores e, de uma profissão com uma determinada realidade em um determinado contexto político, econômico e cultural, a profissão docente e, respectivamente, o trabalho desse professor, é envolvido e direcionado a uma prática que condiz com toda conjuntura social que interfere diretamente nas condições de trabalho, na renumeração, na sua valorização e na carreira e, sem dúvida nenhuma, na sua formação.

A pesquisa possibilitou a busca pela compreensão da realidade dos professores partindo daquilo que é demonstrado por eles, isto é, da aparência da realidade, encaminhando naquilo que não está exposto e que por muitos não é visto, ou seja, a essência, com o objetivo de montar o “quebra cabeça”, como escrito por Castellani Filho (1988), da formação, do trabalho e das questões que compõem o trabalho do professor e da sua presença dentro das escolas.

Em um cenário em que o professor, principalmente aquele que está dentro das escolas públicas, não é valorizado e é diariamente culpabilizado e responsabilizado por sua formação e pela qualidade do ensino, mesmo que não se tenha condições para uma prática de qualidade de ensino e de aprendizagem devido às questões materiais,

estruturais, à desigualdade e de todos os problemas reais que compõem uma sociedade de classes, propor debater e defender a categoria docente e a escola pública é fundamental, visto que é um dos caminhos para que se aconteça a mudança, como afirma Freire (2000, p. 67): “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, igualmente aos professores, agentes dessa educação.

Como em toda investigação, há certas limitações dentro da pesquisa e pontos que podem ser aprofundados para maiores contribuições e sistematizações do objeto de estudo. Nessa, particularmente, uma dessas limitações foi a não participação da totalidade dos docentes abordados, fato já previsto e que normalmente ocorre em toda pesquisa de campo. Levando em consideração o objeto dessa pesquisa, um estudo mais aprofundado nas políticas de formação inicial e continuada docente, bem como nos projetos de valorização do trabalho e na carreira, e a vinculação de como isto se insere no trabalho, na vida e nas relações dos professores, traria indiscutíveis contribuições para as políticas educacionais e para a classe docente.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o debate sobre formação inicial e continuada de docentes, bem como sobre a opção pelo campo de trabalho, de forma a orientar os cursos de graduação nas universidades para a necessária atenção com os fatores que podem interferir na posterior ocupação do mundo do trabalho pelos egressos, após a conclusão do seu curso de formação.

REFERÊNCIAS

ALFARES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPGE**, Maringá, 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora USP, 2014. p. 13-38.

ASSIS, Bruna Vieira. **A escolha do campo de atuação profissional pelos acadêmicos dos cursos de Educação Física**. Monografia (Graduação em Educação Física) Universidade Federal de Goiás, Jataí, f. 73, 2018.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004. Acesso em: 15 de Agosto de 2019.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. FREITAS, Thais Campos. FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES, Cristovam da Silva; CUNHA, Delcimar de O.; CUNHA, Virgínia Mara; GATTI, Bernardete; LIMA, Luci F; HOBOLD, Márcia; IGARI, Camila; MARTINS, Tânia Gonçalves; MUSSI, Amali de Angeli; OLIVEIRA, Rita de; RIGOLON, Valkíria; PACHECO, Márcia; PAGBEZ, Karina; PEREIRA, Rodinei; SANTOS, Delma Soares dos; SILVESTRE, Magali Aparecida; Vieira, Marli Moreira da Silva. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & linguagem**, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan/jun. 2007.

ALVIANO JÚNIOR, Wilson. A formação inicial de professores de Educação Física alinhada às políticas neoliberais. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 5457-5471, abr./jun. 2014.

ARAÚJO, Clarissa Martins de. SILVA, Everson Melquíades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

ASSIS, Aniele Fernanda Silva de. **Política de formação continuada dos professores de Educação Física no estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos?**. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BATISTA, Danielle. **Formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Cuiabá/MT: entre o ideal e o vivido**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, f. 255, 2015.

