



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

---

***DIMENSÕES DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL NA  
PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA***

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**RUBIANE GIOVANI FONSECA**

**Maringá - Paraná**

**2010**

**RUBIANE GIOVANI FONSECA**

---

---

**DIMENSÕES DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL  
NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

---

Dissertação apresentada à  
Universidade Estadual de Maringá,  
como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação  
Associado em Educação Física –  
UEM/UEL, na área de concentração  
em Estudos do Movimento Humano,  
para obtenção do título de Mestre.

**Orientadora: Profa. Dra. Larissa Michelle Lara**

**Maringá - Paraná**

**2010**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

F676d Fonseca, Rubiane Giovani.

Dimensões do conhecimento profissional na perspectiva de estudantes de educação física / Rubiane Giovani Fonseca. – Maringá, 2010.

138 f. : il.

Orientador: Larissa Michelle Lara.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Educação Física, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Educação Física – Profissionais – Conhecimento – Teses. 2. Educação física – Formação de professores – Teses. I. Lara, Larissa Michelle. II. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Educação Física. Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL. III. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título.

CDU 796.071.4

**RUBIANE GIOVANI FONSECA**

**DIMENSÕES DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL NA  
PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Estudos do Movimento Humano, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 27 de agosto de 2010.



---

Profa. Dra. **Suraya Cristina Darido**



---

Profa. Dra. **Jeane Barcelos Soriano**



---

Profa. Dra. **Larissa Michelle Lara**  
(Orientadora)

Maringá-Pr  
2010

# Dedicatória

---

---

*Dedico este trabalho aos meus pais, irmão  
e amigos que me acompanharam nessa  
jornada.*

# Agradecimentos

Muitas pessoas me ajudaram a pensar sobre a questão da formação profissional e, direta ou indiretamente, contribuíram para construção deste trabalho. Pessoas que me incentivaram de diferentes maneiras. A todos vocês o meu sincero “muito obrigada”.

Especialmente, à orientadora **Larissa Michelle Lara**, pelo apoio, conhecimento passado e paciência, principalmente com a minha teimosia. Seu cuidadoso olhar possibilitou enxergar novas perspectivas e, contribuiu para conhecer novos sentidos para as palavras “aprender” e “ensinar”.

À professora **Suraya Cristina Darido** e à professora **Jeane Barcelos Soriano**, por terem acreditado no potencial do trabalho e pelas instigadoras contribuições acadêmicas sobre a formação profissional.

À **Universidade Estadual de Maringá** e ao **Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)** pela confiança e apoio para a consecução do estudo.

À **Keila Regina Gonçalves** pelas longas conversas motivadoras e perguntas “esclarecedoras” que sempre fazia.

À **Josiane Bueno** pelo apoio fraternal.

Aos meus pais, **Sebastião Aparecido Fonseca, Rosa Eli Giovani F. Fonseca** e irmão, **Tiago Giovani Fonseca**, por entenderem minha ausência e serem meu porto seguro e inspiração para continuar em frente.

Às minhas queridas parceiras **Priscila Maia da Silva, Daniela Schwabe Minelli, Paula Evelise Fávoro e Glauce Yara do Nascimento** por terem compartilhado os desafios, nervosismos, as alegrias, dificuldades e incertezas ao longo desses últimos anos.

Aos colegas do grupo **GEIPEF** pela convivência e oportunidade de compartilhar conversas, materiais, encontros, ou seja, pelo suporte para concretizar o estudo.

À **Guisela Ratz Scoarize**, secretária da pós-graduação da UEM, por me socorrer nos momentos de esquecimento e pelo excelente trabalho desempenhado.

À coordenadora do curso de Educação Física da UEM **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**, pelo material e pelas importantes informações concedidas sobre o percurso histórico da Educação Física na UEM e pelas importantes reflexões em torno da formação profissional.

Aos **alunos participantes** no estudo, pelo comprometimento, dedicação e pela esperança sobre o futuro, que alimenta a todos nós.

## VERDADE

*A Porta da Verdade estava aberta,  
Mas só deixava passar  
Meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a Verdade,  
Porque cada metade trazia o perfil da meia verdade  
E sua segunda metade  
Voltava igualmente com meio perfil  
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
Onde a Verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
Diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela,  
Nenhuma das duas partes era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

FONSECA, Rubiane Giovani. **Dimensões do conhecimento profissional na perspectiva de estudantes de educação física**. 2010. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, 2010.

