

Motivações para a (falta de) escolha pela Licenciatura em Educação Física

Luiz Gonçalves Junior¹
Fábio Ricardo Mizuno Lemos²
Denise Aparecida Corrêa³

Resumo: A frequente descaracterização da Licenciatura em Educação Física, associando-a aspectos técnico-esportivos e de treinamento nos motivou a iniciar um estudo que teve como objetivo a compreensão dos motivos para essa percepção equivocada. Para tal, realizamos um estudo teórico, a partir da temática da formação profissional em Educação Física no Brasil, juntamente com uma pesquisa empírica, situada na experiência vivenciada em um curso de formação de professores de Educação Física. Assim, a partir de relatos discentes, coletados com o uso de questionário, sobre as motivações para a escolha do curso e da revisão de literatura, pudemos sinalizar um panorama da problemática indicada, que apontou para a falta de opção, em detrimento de uma identificação profissional.

Palavras-chave: Licenciatura. Educação Física. Escolha profissional.

¹ Pós-Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Lisboa (UL). Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Educação pela mesma Instituição. Presidente da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: <luiz@power.ufscar.br>.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Claretiano - Centro Universitário. Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH). E-mail: <fabiomizuno@claretiano.edu.br>.

³ Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Bauru). Vice-Presidente da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH). E-mail: <decorrea@fc.unesp.br>.

1. INTRODUÇÃO

Em nosso cotidiano pedagógico, voltado para a docência no Ensino Superior para o curso de Licenciatura em Educação Física, temos presenciado, ao longo de mais de uma década, a confusão dos discentes ao justificarem os motivos para a escolha da carreira. Entre as respostas comumente verbalizadas no início do curso, estão: o gosto pela prática de atividades esportivas e a afinidade com o ambiente das academias e dos clubes para suas futuras atuações profissionais, as quais estão relacionadas ao campo de atuação do bacharel.

Tal dubiedade na exposição das intencionalidades tem nos causado estranheza, afinal, informações sobre a caracterização da Licenciatura em Educação Física, a cada processo seletivo de ingresso dos discentes, são divulgadas nos Manuais do Candidato e nos *folders* dos cursos. Contudo, mesmo assim, as falas dos ingressantes pouco destacam o apreço pela Educação Física que tiveram na escola e/ou o interesse de atuação profissional em tal ambiente.

Isso vem nos indicando, a cada nova turma ingressa, que os estudantes, ao optarem pelo curso, não têm uma clara compreensão sobre a licenciatura e, apesar de bom nível de formação escolar, haja vista a aprovação em processos seletivos tipicamente rigorosos para a entrada em universidades públicas, estão frequentando um curso que, em última instância, não converge com seus interesses momentâneos, sobretudo no preparo para a atuação profissional intencionada.

É importante enfatizar que estamos considerando que os saberes relacionados ao que é ser docente também serão mobilizados com a própria formação acadêmica e, sendo assim, não esperamos que os discentes dos cursos de licenciatura, no caso específico, Licenciatura em Educação Física, já tenham adquirido tais saberes logo nos primeiros dias de estudos. Ao contrário, compreendemos que as bases dos saberes profissionais são construídas no início da carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Para Tardif e Raymond (2000), o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.

[...] esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

Há, então, duas fases durante os primeiros anos de carreira:

- 1) Uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), na qual o professor faz uma escolha provisória de sua profissão.

[...] inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. [...] Essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante [...] de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227-228).

- 2) A fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor investe, em longo prazo, na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo.

Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional [...] o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 228).

Todavia, o parâmetro calcado no tempo cronológico não significa que os eventos vão ocorrendo naturalmente, se desencadeando apenas em função dos meses decorridos desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Queremos dizer, com essa breve exposição sobre saberes docentes, que compreendemos a nebulosa percepção que os aspirantes a professores podem apresentar durante a formação inicial e, inclusive, carregarão no princípio da carreira, porém, o que estamos ressaltando é que, no caso da Educação Física, essa percepção remete à área de atuação do bacharel.

Diante de tal problemática, tornou-se premente para nós a investigação sobre os possíveis motivos para essa errônea percepção sobre a caracterização da Licenciatura em Educação Física que atinge os que optam por essa formação acadêmico-profissional.

Visando contextualizar essa formação, apresentamos, na sequência, alguns apontamentos sobre a preparação profissional em Educação Física no Brasil.