BENEVIDES, Claudia do Valle. **Um Estado de Bem-Estar social no Brasil?**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Economia) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

BONALDO, Volmar Ferrari. **Um estudo da atuação profissional dos egressos do curso de Educação Física da UNIDAVI, Rio do Sul, Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, f. 66, 2016.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª ed. - Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, DF, p. 328, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 705, de 25 de julho de 1969**. Altera a redação do art. 22 da Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Brasília, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-705-25-julho-1969-374152-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 de fev. de 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/bruna/Downloads/decreto_n5622_19_dezembro_2005.pdf. Acesso em: 22 de mar. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 25 de mar. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 27 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União. Brasília, DF, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 02 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 02 de abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília. [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília – DF, [2017]. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467>.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm). Acesso em: 07 de mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Partes mantidas pelo Congresso Nacional Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 03 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 de mar. 2019.

BRASIL, Maggie Nunes. A pedagogia contida na forma de produzir capitalista. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição.** Goiânia: Editora da UCG, 2005. p. 9-48.

BRASIL. Parecer n. 400/2005. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEEF nº 94/2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica. MEC, 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNCFormac%C2%B8a-o-de-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 27 de fev. 2019.

BRASIL. **Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 28 de mar. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 de março de 2019.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf. Acesso em: 22 de março de 2019.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial n.172, Brasília, DF, [1987]. Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 03 de abril de 2019.

BRASIL. **Resolução n. 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Ministério da educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795. Acesso em: 27 de maio de 2019.

BRASIL. **Resolução n. 7 de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2019.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

CABRAL, Alantiara Peixoto. **Trajetória Profissional e Formação Continuada dos Professores de Educação Física da rede Estadual de Ensino da Bahia: Tecendo fios de memória**. Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, f. 126, 2016.

CALEGARI, Carmem Regina. **O perfil profissional docente dos egressos da faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia/MG**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 65, abr.-jun. 2016.

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

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. **4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomo%20ral2.pdf> >. Acesso em: 10 de Agosto de 2019.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFED. Documento de Orientação Técnica CONFED N. 001/2019. 2019. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/1856>. Acesso em: 04 de julho de 2019.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Mãe, mulher... professora! questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 37, n. 2, p. 149-155. jul/dez. 2015.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação profissional docente em educação física: dicotomias e rupturas no campo da formação e da prática. In: **Anais congresso Goiano de Ciências do Esporte**, v. 6, 2009. <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/congoce/VICONGOCE/paper/view/1847/395>. Acesso em: 04 mar. 2019.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. NUNES, Marina Muniz Rossa. ALMEIDA, Patrícia Albieri de. SILVA, Ana Paula Ferreira da. SOUZA, Juliana Cedro de Souza. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais - Fundação Victor Civita**. São Paulo, n. 2, nov., 2011.

DEBRY, Marianne. LECLERCQ, Dieudonné. BOXUS, Elise. De nouveaux défis pour la pédagogie universitaire. In LECLERCQ, Dieudonné (Ed.), **Pour une pédagogie universitaire de qualité**. Sprimont: Mardaga, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2006.

DESSOTTI, Elise. **A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, f. 154, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: Biblioteca ANPAE, 2018. p. 38-43.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. IN: MARTINS, Lígia Martins; DUARTE, Newton (Org) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 35-49.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Sp: Autores Associados, 2001.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização – construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, José. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FAVATTO, Naline Cristina. **Início da carreira docente dos professores de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, f. 182, 2017.

FERREIRA, Janaína da Silva. SANTOS, José Henrique dos. COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FLORES, Patric Paludett. **A identificação docente no curso de licenciatura em Educação Física: facilidades e dificuldades na construção do ser professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, f. 127, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Sarah Felipe Santos e. **Educação Física e Sus: indicadores da formação e atuação profissional**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica: no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, p. 67-82, 2009.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: Emir Sader. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo; Rio de Janeiro: Boitempo Editorial; FLACSO Brasil, v. 1. p. 253-263, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRANEMANN, Sara. Necessidades da Acumulação Capitalista. **Revista Inscrita**, Ano VI, n. 9, p. 29-32, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formar para o mercado ou para autonomia? Papel da universidade**. Campinas, SP: papirus, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1994.