## **DIMENSÕES DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **RESUMO**

A sociedade atual é caracterizada pela crescente valorização do repertório intelectual e pela capacidade de renovação que o profissional deve ter diante das situações encontradas no contexto de intervenção. Consequentemente, a formação deve fornecer subsídios que fundamentem o desenvolvimento dos saberes que perfazem a atuação e, também, deve contemplar as expectativas das demandas sociais. Por isso, é necessário reconhecer como os conhecimentos estão organizados e como se relacionam para fornecer respostas significativas ao campo de intervenção profissional. Nesse sentido, o presente estudo tem o propósito de analisar como as dimensões do conhecimento profissional revelam-se no processo de formação de acadêmicos do bacharelado em educação física, no sentido de identificar as implicações na identidade acadêmica e profissional da área. Utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa por meio da utilização de grupos focais, visando a captação das interações existentes entre conhecimento, sujeito e ambiente, conforme os olhares dos próprios participantes no estudo. Além das entrevistas em grupo, realizamos entrevistas individuais a fim de confirmar e fortalecer conceitos e temáticas originadas nos grupos focais. Participaram do estudo 25 estudantes do primeiro ao quarto ano do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Os dados coletados foram transcritos e originaram material analisado por meio de leitura, transcrição e decodificação das informações em categorias que foram agregadas conforme o contexto e os significados atribuídos aos objetos em discussão. Obtivemos três temas principais: “Características do curso de educação física”, que se relaciona às impressões e qualidades atribuídas ao curso de formação, vivenciadas pelos alunos. Nessa categoria, foi possível mapear que a divisão entre bacharelado e licenciatura tem forte peso nas escolhas e atribuições relacionadas aos conteúdos e às experiências vivenciadas ao longo da formação, influenciando na análise dos alunos sobre o mercado de trabalho e sua inserção profissional. O segundo tema, “Características do profissional de educação física”, corresponde ao olhar dos estudantes sobre o perfil do profissional de educação física e dos elementos subjacentes que interferem na representação sobre o ideal de profissional. Mapeamos que os elementos valorativos, contextuais e sociais são determinantes na construção do ideal profissional e direcionam as escolhas dos alunos relacionadas aos conteúdos de ensino durante a formação. O terceiro tema identificado foi “Formas de acesso ao conhecimento” que refere-se às estratégias utilizadas pelos estudantes para se atualizarem e orientarem suas ações. Ao discutir os dados concluímos que os acadêmicos parecem não perceber os conteúdos acadêmico-científicos adquiridos ao longo do curso, nas experiências que vivenciam fora da universidade. Daí a busca por atualização com colegas, outros profissionais e cursos que viabilizem adquirir saberes técnicos que possam ser aplicados de forma imediata. Além disso, concluímos que as percepções dos alunos sobre o que a sociedade espera do profissional, orientam a forma como os alunos constroem sua identidade profissional.

**Palavras – chave:** Formação Profissional; Conhecimento; Grupo Focal; Educação Física.



FONSECA, Rubiane Giovani. **Dimensions of professional knowledge in the perspective of physical education students**. 2010. 138p. Dissertation (Masters in Physical Education) - Centre for Health Sciences, University of Maringá, 2010.

## DIMENSIONS OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

### ABSTRACT

Modern society is characterized by the increased value of the intellectual repertoire and the capacity for renewal that the professional should have the face of situations found in the context of intervention. Consequently, training must provide information to justify the development of knowledge that make up the work and also must consider the expectations of social demands. Therefore, we must recognize how the skills are organized and how they relate to provide meaningful answers to the field of professional intervention. In that sense, this study aims to examine how the dimensions of professional knowledge reveal themselves in the process of formation of academic bachelor's degree in physical education in order to identify the implications for academic identity and professional. We use a qualitative approach through the use of focus groups, aiming to capture the interactions between knowledge, subject and environment, as the eyes of the participants in the study. In addition to the group interviews, individual interviews conducted to confirm and strengthen concepts and themes arising in the focus groups. Study participants were 25 students from first to fourth year of Physical Education, Universidade Estadual de Maringá - UEM. The data collected were transcribed and analyzed material originated through reading, transcribing and decoding of information into categories that were grouped according to the context and the meanings attributed to objects under discussion. We obtained three main themes: "Characteristics of physical education course", which is related to impressions and qualities attributed to the training course, experienced by students. In this category, it was possible to map the division between undergraduate and graduate-heavy choices and assignments related to content and experiences throughout the training, influencing the analysis of the students about the job market and their employability. The second theme, "Characteristics of physical education professionals", students match the look on the profile of physical education teachers and the underlying elements that influence the representation of the ideal professional. We mapped the elements of value, contextual and social determinants that are in the construction of the professional ideal and guide students' choices related to the content of teaching during training. The third theme identified was "Ways to access knowledge" which refers to strategies used by students to keep up and guide their actions. We conclude that the students seem to isn't realize the academic and scientific content acquired during the course, in experiences they live outside the university. Hence the search for update with colleagues, other professionals and courses that allow to acquire technical knowledge that can be applied immediately. Moreover, we conclude that the perceptions of students about what society expects of the professional guide how they build their professional identity.