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

De acordo com Ramos (1995, p. 12), as instituições para formação de recursos humanos para o trabalho em Educação Física obedecem a seguinte cronologia:

[...] em 1909, é criada a Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo; em 1914, funda-se a Liga de Esportes da Marinha; em 10 de janeiro de 1922, por Portaria do Ministério da Guerra, cria-se o Centro Militar de Educação Física, ligado à Escola de Sargentos da Infantaria; em 19 de outubro de 1933, o Centro Militar de Educação Física pelo Decreto 23.252, transforma-se na Escola de Educação Física do Exército; em 1934, a primeira escola civil de

Educação Física é criada pelo Governo do Estado de São Paulo (Decreto 4.855, de 27 de janeiro de 1931); em 1939, é fundada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil (Decreto-Lei 1.212).

Com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, da Universidade do Brasil, em 1939, há o surgimento do primeiro curso de Educação Física vinculado a uma universidade.

Segundo Oliveira, Betti e Oliveira (1988, p. 47), “A legislação que criou a Escola Nacional passou a exigir, a partir de então, a posse de diploma de curso superior para o exercício do magistério em Educação Física nos estabelecimentos de ensino superior, secundário, profissional e normal”.

A regulamentação da formação de professores ocorreu, apesar das primeiras escolas superiores em Educação Física no Brasil datarem do início do Século 20, somente no ano de 1969, pelo “Parecer 894/69 e Resolução 69/69 (do Conselho Federal de Educação), que fixaram o currículo mínimo nos cursos superiores” (RAMOS, 1995, p. 15).

Observamos que, antes da citada resolução:

[...] bastava o antigo primeiro grau, atual ensino fundamental, para ter acesso ao curso de Educação Física. Mas mesmo tal Resolução apresentou-se aquém de uma formação universitária, pois determinava a graduação em Educação Física apenas em nível de licenciatura e em rápidos três anos, com um mínimo de 1880 horas/aula. Concomitantemente, ainda era possível ao graduando titular-se como “Técnico Esportivo”, bastando para isso cursar mais duas disciplinas prático-esportivas oferecidas pela faculdade (GONÇALVES JUNIOR; RAMOS; MACHADO, 2001, p. 01).

Essa estrutura curricular manteve-se inalterada até que o Parecer CFE 215/87 e a Resolução CFE 3/87, de 16 de junho de 1987, viessem propor a estruturação curricular dos cursos superiores de Educação Física, alterando/modificando a licenciatura e abrindo a possibilidade de criação do bacharelado na área (RAMOS, 1995).

Tais mudanças na estruturação curricular dos cursos superiores de Educação Física não ocorreram por acaso. Andrade Filho lembra que o advento do fenômeno da esportivização⁴ na sociedade

[...] alterou substancialmente os hábitos de vida da população mundial, em particular da população brasileira, após os anos 70, diversificando e expandindo a procura e a oferta de atividades físicas não escolares, notadamente no sentido do lazer e da saúde. [...] Em consequência disso, os cursos de Educação Física foram incorporando disciplinas científicas, pedagógicas e técnicas, acarretando a descaracterização da especificidade dos currículos de licenciatura plena. (ANDRADE FILHO, 2001, p. 27).

Foi provocado, assim, um verdadeiro “inchaço” nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, a fim de atender às novas áreas de atuação, como musculação, ginástica aeróbica e Educação Física adaptada (BETTI; BETTI, 1996).

Diante dessa nova realidade, ampliação e diversificação do mercado de trabalho/atuação profissional, as Instituições de Ensino Superior (IES) em Educação Física começaram a manifestar o interesse para currículos mais precisos, mais estruturados, mais voltados para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional específico da Educação Física, eclodindo o movimento em defesa/valorização do bacharelado:

Alicerçada no desejo manifestado pelas Escolas de Educação Física [...] ficou clara a necessidade de se introduzir o bacharelado no parecer e resolução, juntamente, no parecer e resolução que trata da licenciatura, o que se deu através do parecer do Conselho Federal de Educação de número 215/87, aprovado em 11 de março de 1987. (TOJAL, 1995, p. 79).

⁴ “Projeto que se revigoreu a partir do discurso das mídias sobre o desempenho do Brasil nos Jogos Olímpicos de Sidney/2000, considerado insatisfatório; [...] a Educação Física continua vista como base para a formação de atletas, colocada em posição subalterna ao esporte espetáculo” (BETTI, 2009, p. 218).