HARGREAVES, A. "Introduction". In: Clark, C. M. (Ed.). **Thoughtful teaching**. Wellington: Cassel, 1995.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **As representações sociais dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física sobre o que é ser professor**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, f. 182, 2017.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. BENITES, Larissa Cerignoni. NETO, Luiz Sanches. CYRINO, Marina. ANANIAS, Elisângela Venâncio. ARNOSTI, Rebeca Possobom. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KRUG, Hugo Norberto. KRUG, Rodrigo de Rosso. TELLES, Cassiano. Pensando a docência em Educação Física: percepções dos professores da educação básica. **Rev. Dialogus**, Cruz Alta, v. 6, n. 2, p. 23-43, maio/ago. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

KUNZ, Elenor, GARCIA, Emerson S., RESENDE, Helder G., CASTRO, Iran J., MOREIRA, Wagner W. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativas, proposições, argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 37-47, set., 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e a profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004b.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**. Goiânia: IFITEG, v. 8, n. 3, p. 597-612, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **Gênese e consolidação da Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus**: a questão das leis. 1991. 142 f. Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1991.

MANCIBO, Deise. Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. In: **XXI reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (anped)**. Caxambu, v. 21, 1998.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. Campinas, Papirus, 1983.

MARCOLAN, Simone Gobi. MARTINS, Gracieli Vargas. ESPÍNDOLA Mahyara. JULIANI, Thallisson Carpeggiani. Docência: Fatores indicativos de insatisfação na contemporaneidade. **Ágora Revista Eletrônica**, n. 25, 2017.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2015.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARIN, Elizara Carolina. SOUZA, Maristela da Silva. RIBAS, João Francisco Magno. DECIAN, Marluce Raquel. HERBEST, Fabiane Rossato. Formação continuada em - Educação Física: relação entre o mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 259-278, abr/jun, 2011.

MARTINS, Maria Luiza Raphael Del Rio. **Egressos do curso de licenciatura plena em Educação Física na UFES (1995-2002)**: aspectos da sua trajetória formativa e profissional. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 116 f., 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELLO, Rosângela Aparecida Mello. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: a emancipação humana como finalidade. 2009. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MESQUITA JUNIOR, Paulo Fernando. **Identidade pedagógica e curricular da Educação Física**: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, f. 191, 2014.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

MOURA, Marla Maria Moraes. **Construção da identidade profissional do professor de educação física**: elementos biográficos e relacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, f. 252, 2015.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Rev. portuguesa de pedagogia**, p. 207-218, 2007.

NORONHA, Maria I. A. Quantas avaliações serão necessárias, até o governo assumir suas responsabilidades?. **Revista Fórum**: outro mundo em debate, 2010. Disponível em: <http://www.apecoesp.org.br/clipping/> . Acesso em: 2 abr. 2010.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **O mundo do trabalho e o reordenamento da Educação Física**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Emerson José de. **Sentido e significado de um processo de formação continuada em Educação Física**: professores da rede pública municipal de ensino de Ibiporã-PR. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, f. 207, 2013.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. de Patrícia Crittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo. NOZAKI, Hajimi Takeuchi. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, ano XVIII, n. 26, p. 69-87, jun., 2006.

ROBERTSON, Susan. VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out/dez. 2012.

ROCHA, Júlio Cesar Schmitt. **Educação Física Escolar**: condicionantes legais. 1991. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1991.

ROCHA, Maria Teresa Sudário. **Percepções de acadêmicos de licenciatura em Educação Física sobre a profissão e suas relações com o estágio curricular supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, f. 100, 2016.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira; LIMA, Antônio Bosco de. Reforma do Estado e controle avaliativo. In: Lima, Antônio Bosco (org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, p. 37-59, 2011.

SANTOS, Clara. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interações**, n. 8, p. 123-144, 2005.

SAVIANI, Demerval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/463/445>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Biggiani; SILVA JUNIOR, Celeste Alves da (Org). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145-155.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed - Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto. Educação profissional e profissionalização de educadores. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 77-91, jan./jun. 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. O fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 81-98, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 2, ago/dez, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHENEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política "para poucos" na era do "para todos". **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n.1, p. 89-107, jan/abr., 2012.

SILVA, Ana Márcia. NICOLINO, Aline da Silva. INÁCIO, Humberto Luís de Deus. FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. **Rev. Pensar a prática**, Goiânia, v.12, n. 2, 2009.

SILVA, Gilvanir Batista da. A reforma do aparelho do Estado, o projeto neoliberal e a política de avaliação para o ensino superior no Brasil. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 2, p. 270-287, jul/dez, 2013.