**Key-words:** Professional Training, Knowledge, Focus Group, Physical Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Quadro representativo das dimensões do conhecimento na perspectiva dos autores consultados.....	57
<b>Quadro 2</b>	Organização e codificação dos dados .....	77
<b>Quadro 3</b>	Frequência das intervenções dos participantes dos grupos A e B.....	79
<b>Quadro 4</b>	Categoria: Características do Curso de Educação Física.....	84
<b>Quadro 5</b>	Categoria: Característica do profissional.....	92
<b>Quadro 6</b>	Categoria: Formas de acesso ao conhecimento.....	101
<b>Quadro 7</b>	Entrevista individual - Categoria característica do profissional.....	110
<b>Quadro 8</b>	Entrevista individual - O curso de formação.....	112
<b>Quadro 9</b>	Entrevista individual - Acesso a novos conhecimentos.....	114

## **LISTA DE ESQUEMAS**

<b>ESQUEMA 1</b>	Fases para análise dos dados.....	78
------------------	-----------------------------------	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>DEF</b>	Departamento de Educação Física
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development
<b>EsEFEx</b>	Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>ENEFD</b>	Escola Nacional de Educação Física e Desporto

# SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	14
2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: INDÍCIOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO-PROFISSIONAL.....	25
2.1 A trajetória da formação profissional em educação física: indícios para a caracterização dos conteúdos de ensino profissional .....	26
2.1.1 Onde começam as discussões: a reformulação americana do sistema de ensino .....	30
2.1.2 O prelúdio da caracterização da educação física .....	32
2.1.3 A reestruturação da educação física a partir da reforma do sistema de ensino brasileiro.....	35
2.2 Características do saber profissional: referências para situar o olhar.....	38
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO .....	59
3.1 A técnica de grupo focal em pesquisa .....	60
3.2 A seleção dos participantes.....	63
3.3 O desenvolvimento dos grupos focais .....	65
3.4 As entrevistas individuais com os acadêmicos de educação física .....	73
3.5 Análise dos dados de grupos focais .....	74
4 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	79
4.1 Caracterização dos participantes e os motivadores da escolha pelo curso .....	79
4.1.1 O olhar dos estudantes sobre o curso de educação física da UEM.....	84
4.1.2 O olhar do estudante sobre as características do profissional de Educação Física.....	91
4.1.3 A busca de conhecimento e a relevância para o futuro profissional .....	100
4.2 A análise das entrevistas individuais .....	107
4.3 As perspectivas individuais sobre o processo de formação profissional.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
6 REFERÊNCIAS .....	123
ANEXOS .....	131

## 1 APRESENTAÇÃO

Ao assumir o desafio de realizar esse projeto de pesquisa, buscando a compreensão de como as dimensões do conhecimento fazem parte do processo de formação profissional em Educação Física, de maneira alguma pude renunciar às experiências vivenciadas anteriormente, até mesmo antes do meu ingresso no curso de graduação.

A passagem por um curso de formação profissional é sempre desafiadora pois exige um processo de maturação de idéias e de dedicação voltado para um fim: o de se tornar apto a fazer parte de um grupo profissional e atuar na sociedade. Não foi diferente em minha trajetória na Universidade.

Desde muito jovem passei por experiências no campo do esporte, mais especificamente, com o voleibol, jogando pela minha cidade em jogos regionais e estaduais por, mais ou menos, oito anos. Pelo envolvimento com o Esporte, via na educação física uma das opções para minha escolha profissional. Sentia que teria grande afinidade com os conteúdos da área e acabei optando pelo que acreditava ser, baseando-me nas experiências no colégio, um curso “mais fácil”. Em 2003, iniciei a graduação na Universidade Estadual de Londrina – UEL.

No início do segundo ano de faculdade surgiu a possibilidade de integrar o Grupo de Estudos sobre a Intervenção Profissional - GEIPEF e, logo, comecei a participar das reuniões. Em pouco tempo estava completamente envolvida com as leituras e discussões do grupo e participando de um projeto de pesquisa. Obviamente, tinha muita dificuldade no entendimento dos textos discutidos, mas o fato de poder participar de um projeto de pesquisa de maneira ativa, ir a campo e me relacionar com sujeitos na pesquisa me fez sentir instigada a continuar, independente das dificuldades. Logo, os textos discutidos e as reflexões deles surgidos, resultaram em questionamentos quanto à cientificidade e autonomia da área no cenário acadêmico e social como: A educação física é uma área de conhecimento ou uma área de formação profissional? Produz conhecimento básico ou aplicado? Quais os paradigmas da área? Sentia que deveria buscar conhecimentos que me ajudassem a entender essas questões.

Por meio de estudos baseados na sociologia das profissões, antropologia e outros textos clássicos da educação física, foi possível entender que aquelas perguntas não careciam de respostas, mas de um entendimento das possibilidades que cada pergunta poderia oferecer se o distanciamento da formação profissional no ensino superior e a realidade do meio profissional fosse diminuído. Como consequência, participei de congressos, fui instigada a

procurar subsídios que me fundamentassem para o entendimento da área e percebi o quanto é rico nosso cenário profissional.