Barros considera a Resolução CFE 03/87, advinda do Parecer CFE 215/87, um dos marcos da transformação da Educação Física, representando uma verdadeira “[...] emancipação da Educação Física no Brasil” (BARROS, 1995, p. 71) e disserta:

Até 1987 todos os cursos de Graduação em Educação Física, diríamos, vestiam uma camisa de força imposta pelo CFE, que restringia as suas possibilidades ao oferecimento do curso de licenciatura, e complementarmente, o de Técnico Esportivo. Desse modo, limitava a motivação dos estudiosos da área e a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior envolvidas na preparação desses profissionais. Esta situação não possibilitou à Educação Física descobrir a si mesma. (BARROS, 1995, p. 71).

Destacamos que, a área de Educação Física, com essa resolução, segundo Oliveira e Costa (1999, p. 87), tornou-se “[...] a primeira do país a ter autonomia curricular em nível de graduação”, isto é, foi a pioneira na eliminação do chamado currículo mínimo, o que colaborou para o salto qualitativo na área, pela liberdade de constituição curricular.

Ainda, de acordo com Oliveira e Costa (1999, p. 88), “[...] as Diretrizes organizadas para a Educação Física (Resolução 3/87) serviram de base para o Ministério da Educação na recomendação às demais áreas do conhecimento”.

Apesar de alguma melhora na estruturação do currículo, originada com a Resolução 03/87, percebemos que, apesar da proposição representar um avanço e conter “idealmente” formação mais específica para a atuação dos profissionais egressos dos cursos de Educação Física – a saber: licenciados para o ambiente escolar (prioritariamente) e bacharéis para o ambiente não-escolar (prioritariamente) –, na realidade ocorreram algumas distorções na formulação dos currículos dos cursos de Educação Física, que, principalmente em função de atender a “princípios legais” e de “mercado de trabalho incerto”, optaram pelo que se chamou de “licenciatura ampliada”, buscando agregar conhecimentos de âmbitos escolar e não-escolar (GONÇALVES JUNIOR; RAMOS; MACHADO, 2001).

Após tal resolução, a área contou com uma *Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física*, elaborada pela então Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física, a qual previa 2 anos de formação básica e 2 anos de formação específica para licenciatura ou bacharelado (COMISSÃO, 1999). Porém, tal proposta não vingou em decorrência da publicação de legislação específica para todos os cursos de formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2002a e 2002b), a qual objetiva o fortalecimento das licenciaturas.

Assim, os cursos de licenciatura, incluindo o de Educação Física, passaram a ter a terminalidade e integralidade própria, constituindo-se currículos próprios de licenciatura que não se confundissem com o bacharelado.

No contexto de formação em Educação Física, pode-se afirmar que foi constituindo-se uma ampla oposição entre uma aproximação científico-médica e esportiva, fundamentada principalmente nas ciências “duras” e aplicadas, e uma aproximação mais ecumênica (integrando a contribuição diversificada das ciências sociais e humanas e das ciências da educação), educativa e pedagógica (BORGES, 2005).

Essa oposição não está limitada a um debate de ideias, mas se insere na própria estruturação do campo da Educação Física, marcado por diferentes ideologias sobre a sua natureza e finalidades, sobre seus conteúdos, suas bases de conhecimentos e sobre os papéis e as missões que os seus docentes devem assumir e buscar. Também se expressa na divisão entre bacharelado e licenciatura (BORGES, 2005).

No papel, a Educação Física seria caracterizada por dois cursos distintos: licenciatura – responsável pela formação de profissionais qualificados para atuar no âmbito da Educação Física escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio – e bacharelado – responsável pela formação de profissionais qualificados para atuar fora do ambiente escolar, ou seja, em clubes, academias, acampamentos, unidades de saúde da família etc.

No entanto, apesar da visão que considerava a criação do bacharelado como uma conquista, pois visava consolidar um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão, essa mudança acabou

provocando um divisor de águas na profissionalização e na consolidação da área de conhecimento da Educação Física (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Os autores que defendiam a criação de cursos de bacharelado acreditavam que esse empreendimento não só traria contribuições para a qualificação dos profissionais da área, mas também ajudaria na construção de uma produção científica relevante, o que elevaria o nível dos cursos e, conseqüentemente, proporcionaria seu reconhecimento nas comunidades acadêmica e social. Por outro lado, mesmo reconhecendo a pressão decorrente da ampliação do mercado de trabalho e a própria fragilidade dos cursos que formavam professores de Educação Física, os autores contrários à criação de cursos de bacharelado acreditavam que isso causaria uma fragmentação ainda maior na formação desses profissionais, promovendo a divisão, principalmente, entre os que produzem e os que ministram conhecimentos. Nesse sentido, ao invés de contribuir para a elevação do nível dos cursos, o bacharelado acarretaria o empobrecimento da área, decorrente da formação especializada (BORGES, 2001).