SILVA, Marcio Salles da. KRUG, Hugo Norberto. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. **Ef.deportes**, Buenos Aires, v. 12, n. 115, Dez., 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd115/satisfacao-e-insatisfacao-dos-professores-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 19 de dez. de 2019.

SILVA, Marlon André da. **Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar: narrativas de estudantes de Educação Física da ESEFED/UFRGs**. Tese (Doutorado em

Ciência do Movimento Humano) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, f. 270, 2016.

SILVEIRA, Juliana da Silva. **Vida de professor: o pessoal e o profissional na construção da trajetória docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, f. 114, 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de Educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007

UFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física**. Grau Acadêmico Licenciatura. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/PPC_EF_Vers%C3%A3o_final.pdf. Acesso em: 10 de Janeiro de 2020.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. **A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos**. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica de Goiás, 2010.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan/jun. 2007.

ZANARDINI, João Bastista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que relevam os slogans na política educacional**. 1. ed. - Araraquara, Sp: Junqueira&Marin, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário para os professores de Educação Física da rede pública de ensino.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: **Formação inicial e continuada de professores de Educação Física da rede pública de ensino na cidade de Jataí Goiás.**

Pesquisadora responsável: Bruna Vieira Assis

Orientadora: Profa. Dra. Renata Machado de Assis

Professor, por favor, responda às perguntas desse questionário com a maior sinceridade possível, pois suas informações contribuirão para a realização desta pesquisa. Reforçamos que será mantido o anonimato das respostas e nenhum nome será divulgado.

Obs: se necessário utilize o verso da folha.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Data da aplicação: ____/____/____

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Perfil etário:

a) () de 20 a 25 anos

d) () de 36 a 40 anos

b) () de 26 a 30 anos

e) () de 41 a 45 anos

c) () de 31 a 35 anos

f) () mais de 45 anos

3. Em qual instituição de ensino superior você se formou no curso de Educação Física?

4. Há quanto tempo você concluiu o curso superior em Educação Física?

a) () de 1 a 3 anos

d) () mais de 10 anos

b) () de 4 a 6 anos

c) () de 7 a 10 anos

5. A sua formação em Educação Física lhe possibilita a atuação em outros lugares que não sejam o ensino formal/escolar?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Justifique:

6. Por que você escolheu a docência na escola pública como atuação profissional?

Assinale os possíveis motivos que influenciaram na sua escolha (assinale quantas opções quiser).

- a) ☐ Influência familiar
- b) ☐ Experiência anterior com a área da Educação Física (ter sido atleta; gosto com esportes; gosto por áreas vinculadas à Educação Física; entre outros)
- c) ☐ Bom desempenho nas aulas de Educação Física no ensino básico
- d) ☐ Por sua formação só lhe possibilitar o ensino formal como campo de atuação
- e) ☐ Experiência em projetos de pesquisa e extensão durante a formação que incentivaram a docência
- f) ☐ Por influências de professores da formação inicial
- g) ☐ Gosto/prazer/satisfação pela docência
- h) ☐ Salário/remuneração
- i) ☐ Segurança/estabilidade/prestígio com a docência
- j) ☐ Reconhecimento/contribuição social
- k) ☐ Condições de trabalho que a escolha pública oferece
- l) ☐ Outras opções:

7. Você considera que a sua família lhe influenciou, positiva ou negativamente, na escolha do docência como atuação profissional? De que forma?

8. Você considera que algumas experiências anteriores, com a área da Educação Física, influenciaram na sua escolha da atuação profissional? Quais foram as experiências?

9. Como era seu desempenho nas aulas de Educação Física no ensino básico? Isso

influenciou, positiva ou negativamente, na sua escolha pela área de atuação?

- 10.** Se você tivesse mais opções de campos de atuação, quais seriam os que mais lhe interessariam?

- 11.** A sua participação (ou não) em projetos de pesquisa e extensão durante a formação interferiu de alguma forma na sua escolha profissional?

- 12.** Os professores do seu curso de graduação influenciaram de alguma forma na sua opção para atuar na docência e na escola pública?

- 13.** Você considera que a docência lhe proporciona satisfação ou insatisfação? Na sua opinião, o que poderia ser melhorado?

- 14.** Você considera que o seu salário é satisfatório?