No terceiro ano de graduação, além de participações em projetos de extensão, comecei o primeiro estágio em uma academia. Aguçando a percepção para discussões dos colegas em sala de aula: “a realidade não condiz com a teoria”, “só na prática para ver o que realmente se aplica”, “como utilizar os conhecimentos adquiridos nas aulas”, e assim por diante. Ao caminhar pelo espaço da academia, ver a organização dos aparelhos, a maneira como as pessoas se olhavam no espelho e ao ouvir as perguntas que faziam sobre a execução e o efeito dos exercícios, sentia que precisava de orientação.

Por mais que estudasse, por mais que tivesse curiosidade em saber mais sobre treinamento muscular ou alongamentos, percebia que não tinha discernimento de como agregar tais conhecimentos no momento de intervenção. Com o tempo e o auxílio do profissional da academia, além de constantes observações dos movimentos executados pelos alunos, familiarizei-me com nomenclaturas e ações que aconteciam diariamente. Consequentemente notava que minha preparação era frágil quando relacionada à aplicação dos conhecimentos absorvidos na graduação. Passei a questionar sobre as dificuldades encontradas na relação teoria e prática na educação física, e sobre as dificuldades sinalizadas pelos autores. Essa inquietação fez-me perceber que a fragilidade de interação entre conteúdos relacionados à experiência e conteúdos ditos teóricos representava um dos principais pontos de convergência em qualquer discussão formal ou totalmente descompromissada nos corredores da universidade.

Paralelo às minhas percepções, iniciei um projeto de pesquisa que culminou em trabalho de conclusão de curso, este estudo desenvolvido por meio da pesquisa do tipo etnográfica. Tal investigação, resultou numa incursão densa ao cenário da intervenção de dois profissionais, realizada durante dois anos, fornecendo parâmetros para iniciar o entendimento dos conflitos existentes no âmago da educação física.

Ao acompanhar os participantes no estudo, averiguei que grande parte das estratégias e conteúdos que empregavam em sua atuação advinha do acúmulo de experiências passadas no campo de intervenção, construídas por meio da interação com outros profissionais, leituras estrangeiras, relacionamento interpessoal com seus clientes e por fortes valores estéticos arraigados à sociedade atual. Essas percepções incomodavam não porque via que as experiências profissionais se afastavam cada vez mais dos conteúdos dos livros, mas porque parecia que o saber técnico não tinha o mesmo valor do saber científico no

processo de formação pelo qual passava. No entanto, era justamente a capacidade de agir que dava significado ao que via nas teorias e nos modelos que estudava.

Não há como negar a existência de dificuldades na compreensão dos saberes técnicos de uma profissão, qualquer que seja, porque exigem habilidades cada vez mais complexas e contextualizadas. Mas o problema não está resolvido na simples identificação de dificuldades e fragilidades na interação de saberes prático-técnicos e teórico-conceituais. O problema está na compreensão desse processo. Como acessar essas informações e como criar alternativas para compreender a relação dos conteúdos que fazem parte da formação de um profissional?

Essas perguntas me orientaram na construção do estudo para o Programa de Mestrado. Apesar do esforço em traçar uma linha de raciocínio coerente, durante o ano de 2008, participei de quatro disciplinas que me forneceram leituras complementares e perspectivas que ainda não tinha contato. Além disso, nesse mesmo período iniciei minha trajetória como professora em uma instituição pública de ensino superior, a Universidade Estadual de Londrina. Tive contato com os dos últimos anos do bacharelado em educação física, além de ministrar aulas para os ingressantes na disciplina Fundamentos da Educação Física. Portanto, a possibilidade de ser responsável por fornecer referências da área para os ingressantes e para os formandos representou a oportunidade de identificar se a preparação estaria possibilitando o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas no campo de atuação profissional.

Com os alunos dos primeiros anos do curso, as falas permearam conflitos com as referências sociais sobre a educação física, tais como: “educação física é só prática” ou “educação física não precisa estudar”, além dos conflitos conceituais que são divulgados pela mídia e também por profissionais da própria área, como: “educação física forma cidadãos”, o “esporte promove a saúde”, enfim, pré-conceitos que realçam olhares superficiais sobre as características da área. Já com os alunos dos últimos anos foi possível observar as incertezas quanto ao mercado de trabalho e a mesma dificuldade que senti para integrar os conhecimentos que adquiria na faculdade para a solução de problemas no campo de atuação.

Nesse sentido, quais são as percepções dos próprios acadêmicos sobre os conteúdos relevantes para fornecer subsídios para sua futura atuação profissional? O que justifica um conteúdo ser mais importante do que outro? Como as experiências profissionais interferem nessas percepções?

Estes questionamentos evidenciam que sabemos pouco sobre o processo de formação em educação física. Alguns autores que discutem a área já nos alertaram que os



elementos das vivências práticas e experiências profissionais, no campo de atuação, são predominantes no contexto da formação profissional na educação física (TANI 2007, 1999, 1998; MARIZ DE OLIVEIRA, 1993, 1988; MASSA, 2002). Mas entender qual a natureza dessas experiências e qual sua relação com o que é ensinado na universidade ainda precisa ser explorado pelo olhar do próprio acadêmico, já que é ele quem passa por todo esse processo.