Em meio a essa discussão, outro fator tornou a discussão ainda mais complexa: em virtude da abrangência do campo de atuação da área, em muitos cursos (se não na maioria), adotou-se a perspectiva de “licenciatura ampliada”, ou seja, uma formação para profissionais preparados para atuar tanto no espaço escolar quanto no não escolar. Esse fato pode ser considerado um fator determinante no processo histórico sobre a formação de professores da Educação Física (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

O que se percebe é que a formação de professores está na base das mudanças ocorridas na Educação Física. Da mesma forma como ocorria em diferentes cursos de licenciatura, na Educação Física também se tornava evidente a falta de um perfil específico na proposta do processo de formação de seus profissionais. Segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 08), “[...] a ‘imagem’ que ficou consagrada pela crítica sobre o curso de Didática, dentro do contexto da Educação Física, era a de que se colocava um “verniz” pedagógico sobre a formação do bacharel”. Nesse enredo, ainda segundo os autores:

[...] as diretrizes de formação de professores ganharam novos suportes em 2001 e 2002, com mudanças significativas em termos de caracterizações e definições de critérios para a formação de professores e muitas discussões sobre seus encaminhamentos, ao se propor uma “nova cara” aos cursos de formação, pensando não mais na qualificação que estava centrada num conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades, mas ampliando esse contexto para além da formação humana e contemplando os problemas emergências como tecnologia, carga horária, infra-estrutura, quantidade de prática, entre outros. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 09).

Como resultado, duas propostas delimitaram a área de estudo e o campo de atuação da Educação Física, propondo um redimensionamento do seu currículo no processo de formação profissional: a primeira enfatizava o profissional de Educação Física capacitado para analisar a realidade social e intervir acadêmica e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento; a segunda enfatizava o professor de Educação Física, visto como um profissional que também deveria estar capacitado, prioritariamente, no âmbito da docência (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Essa mudança de caráter e da orientação dos currículos no processo de formação profissional na Educação Física não é resultado de uma transformação repentina no perfil dos profissionais da área, mas refletem os sentidos e significados que a Educação Física assume socialmente (BORGES, 2001). Pode-se destacar a primazia dos cursos pela formação de “professores-instrutores” nos anos 30, evidenciando a forte influência militar e esportivista associada aos primeiros passos da Educação Física no Brasil; ou ainda o desenvolvimento do paradigma da saúde e da aptidão física, evidenciado pelo crescimento e ampliação de espaços para práticas corporais e esportivas nas últimas décadas do século passado; ou mesmo o processo de desvalorização dos professores da área, se curvando à expansão do mercado de trabalho, especialmente em clubes, academias e clínicas. Aliás, essa expansão no mercado de trabalho certamente é um dos principais responsáveis pela crise nos cursos de formação quanto ao perfil do profissional de Educação Física (BORGES, 2001).

Nesse sentido, embora haja certa sistematização dos saberes e das competências, o que aparece com mais relevância é a compreensão de que os saberes são plurais, e que a identidade profissional só será constituída por meio de uma articulação dos diferentes conteúdos. Em outras palavras, não se trata de formar um pedagogo, aplicando uma “camada de verniz” da área de conhecimento específico, nem de formar um professor da área de conhecimento específico com algumas “pinceladas” pedagógicas (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

A questão central é que, se a discussão sobre a formação de professores é sempre complexa, independentemente da área de conhecimento em pauta, essa discussão se torna ainda mais complicada quando pensamos em uma área com um campo de atuação tão abrangente como a Educação Física. Nesse sentido, são diversas as críticas em relação a possíveis abordagens de formação de professores nessa área.

Uma crítica antiga, porém ainda pertinente, está diretamente relacionada à compreensão de prática em Educação Física, associada à execução e à demonstração de habilidades técnicas e capacidades físicas que remetem à história dessa área, atrelada à militarização e à esportivização, em vez da mais apropriada compreensão de prática como um processo de investigação e uma atividade criativa enquanto elaboração e intervenção sobre a realidade (RAMOS, 2002). Se considerarmos essa segunda compreensão de prática, fica evidente sua importância na formação de professores.