() Sim () Não

Justifique:

15. Você considera que a profissão docente lhe garante segurança/estabilidade/prestígio?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em partes

Justifique:

16. Você considera que a profissão docente lhe concede reconhecimento?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em partes

Justifique:

17. Como você considera as suas condições de trabalho?

☐ Ótimas ☐ Boas ☐ Regulares ☐ Ruins

Justifique:

18. Você trabalha em outra instituição de ensino (escolas particulares/IES/secretaria de educação ou outros)?

☐ Sim ☐ Não

Se

sim,

qual/is: _____

19. O que você entende por formação continuada?

20. Como ocorre a sua formação continuada?

21. Você possui algum curso (curta ou longa duração), especialização, mestrado ou doutorado?

(☐) Sim (☐) Não

Se sim, em qual área?

22. Você se dedica a continuar com seu processo de formação docente?

(☐) Sim (☐) Não

Justifique sua resposta.

23. Existe algum tipo de proposta para os professores da sua escola continuarem em formação?

(☐) Sim (☐) Não

Se sim, qual(is)?

24. A secretaria de Educação (municipal/estadual) oferece cursos de formação continuada?

(☐) Sim (☐) Não

Se sim, quais?

25. Você participa dos cursos de formação continuada oferecidos pelo poder público?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

Justifique sua resposta.

26. Você participa de cursos de formação continuada particulares, pagos pelo interessado?

() Sim () Não () Às vezes

Justifique sua resposta.

- 27.** Você considera que a sua formação continuada influencia na sua permanência na escola pública?

() Sim () Não

Justifique:

- 28.** Na sua opinião, existem aperfeiçoamentos ou mudanças que deveriam ser feitas nas políticas de formação de professores no que se refere à formação continuada e permanência de professores nas escolas?

() Sim () Não () Parcialmente

Justifique:

- 29.** Faça outras considerações que forem do seu interesse, sobre sua opção pela docência como campo de atuação profissional e sobre sua formação inicial e continuada.

Obrigada pela contribuição!!

Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “formação inicial e continuada de professores de Educação Física da rede pública de ensino da cidade de Jataí-Goiás”. Meu nome é Bruna Vieira Assis, sou a pesquisadora responsável e minha atuação é na área da Educação Física. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas por mim, pesquisadora responsável, e por minha orientadora, Dra. Renata Machado de Assis, via e-mail (brunavieira12@hotmail.com/renatafef@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (64) 999417274/ (64) 99988-2059. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, pelo telefone (64) 3606-8303.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Título: Formação inicial e continuada de professores de Educação Física da rede pública de ensino da cidade de Jataí-Goiás.

A pesquisa é titulada por “formação inicial e continuada de professores de Educação Física da rede pública de ensino da cidade de Jataí-Goiás” e tem como justificativa a necessidade da compreensão da orientação que os professores de Educação Física recebem para a sua construção profissional, no sentido de entender como os professores consideram a sua formação inicial e continuada, buscando perceber os aspectos que influenciaram ou não para a escolha da docência e a sua permanência nesta área profissional. Diante disso, tem como objetivo geral analisar os motivos que influenciaram os professores de Educação Física a escolherem a escola pública como campo de atuação profissional e como ocorre a sua formação continuada, e específicos: verificar quais foram as influências da vida pessoal, profissional e da formação inicial na opção pelo campo de atuação profissional dos docentes de Educação Física da rede pública de ensino; investigar sobre a percepção dos professores de Educação Física em relação à sua formação inicial e continuada e a interferência na opção e na permanência nesta área de atuação profissional; e identificar como ocorre a formação continuada dos docentes da área de Educação Física e o interesse (ou não) em continuar se qualificando para trabalhar na escola.

A pesquisa será desenvolvida na cidade de Jataí e será realizada nas escolas

municipais e estaduais da cidade com os (as) professores (as) efeitos (as) de Educação Física. Esta investigação se constitui como descritiva, por meio de pesquisa bibliográfica e estudo de campo. Para realizar a pesquisa de campo, foi selecionado como instrumento para coleta dos dados o questionário com perguntas abertas e fechadas, que será aplicado aos professores de Educação Física das escolas que se dispuserem a participar. Para ser realizada a coleta de dados, a proposta de pesquisa foi submetida e aprovada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o objetivo de avaliar os preceitos éticos e a proteção aos participantes da pesquisa.