Quando analisamos a forma como a educação física tem se legitimado a partir dos princípios acadêmicos instalados no ensino profissional, observamos que essa área do conhecimento realiza caminho inverso às outras profissões na universidade. A área inicialmente fixou-se como componente curricular nas escolas, estabeleceu-se como prática pedagógica responsável por transmitir valores, ideais, saberes que fazem parte das dimensões culturais do movimento humano e ideológicas do país. Com o desenvolvimento e a expansão das práticas corporais de lazer e das políticas públicas com o programa “Esporte para Todos” e o movimento “Ative-se”, muito influente nos grandes centros nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu forte divulgação de práticas esportivas e de lazer na sociedade, prevalecendo a influência do mercado, como mediador na construção do imaginário social sobre formas de consumo e normas de utilização do corpo para o lazer ou para o desempenho físico (OLÉIAS, 1999). As novas configurações sociais relacionadas às práticas motoras, exigiu adaptações no processo de formação e organização dos conteúdos de ensino nas instituições de formação em educação física, surgindo a necessidade da criação do bacharelado.

A formação profissional foi pautada na formação especializada (licenciatura) e, mediante as necessidades de atendimento a novas demandas, criou-se a formação de cunho geral (bacharelado). Este caminho impregnou, como herança, os currículos de formação profissional a ponto de ser questionada a necessidade de se ter o bacharelado e a licenciatura na educação física, já que as diferenças atribuídas para cada currículo nada mais era do que adaptações para a capacitação profissional voltada às práticas que existiam fora do contexto escolar.

Para aqueles que defenderam a educação física como área de conhecimento academicamente orientada, o bacharelado foi uma justificativa para o aprofundamento em estudos cada vez mais próximos das áreas-mãe (Fisiologia, Psicologia, Biomecânica, Bases Biológicas, Químicas e Anatômicas relacionadas ao esforço) em atendimento às demandas relacionadas às práticas de exercícios e treinamento. A educação física não apenas acreditava que o seu conteúdo era constituído, na sua maior parte, de material tomado dessas

disciplinas, como também que os seus princípios poderiam ser formulados a partir dos conhecimentos bem estabelecidos em cada uma delas (TANI, 1996).

A educação física passa a elaborar um corpo de conhecimento que tende a fundamentá-la, pois a prática profissional exige uma teoria que a constitua e a oriente. A sustentação acadêmico-científica à prática profissional seria o caminho mais confiável para estabelecer autenticidade para área.

Entretanto, a educação física é uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou uma determinada parte do real (BRACHT, 1992, p. 35). E foi nesse ponto que começamos a ignorar o que poderia se tornar um problema: pensar que a educação física é uma área de conhecimento autônoma, com um conjunto de conhecimento em si, capaz de fornecer controle sobre os conhecimentos específicos da profissão. O reconhecimento desse problema nos leva a perceber que os conhecimentos que orientam ou sustentam a profissão devem ser baseados em questões que a prática de fato coloca, fornecendo bases consistentes, ou seja, que possibilite ao profissional, interagir, adaptar, transformar e agir, sabendo analisar e estimular as potencialidades do movimentar-se no meio em que vive, superando o distanciamento entre universidade e campo profissional.

Outro aspecto importante que favorece o distanciamento entre conhecimento e campo de atuação foi salientado por Kunz (2007, p. 91) ao apresentar importante crítica sobre as produções científicas da educação física<sup>1</sup>. O autor destaca que as produções científicas nos programas de pós graduação – especialização, mestrado e doutorado – apresentam pouca relação com temas que envolvam o ensino da educação física no contexto escolar e em acréscimo, no contexto extra escolar também.

Em geral, quando nos referimos à intervenção ou processo de formação profissional, encontramos, em sua maioria, ensaios ou produções de revisão que reforçam críticas sobre as competências<sup>2</sup> e qualidades exigidas dos profissionais, mas poucos são estudos de campo ou empíricos, baseados no levantamento de informações ou produção de novos conhecimentos sobre a formação ou intervenção profissional.

---

<sup>1</sup> Nesse caso, as críticas do autor são direcionadas para o contexto escolar, mas não deixam de ser relevantes para a área como um todo.

<sup>2</sup> Altet (2001, p. 28) explica que o “saber” constrói-se na interação entre conhecimento e informação. As competências, por sua vez, abrangem os saberes plurais trazidos pelos planejamentos, organização e experiência prática conhecidas como “saber que”, “saber como” e “saber quando e onde”.

Ainda não podemos afirmar, mas um dos fatores que podem contribuir para esse quadro diz respeito às exigências sobre a produção científica da área, determinadas pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), quanto ao tipo de publicação (revistas que tenham Qualis –indexação – internacional ou nacional). Para Kunz (2007), as exigências sobre a produção de conhecimento passam a ser mais importantes do que a relevância científica, social e cultural da publicação.