A perspectiva do ensino reflexivo sinaliza para a prática enquanto um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios, ou seja, deve ser encarada como uma importante e riquíssima fonte de conhecimento e, por isto, não é possível mais alijar o futuro profissional (graduando) de seu contato direto, intenso e coordenado com o cotidiano da realidade profissional. (RAMOS, 2002, p. 42).

Outras críticas estão relacionadas a diferentes abordagens adotadas na formação de professores, entre elas: uma formação “mista”, ou “dois em

um”, direcionada, por exemplo, à mencionada licenciatura ampliada, ou seja, uma abordagem não integrada, se considerar que, em três anos, se faz um curso e com mais um ano se complementa o outro; uma formação “vazia”, compreendendo que se fala um pouco de tudo, e ao mesmo tempo não se constrói um conhecimento nuclear; uma formação “especialista”, na medida em que se restringe a determinado conteúdo ou conjunto de conteúdos relacionados a um campo de atuação específico; uma formação “arcaica”, no dimensionamento utilitarista dado ao conhecimento; ou ainda uma formação “tecnicista”, pela carga de competências estipuladas na formação do profissional. Em suma, a crítica não está relacionada diretamente à certificação do profissional na aquisição de habilidades relacionadas ao “saber fazer”, mas à falta de equilíbrio entre a competência técnica, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e o conhecimento disciplinar (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Aliás, a crítica está em um modelo epistemológico que atribui à formação universitária, tanto do licenciado, quanto do bacharel em Educação Física, a aquisição dos conhecimentos científicos e técnicos prévios para a prática, em um primeiro momento, e a aplicação, em um segundo momento (BORGES, 2005).

No quadro desse modelo, o ensino em sala de aula é reduzido à aplicação dos conhecimentos produzidos pelos especialistas (cientistas em educação física), enquanto a intervenção em educação física fora da escola (por exemplo, em clínicas esportivas) requer a presença de um profissional que tenha uma formação exclusivamente científica e técnica. (BORGES, 2005, p. 183).

Perante esse modelo, os professores de Educação Física acabam por não se reconhecer, pois subentendem sua própria formação e, o mais grave, restringem-na ao *status quo* atleta-professor/professor-atleta.

3. PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Intentando a realização de uma aproximação empírica acerca da percepção sobre a formação de professores de Educação Física, apresentamos os resultados advindos da análise de relatos das turmas ingressantes dos anos de 2006, 2007, 2008 e 2012, realizados no primeiro dia de aula da disciplina “Dimensões Sócio-Antropológicas da Educação Física”, ministrada por um dos autores deste artigo, no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCar.

Como instrumento de registro das percepções dos discentes, foi utilizado o questionário, contendo uma questão aberta (NEGRINE, 1999): “*Por que você escolheu o Curso de Licenciatura em Educação Física?*”, respondida por escrito, pelos estudantes, em folhas avulsas.

Para estabelecer uma compreensão dos dados coletados, organizamos categorias temáticas, que “[...] são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (GOMES, 1994, p. 70).

Assim sendo, as primeiras categorias apresentadas expõem as percepções discentes relacionadas à não identificação com a licenciatura e com a visão equivocada sobre a licenciatura.

Para a construção dessas categorias, utilizamos os relatos das turmas ingressantes dos anos 2006 (37 estudantes), 2007 (36 estudantes) e 2008 (39 estudantes), pois os discentes só tinham como opção a licenciatura, pois o bacharelado esteve suspenso até 2012.

Categoria: Não identificação com o ensino escolar

Entre as exposições, destacamos as taxativas, associadas à não intenção de trabalhar no contexto escolar: “Não pretendo dar aulas” (Estudante 8, 2006); “[...] não pretendo trabalhar com Educação Física escolar” (Estudante 18, 2006).

Em relação à visão equivocada sobre a Licenciatura em Educação, foi construída a categoria: Contexto competitivo e de treinamento.

Categoria: Contexto competitivo e de treinamento

A prática de esportes é o foco central dessa categoria. Há indicações sobre o gosto pelo esporte: “[...] sempre gostei de praticar esportes” (Estudante 37, 2006); “[...] amo praticar esportes, já fiz um pouco de quase tudo” (Estudante 28, 2008).