Após a coleta do material, a análise dos dados ocorrerá por meio de tabulação e análise das informações coletadas, fundamentada em estudos que contemplem a temática correlacionada com a presente pesquisa.

Não haverá nenhuma publicação de nomes, fotografias e áudios dos participantes. Caso aceite, será publicado, apenas as opiniões apresentadas nos questionários respondidos pelos participantes. Diante disto, rubrique abaixo dentro do parêntese com a proposição da sua escolha, se você concorda ou não com a divulgação da sua opinião apresentadas nos questionários.

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Como toda ação humana, toda pesquisa poderá ter riscos. Os possíveis riscos desta pesquisa e de sua participação se relacionam a possíveis sentimentos de constrangimento ao expressarem a sua opinião em relação ao seu trabalho, sua formação, e/ou questões pessoais que vierem a aparecer; cansaço ao responder o questionário; alteração na autoestima devido a lembrança de memórias relacionadas ao trabalho, formação e questões pessoais. Outro possível risco, apesar de todos os esforços da pesquisadora responsável, é a quebra de sigilo de forma involuntária e não intencional (por exemplo, perda ou roubo dos questionários), cujas responsabilidades serão tratadas de forma consciente a partir dos termos da lei.

No entanto, as informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto e as pesquisadoras se comprometem a preservar as informações constantes, garantindo o sigilo e a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Sua participação poderá contribuir com a construção de uma pesquisa que tem como objetivo analisar os aspectos da formação e do trabalho docente, podendo beneficiar os debates acadêmicos e sociais com a sua área de atuação.

Você não terá despesas advinda com a sua participação na pesquisa, tendo em vista que os materiais (questionários, canetas, lápis, borrachas, termos de consentimentos) serão custeados pela pesquisadora e caso precise entrar em contato com a pesquisadora responsável, as ligações poderão ser feitas a cobrar. Caso alguma despesa venha ocorrer (por exemplo, transporte e alimentação) você será ressarcido.

A qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, será resguardado o direito à liberdade de se recusar a participar da investigação, sem penalização alguma e sem prejuízos. Será garantida a sua liberdade de se recusar a responder qualquer questão do questionário que lhe cause desconforto e/ou constrangimento.

Os resultados da pesquisa, sejam eles favoráveis ou não, serão apresentados de forma descritiva no site do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, que poderá ser visualizado por todos os participantes e pessoas interessadas. É do seu direito pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa.

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “formação inicial e continuada de professores de Educação Física da rede pública de ensino da cidade de Jataí-Goiás”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Bruna Vieira Assis sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO

Anexo A – parecer consubstanciado do CEP

UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS -
REGIONAL DE JATAÍ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE JATAÍ-GO

Pesquisador: BRUNA VIEIRA ASSIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05506918.7.0000.8155

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG - Regional Jataí

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.218.391

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como objetivo analisar os motivos que influenciaram os professores de Educação Física a escolherem a escola pública como campo de atuação profissional, na cidade de Jataí-GO, e como ocorre sua formação continuada. Com isto, a pergunta norteadora da pesquisa é: quais são os motivos que influenciaram os professores de Educação Física a escolherem a escola pública como campo de atuação profissional e como ocorre sua formação continuada? A pesquisa será qualitativa, do tipo descritiva e de campo. A investigação será realizada na cidade de Jataí, com professores efetivos de Educação Física da rede pública de ensino, municipal e estadual. Pretende-se, com esta pesquisa, contribuir com o debate sobre a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, especialmente professores atuantes na rede pública de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

- Analisar os motivos que influenciaram os professores de Educação Física a escolherem a escola pública como campo de atuação profissional, na cidade de Jataí-GO, e como ocorre sua formação continuada.