Essas exigências podem ter incentivado o desenvolvimento da área na profundidade em algumas temáticas de estudos. Porém, temos aí outro problema: pensar que conhecimento especializado e verticalizado por si só garante maior status profissional, já que pouco do que foi produzido contribui realmente para a reformulação da área, especificamente no que diz respeito à atuação e formação do profissional. Aliás, muito contribui para o conglomerado de estudos cada vez mais distantes dos profissionais e de seu campo de atuação.

As instituições de ensino superior brasileiro, com o objetivo de atender aos interesses dos alunos e às peculiaridades regionais do mercado de trabalho em constante transformação, implementaram diversos modelos de preparação profissional, aumentando ainda mais as contradições e as discrepâncias existentes na formação da área (NASCIMENTO, 2002, p. 12-3).

Muitos cursos que antes formavam alunos para atuação no campo escolar e fora dele, adequaram os currículos para duas habilitações: a licenciatura e o bacharelado. Estes cursos passaram por sérios embates junto ao corpo docente - em sua grande parte com docentes formados nas décadas de 80 e 90 do século XX - que viam no currículo pleno a alternativa mais condizente com as necessidades do mercado de trabalho (BENITES, SOUZA NETO, HUNGER, 2008), mas não necessariamente visualizavam o impacto da separação das habilitações como uma forma de adaptação e reestruturação dos conteúdos de ensino da educação física, devido sua expansão.

Diante dessa mudança, os acadêmicos acabaram diretamente afetados por essa situação. As aulas não demonstravam ser esclarecedoras o suficiente na diferenciação dos princípios e práticas referentes à licenciatura e ao bacharelado, o que acabou gerando insatisfação. Os cursos que mantinham as duas habilitações passaram a incentivar os alunos à continuidade dos estudos para obterem as duas formações. O acadêmico cursaria os quatro anos no curso de bacharelado, por exemplo, e com mais um ano de estudos em disciplinas da licenciatura seria habilitado em uma segunda graduação. Dessa forma, muitos cursos se adaptaram conforme as representações dos próprios professores sobre cada habilitação, e não

com base em análises sobre o impacto e especificidade dos conteúdos a serem ensinados em cada curso.

Nascimento (2002) esclarece que existem planos de curso que oferecem a licenciatura e o bacharelado como cursos distintos, outros que apresentam um núcleo básico comum e, a diferenciação na formação ocorre na especificidade do aprofundamento de conhecimentos ou da prática pedagógica. Para o referido autor, a diversidade de planos de curso prejudica o desenvolvimento profissional e o *status* acadêmico da área. De qualquer forma, precisamos reconhecer a necessidade de um profundo exame das origens, princípios e finalidades do que produzimos e do que oferecemos para a sociedade é o primeiro passo para entender a educação física.

Ao pensar na produção de conhecimentos e na capacidade de resolver problemas na sociedade, sabemos que a área passa pelo crivo da avaliação, tanto institucional quanto da sociedade sobre a representatividade de seus conteúdos, práticas acadêmicas e profissionais. Essa avaliação é realizada tendo como base a originalidade, exclusividade e aplicabilidade do conhecimento produzido na área e de seus serviços prestados (FREIDSON, 2009, 1998). Ao relacionar estes princípios à educação física, reconhecemos que a área tem uma forma específica de pensamento e de tratar os conteúdos produzidos e ensinados que lhe atribuem originalidade, certa exclusividade em alguns campos de atuação e aplicabilidade aos serviços prestados. Genuinamente, essas especificidades devem fazer parte dos discursos dos próprios acadêmicos quando são solicitados a discorrer sobre as características da área e estar presente em situações do campo de atuação, de forma que, quanto mais claras essas características estiverem no transcorrer de sua formação, mais demonstrarão o nível de amadurecimento da área para instruir e formar profissionais engajados com a própria profissão.

Contudo, sabemos que a educação física não é predominantemente uma área orientada para a produção de conhecimento, mas para sua aplicação ligada a um saber técnico. Assim, quando falamos de técnica, pensamos não em algo separado de um corpo de conhecimento e pensamento, mas caracterizado por diferentes tipos de saberes adquiridos por treinamento especializado ou no curso da vida diária, combinados para resolver problemas.

Dentre as profissões consideradas mais respeitadas pelo seu saber técnico, a medicina<sup>3</sup> é uma referência. Para Freidson (2009), é considerada a profissão mais

---

<sup>3</sup> “A medicina, entre as profissões estabelecidas nas universidades europeias da Idade Média, é a única que tem desenvolvido uma conexão com a ciência moderna e a tecnologia”. Já na sociedade pós-industrial, o bem-estar passou a ser definido em termos seculares e não mais religiosos, expandindo a noção de doença, voltado para a busca do bem-estar humano. Consequentemente, “a profissão médica e não o Direito e o Sacerdócio ou qualquer

reconhecida devido seu saber técnico e pela complexa organização profissional, servindo de referência para outras profissões que predominantemente caracterizam-se por esse domínio. Ao analisá-la, o autor a define como profissão de *consulta*, que pode ser descobridora, portadora e executora do saber médico mas não um conjunto de conhecimento em si. Ao fazer uma analogia com a educação física, vemos também que a área não é um agregado de conhecimento em si, que serve de base para explicar fenômenos ou teorias, mas também que ela organiza um conjunto de serviços e práticas dotados de saberes que se originam do repertório técnico-instrumental desenvolvido e elaborado nas relações com a sociedade e acumulados ao longo de sua historicidade.