E o esporte a que estão se referindo é, principalmente, o esporte de rendimento: “[...] viajava para competições” (Estudante 2, 2008); “[...] jogava futebol em clubes que contavam com categorias de base, e meus treinadores apostavam no meu futebol” (Estudante 11, 2008); “[...] disputava campeonatos representando a escola e a cidade” (Estudante 5, 2007).

Fazer o curso de Licenciatura em Educação Física remete à continuidade da prática esportiva: “[...] resolvi fazer Educação Física porque é um curso vinculado ao esporte em geral” (Estudante 18, 2007); “[...] ingressar nesse curso me fez querer voltar a jogar handebol e a nadar, que são esportes que deixei de praticar há uns dez anos” (Estudante 20, 2008); “[...] gostaria de continuar treinando, competindo” (Estudante 9, 2006).

E a continuidade está associada ao trabalho com a modalidade com que tiveram contato: “Também gostaria de trabalhar como técnico ou preparador físico na área do tênis” (Estudante 8, 2008); “[...] não esqueci o futebol, por isso, gostaria de atuar na preparação física de jovens (clubes de futebol que contam com categorias de base)” (Estudante 11, 2008).

Outra indicação muito recorrente nessa categoria foi o trabalho em academias e clubes, visando ao treinamento e à reabilitação: “[...] pretensão de trabalhar como *personal trainer*” (Estudante 18, 2006); “[...] tenho vontade de trabalhar com reabilitação em todos os aspectos” (Estudante 22, 2008); “[...] relacionar com o ballet clássico para ajudar nos problemas ocasionados pela prática em longo prazo do mesmo” (Estudante 11, 2006).

Para a construção da categoria relacionada com os possíveis motivos para a equivocada percepção sobre a caracterização da Licenciatura em Educação Física, a turma ingressante do ano de 2012 (38 estudantes) também foi considerada, juntamente com as dos anos 2006, 2007 e 2008.

Categoria: (Possíveis) Motivos para as percepções equivocadas

Essa categoria apresenta considerações a respeito de se ter ou ter tido outro foco, que não a Licenciatura em Educação Física.

As primeiras indicações são relacionadas ao curso como segunda opção: “No vestibular essa não foi minha primeira opção” (Estudante 25, 2006); “Eu escolhi Licenciatura como segunda opção” (Estudante 8, 2006).

E os motivos que levaram a segunda opção a ser a escolhida foram: não conseguir ser aprovado no vestibular – “Sempre quis Engenharia, mas não consegui passar” (Estudante 35, 2006); menor número de candidatos por vaga – “Então tentei algum curso mais fácil de passar” (Estudante 35, 2006); a universidade não ter o curso pretendido – “[...] por não ter a minha primeira opção, que era Farmácia” (Estudante 23, 2008); maior número de vagas – “Eu pretendia ingressar no curso de Bacharelado, mas devido a dificuldades como o número de vagas reduzido [...] optei pelo curso de Licenciatura” (Estudante 2, 2012); maiores possibilidades de atuação – “[...] pensei em prestar dança também, mas a faculdade de dança não me abre tantos caminhos diferentes como a Educação Física” (Estudante 25, 2008); menor exigência de estudos – “Educação Física não era um curso que exigia tanto como Engenharia, por exemplo” (Estudante 34, 2008); lógica SiSU⁵ – “Infelizmente, meu rendimento no ENEM foi abaixo do

⁵ O processo seletivo do SiSU possui uma única etapa de inscrição. Ao efetuar a inscrição, o candidato escolhe, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do SiSU. É permitido ao candidato, durante o período de inscrição, modificar suas opções quantas vezes julgar conveniente, sendo considerada válida a última inscrição confirmada. Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no ENEM. São considerados selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo SiSU em cada curso. Os candidatos não selecionados em nenhuma de suas opções nas chamadas regulares e os candidatos selecionados em sua segunda opção, podem participar da Lista de Espera do SiSU (BRASIL, 2013).

esperado e minha pontuação foi suficiente apenas para a aprovação em Educação Física [...] Minha aprovação foi na licenciatura, mas minha vontade maior era o bacharelado” (Estudante 27, 2012).