Endereço: Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800

Bairro: SETOR ESTRELA DALVA

CEP: 75.801-615

UF: GO

Município: JATAÍ

Telefone: (64)3606-8303

E-mail: cep.rej.ufg@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.218.391

Específico

- Verificar quais foram as influências da vida pessoal, profissional e da formação inicial na opção pelo campo de atuação profissional dos docentes de Educação Física da rede pública de ensino.
- Investigar sobre a percepção dos professores de Educação Física em relação à sua formação inicial e continuada e a interferência na opção e na permanência nesta área de atuação profissional.
- Identificar como ocorre a formação continuada dos docentes da área de Educação Física e o interesse (ou não) em continuar se qualificando para trabalhar na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Para os pesquisadores, consideramos que os riscos são: sentimento de preocupação; danos físicos e mentais devido a exigência de tempo e compromisso com a pesquisa e com os participantes; risco com o descumprimento do cronograma do projeto; mal desempenho com a parte escrita devido o curto prazo de finalização da pesquisa; e outros. Os riscos dos participantes podem ser: possíveis sentimentos de constrangimento ao expressarem a sua opinião em relação ao seu trabalho, sua formação, e/ou questões pessoais que vierem a aparecer; cansaço ao responder o questionário; alteração na autoestima devido a lembrança de memórias relacionadas ao trabalho, formação e questões pessoais.

Benefícios: Pesquisa poderá contribuir com o debate sobre a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, especialmente professores atuantes na rede pública de ensino

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa desenvolvida será qualitativa, do tipo descritiva e de campo. Por meio de um levantamento bibliográfico será desenvolvida uma revisão teórica, para subsidiar a realização da pesquisa. A pesquisa de campo contará, inicialmente, com uma parte exploratória, que antecederá a aplicação de questionários. O critério de inclusão é ser professor efetivo de Educação Física da rede pública de ensino, municipal e estadual da cidade de Jataí e aceitar o convite para participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto será financiado pela própria pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Termo de anuência: Anexado e adequado

Endereço: Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800

Bairro: SETOR ESTRELA DALVA

CEP: 75.801-615

UF: GO

Município: JATAÍ

Telefone: (64)3606-8303

E-mail: cep.rej.ufg@gmail.com

UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS -
REGIONAL DE JATAÍ



Continuação do Parecer: 3.218.391

- Termo de compromisso: Anexado e adequado
- Folha de rosto: Anexada devidamente assinada e carimbada
- Projeto de pesquisa: Anexado e adequado
- o Cronograma- Adequado.
- o Informações básicas (PB)- anexado, adequado
- Instrumento de coleta de dados: Anexado
- TCLE: Anexado e Adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Salvo melhor juízo deste conselho e diante das correções de todas as pendências considera-se o projeto APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG Regional Jataí considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG Regional Jataí o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para abril de 2020 .

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1260930.pdf	04/03/2019 00:27:41		Aceito
Outros	modelo2_termodeanuencia2.pdf	04/03/2019 00:24:55	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Outros	carta.docx	04/03/2019 00:02:30	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBRUNAVIEIRAASSIS_CORR EGIDO.docx	03/03/2019 23:54:11	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Parecer Anterior	pareceranterior.pdf	03/03/2019 23:53:58	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito

Endereço: Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800
 Bairro: SETOR ESTRELA DALVA CEP: 75.801-615
 UF: GO Município: JATAÍ
 Telefone: (64)3606-8303 E-mail: cep.rej.ufg@gmail.com

UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS -
REGIONAL DE JATAÍ



Continuação do Parecer: 3.218.391

Outros	modelo2_termodeanuencia.pdf	03/03/2019 23:43:43	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Outros	termodeanuencia2.pdf	03/03/2019 23:40:11	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Outros	coletadedados.pdf	03/03/2019 23:37:57	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Outros	termodeanuencia1.pdf	03/03/2019 23:37:07	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Outros	TermodeCompromisso.pdf	03/03/2019 23:19:00	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	03/03/2019 23:10:17	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	03/03/2019 23:04:35	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Outros	certidaodeata2.pdf	29/11/2018 22:55:55	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Outros	certidaodeata1.pdf	29/11/2018 22:55:12	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Outros	questionario.docx	29/11/2018 22:46:49	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	29/11/2018 22:40:54	BRUNA VIEIRA ASSIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JATAÍ, 24 de Março de 2019

Assinado por:
MARCIA SANTOS ANJO REIS
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Cidade Universitária, BR 364, Km 193, nº 3800
Bairro: SETOR ESTRELA DALVA CEP: 75.801-615
UF: GO Município: JATAÍ
Telefone: (64)3606-8303 E-mail: cep.rej.ufg@gmail.com