Tais saberes caracterizam-se por dois componentes básicos: a) o conhecimento sobre os processos de ação, que envolvem os conteúdos e as estratégias empregadas para estruturação da técnica, e b) a informação que são as formas de mediação utilizadas para compartilhar o saber técnico (BARATO, 2003). Nesse sentido, não são os conhecimentos produzidos pela educação física que determinam a ação profissional, mas sim os saberes mobilizados e aplicados aos problemas, processos, estados e situações nos campos sociais.

O que comumente vemos em algumas pesquisas é a defesa de que os conhecimentos produzidos na educação física deveriam fornecer novos caminhos para sua prática, mas é preciso considerar também o contrário. Os critérios utilizados para avaliar ou entender os conhecimentos e características do pensamento da educação física não deverão partir exclusivamente dos conhecimentos abstratos ou codificados, oriundos das pesquisas nas universidades, uma vez que são as experiências reais que determinam o significado desses conhecimentos e a forma como serão apropriados pelos profissionais. Em outras palavras, não adianta entregar o relatório de uma pesquisa para um acadêmico e esperar que ele consiga entender como o estudo pode ser aplicado em sua realidade se ao menos se sabe quais as características dessa realidade na perspectiva do próprio acadêmico. Como ele percebe o que aprende? Qual a importância que atribui ao que vivencia na Universidade? Quais critérios utilizam para selecionar conhecimentos considerados relevantes em sua formação?

Nesse sentido, o problema que orientou este estudo foi: Quais os critérios utilizados pelos estudantes para orientar suas escolhas e atribuir relevância aos conteúdos que aprende na universidade? Partimos do pressuposto de que a formação universitária está assentada na

---

outra profissão, tornou-se o protótipo segundo o qual ocupações que desejam um status de privilégio estão modelando suas aspirações” (FREIDSON, 2009, p. 16)

ideia de que o conhecimento acadêmico-científico pode servir de base para orientar a prática profissional, mas não sabemos até onde isso corresponde com a realidade.

Se os próprios acadêmicos da área apresentarem dificuldades de identificar como podem ser utilizados os saberes aprendidos no atendimento prestado pela profissão, ou a relação destes saberes no próprio processo de formação, fragilidades serão identificadas na forma como a área é concebida na universidade e na forma como seus conteúdos são organizados no processo de formação. Ainda poderão ser observados problemas no nível de maturidade acadêmica e profissional, o que justificará a confusão no reconhecimento das especificidades dentro da própria área.

No campo de intervenção, o profissional seleciona diversos saberes, valores e métodos, combinando-os para que resulte em ações efetivas em cada situação, o que quer dizer que nunca haverá uma resposta igual à outra, mesmo em situações semelhantes. A formação profissional deve caminhar para um repertório consciente da realidade imprevisível existente no contexto da intervenção, balizando o reconhecimento, por parte do profissional, de conhecimentos e ferramentas que podem ser conciliadas para construção de uma ação. No entanto, essas ferramentas precisam ser oferecidas e organizadas no processo de formação profissional e, por isso, remetem à necessidade de estudos que se aproximem dos próprios acadêmicos em formação.

A cultura do profissional de educação física, sua formação profissional, suas relações interpessoais, experiências de vida e os contextos que vivem são alguns dos elementos que estão inseridos no processo de “construção sobre conhecimentos práticos e teóricos produzidos na reflexão crítica de seu trabalho diário” (MOLINA NETO, 1998, p. 69) e não devem ser deixados sem uma atenção especial quanto às influências que exercem na preparação e intervenção profissional. Por isso é necessário buscar subsídios para o entendimento de como um profissional emprega os saberes significativos para sua intervenção.

É a partir dessa inquietação que o estudo terá como ponto de partida analisar como as dimensões do conhecimento profissional revelam-se no processo de formação de acadêmicos do bacharelado em educação física, no sentido de identificar as implicações na identidade acadêmica e profissional da educação física. Como desdobramento desse desafio, objetivamos: (a) Identificar, junto a estudantes de educação física da Universidade Estadual de Maringá, quais as características dos conteúdos que consideram relevantes para sua futura prática profissional; (b) Verificar quais as fontes de informação dos próprios alunos (outros alunos, referências pessoais, de disciplinas, cursos, congressos, professores, materiais

didáticos) que orientam a seleção de conhecimentos considerados relevantes para subsidiar sua atuação profissional; (c) identificar qual a relação dos conteúdos considerados relevantes na formação com a representação de educação física dos próprios estudantes.