[...] só me restava o SiSU, mas não iria colocar Medicina pois a concorrência continuaria sendo grande e minhas chances diminuiriam mais ainda. Resolvi colocar Fisioterapia como primeira opção e Ciências Biológicas como segunda opção. Mas depois a minha colocação foi mudando nesses cursos e no último dia mudei para Educação Física como primeira opção [...] fui chamada na 5ª lista e não hesitei em me inscrever. (Estudante 35, 2012).

Como primeira opção, estavam: Administração; Bacharelado em Educação Física; Biologia; Dança; Enfermagem; Engenharia; Farmácia; Fisioterapia; Imagem e Som; Letras; Nutrição; Medicina; Ciências Biológicas; Direito e Piloto Militar.

Outra realidade encontrada foi de estudantes que já concluíram ou iniciaram outros cursos.

Os cursos foram: Ciências Biológicas; Ciências Exatas; Engenharia Civil; Letras; Medicina Veterinária e Química.

Os motivos para iniciarem uma segunda graduação foram: não se identificar como um profissional da área – “[...] não me vi como um profissional da área” (Estudante 27, 2008); cursar uma Graduação na área de biológicas e da educação – “Escolhi fazer Educação Física, pois achei interessante fazer uma segunda Graduação na área de biológicas e da educação” (Estudante 20, 2007); sentir falta de atividades físicas – “Gosto da profissão de bióloga, mas sinto falta de atividades físicas” (Estudante 27, 2007).

Outro foco indicado está relacionado à carreira acadêmica – especialização, mestrado, doutorado e docência no ensino superior: “[...] pretendo fazer Mestrado e Doutorado” (Estudante 29, 2006); “[...] se conseguir, depois de terminar o curso, me especializar nas áreas de treinamentos específicos e preparação física” (Estudante 34, 2007); “[...] professor [...]

talvez em uma universidade” (Estudante 8, 2008); “Tenho em mente trabalhar no campo de pesquisa da Educação Física, quem sabe vir a cursar um Mestrado ou até mesmo um Doutorado, me tornando um professor de Universidade” (Estudante 14, 2008); “[...] fazendo um curso de especialização” (Estudante 33, 2008).

A intenção de fazer o curso para conhecê-lo, saber quais as suas possibilidades de atuação também exposta pelos estudantes: “[...] conhecer o curso de Educação Física para saber o que ele pode me oferecer” (Estudante 27, 2006); “[...] então iniciando o curso pretendo ver se a Educação vai ser com que eu quero trabalhar a minha vida” (Estudante 25, 2007); “Ainda não tenho uma noção em que área especificamente quero trabalhar” (Estudante 9, 2008); “[...] ainda não tenho muita ideia sobre meu futuro na carreira” (Estudante 15, 2008).

A pretensão de ampliar possibilidades de atuação, pela dificuldade encontrada na inserção no mercado de trabalho foi encontrada nas respostas dos estudantes: “[...] escolha por Licenciatura se deu por saber da dificuldade que o profissional da Educação Física encontra muitas vezes no mercado” (Estudante 20, 2006).

4. COMPREENSÕES

Após a exposição de alguns aspectos da preparação profissional em Educação Física, incluindo um exemplo situado na experiência vivida em um curso de formação de professores de Educação Física, alguns pontos relacionados a (possíveis) motivos para a descaracterização da Licenciatura em Educação Física precisam ser destacados.

O primeiro deles é a lógica de “licenciatura ampliada”, que, em tese, prepararia profissionais para atuar no espaço escolar e não escolar de forma única, o que pode ser interpretado como falta de especificidade de cada atuação. Nesse contexto, a mesma prática profissional da atuação fora dos limites escolares seria facilmente reproduzida no ambiente escolar, o que justificaria a ênfase na preparação física de indivíduos, por meio

da sistematização de treinamentos e de práticas esportivizadas. Não há como desconsiderar, também, a aproximação histórica entre militarismo e Educação Física, com seu viés ligando saúde e aptidão física.

Nessa ênfase ao aspecto biológico e fisiológico dos indivíduos, tornam-se coerentes ações de demonstração e execução técnicas, preferencialmente sem maiores cuidados interpessoais, para não interferir nos ciclos de treinamentos. Diante desse paradigma, o desenvolvimento da criticidade, da reflexão e da autonomia é coerentemente abandonado, passando o professor a ser visualizado como um instrutor ou como atleta-professor/professor-atleta.

Para além dos equívocos epistemológicos, o que se apresentou como importante, a partir das percepções de discentes de um curso de formação de professores, foi uma quase aversão à Educação Física no contexto escolar, sendo que, em tese, segundo a Resolução CNE/CP 1/2002 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação plena (BRASIL, 2002a), que inclui, conseqüentemente, a Licenciatura em Educação Física –, o objetivo geral dos cursos de licenciatura é a formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e autossustentável.

O objetivo fundamental dos cursos de licenciatura, então, seria formar licenciados como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública. Daí decorre um conjunto de objetivos que deveriam orientar a formação do licenciado: compreender o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável de transformação dessa realidade; orientar suas escolhas e decisões profissionais por princípios éticos, pela superação de preconceitos, pela aceitação da diversidade dos alunos, partindo do entendimento de que todo o aluno é capaz de aprender, independentemente da condição social a que pertence; compreender os pro-

cessos de ensino e aprendizagem, (re)construindo os saberes disciplinares e as atividades de ensino; criar, implementar, avaliar e aperfeiçoar projetos de ensino e aprendizagem e articulá-los com outras áreas do conhecimento, estimulando na escola ações coletivas e multidisciplinares, de modo a caracterizar, assim, um novo *ethos* profissional; investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a sua prática profissional (BRASIL, 2002a).

Reforçando a compreensão de fuga do contexto da licenciatura, surge a indicação, compreendida pelos depoimentos dos discentes pesquisados, de que o curso não estava nos planos de formação e acabou “materializando-se” como uma “punição” por não terem conseguido ingressar na primeira opção desejada.

O curso de licenciatura configura-se, então mais como falta de opção, do que, realmente, escolha profissional. A menor concorrência, a suposta menor exigência de estudos são motivos plausíveis para estar no Ensino Superior. A especificidade da formação e a busca pela qualidade do ensino na Educação Básica podem esperar e, inclusive, pouco, ou, ao menos, abaixo de outras graduações, afinal, licenciaturas tornaram-se produtos, principalmente de instituições privadas, a serem “comercializados” em três anos e nada mais.

Problema maior se dá quando os docentes formadores aceitam o papel de “meros” reprodutores de instruções, o que certamente colabora para a perpetuação do *status quo* equivocado da Licenciatura em Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Formação profissional em educação física brasileira: uma súpula da discussão dos anos de 1996 a 2000. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 23-37, mai. 2001.

BARROS, José Maria de Camargo. Educação física na Unesp de Rio Claro: bacharelado e licenciatura. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 71-78, jun. 1995.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BETTI, Irene Conceição Andrade Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2. ed. ampl. São Paulo: Hucitec, 2009.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília Maria Ferreira; DESBIENS, Jean-François. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Tradução de Amin Simaika. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 157-190.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de seleção unificado: como funciona?** Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/como-funciona>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002b.

COMISSÃO de especialistas de ensino em Educação Física. Proposta de diretrizes curriculares: curso de graduação em Educação Física. **COESP/EF**, Brasília, 13 maio 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco Nunes Souto; MACHADO, Dijnane Fernanda Vedovatto. Formação profissional em Educação Física no Brasil: o velho problema do currículo e o caso da UFSCar. In: CONGRESSO ESTADUAL

PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: FORMAÇÃO DE EDUCADORES – DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SÉCULO XXI, 6, 2001, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo, Universidade Estadual Paulista, 2001.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; COSTA, Lamartine Pereira da. Educação Física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 83-99.

OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de; BETTI, Mauro; OLIVEIRA, Wilson Mariz de. **Educação Física e o ensino de 1º grau**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Educação Física: licenciatura e/ou bacharelado? analisando as implicações de uma estrutura curricular**. 1995. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios**. 2002. 126f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

TOJAL, João Batista. **Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo**. Campinas: Unicamp, 1995.

Title: Motivations for the choice (or lack of choice) by the teacher formation in physical education.

Authors: Luiz Gonçalves Junior; Fábio Ricardo Mizuno Lemos; Denise Aparecida Corrêa.

ABSTRACT: The frequent distortion of the teacher education in Physical Education, associating it with technical and sporting aspects, motivated us to initiate a study aimed at understanding the reasons for this misperception. For this, we performed a theoretical study, based on professional formation in Physical Education in Brazil, together with empirical research, located in the lived experience in a training course for teachers of Physical Education. Thus, the views of the students about the reasons for the choice of course, collected in on a questionnaire and literature review, we show the context of lack of choice, rather than a professional identification.

Keywords: Teacher Formation. Physical Education. Professional Choice.