Para configurar um quadro teórico capaz de fornecer cenário explicativo sobre as inquietações referentes ao processo de formação profissional em educação física, propusemos, no item dois - *A formação em educação física: indícios para a caracterização do conhecimento acadêmico-profissional* - breve revisão da ideia de formação profissional, com enfoque na trajetória da educação física ao longo dos anos no Brasil, ressaltando a influência norte americana na educação brasileira, desencadeada na década de 1960.

A partir da respectiva contextualização, ressaltamos elementos atinentes à caracterização acadêmica e profissional da educação física a fim de travar um diálogo entre conhecimento acadêmico e capacitação profissional para possibilitar um quadro de análise do impacto das diferentes formas de conhecimentos no processo de ensino profissional.

No item três *Características do saber profissional: referências para situar o olhar* procuramos discutir a relação dos tipos de conhecimentos implicados na formação como: saberes técnico e tácito formalizados na organização e legitimação da ação profissional.

Para fundamentar nossas reflexões, buscamos apoio na produção acadêmica sobre os aspectos sociológicos e psicológicos do conhecimento profissional, utilizando como base autores da sociologia das profissões (FREIDSON, 2009, 1998, 1986; BOSI, 1996) que apresentam uma perspectiva relacionada à organização de grupos profissionais e como administram as formas de conhecimento para o aprimoramento da profissão. Utilizamos também alguns autores da sociologia do conhecimento (SCHON, 2000; BERGER E LUCKMANN, 1997; DEWEY, 1959) que atribuem ao processo de ação a configuração da formação dos sujeitos (profissionais ou não), além das contribuições de alguns autores da psicologia da educação (ANDERSON, 1989, 1983; COLL, 2000; POZO, 2000; ZABALA, 2000) para fortalecer análises sobre os processos de interação de diferentes saberes.

Reconhecemos que são autores que se fundamentam em abordagens diferenciadas, mas, de forma geral, nos ajudaram a estabelecer diretrizes para o entendimento de como se configura a organização dos conteúdos de ensino no processo de formação e como se dá a representatividade desses conhecimentos na orientação profissional em educação física.

Para isso, no item quatro, descrevemos a configuração do *encaminhamento metodológico* para investigar as dimensões do conhecimento profissional, momento em que a

opção metodológica é esclarecida, pensada pela perspectiva da interatividade do conhecimento, respeitando o referencial teórico utilizado.

Partindo da ideia de identificar a relação que o conhecimento estabelece com a formação profissional, os sujeitos foram investigados em processo de interação, ou seja, em grupo e, todas as estratégias e fases para a obtenção dos dados foram relatados, ou seja, os primeiros encontros com os grupos, as entrevistas individuais estabelecidas para confirmar e esclarecer informações e impressões gerais.

No item cinco, *características dos conteúdos do saber profissional: análise e discussão dos dados*, são descritas as relações e atribuições identificadas sobre os conteúdos, impressões e representações presentes na educação física pela ótica dos sujeitos investigados, bem como estabelecidas relações com o quadro teórico no sentido de buscar argumentos e fundamentar reflexões sobre a formação profissional.

Para manter uma linha de análise coerente com as intenções da pesquisa, os dados foram organizados inicialmente pela apresentação das características dos participantes do estudo e pela representação da educação física para os próprios acadêmicos. Dessa forma, conseguimos reconhecer qual a ideia geral do processo de formação em que estão inseridos. Em seguida, procuramos discutir sobre os conhecimentos que consideram relevantes para sua formação e como selecionam esses conhecimentos, estabelecendo relação com o que se espera da formação profissional na universidade. Para compreender como os conhecimentos e as representações da área afetam a formação, procurou-se analisar o que se espera do ensino profissional pela ótica dos alunos, e o que se espera do ensino profissional pela ótica do ensino.

A partir da análise, o item seis, *Considerações Finais* é uma compilação das relações entre o referencial teórico e os dados obtidos em campo, com reflexões sobre a educação física e sua caracterização acadêmica e profissional nos dias de hoje e nas necessidades de aprimoramento técnico-científico, tanto na produção de conhecimentos da área como no processo de formação profissional, sinalizando para a necessidade de se repensar os paradigmas que orientam a profissão, em vista das novas e constantes estruturas sociais.



## **2 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: INDÍCIOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO-PROFISSIONAL**

Ao pensar na sociedade em que vivemos, percebe-se que a necessidade de atualização frente à massa de informações e novos conhecimentos produzidos diariamente, aumentam a complexidade do mundo cotidiano e das relações sociais estabelecidas entre as pessoas. Agir nesse contexto, para o profissional, significa ter acesso às diversas formas de conhecimento, habilidade analítica e à capacidade de tomar decisões que nem sempre são esperadas pelos profissionais. As implicações dessa sociedade nas formas de organização e formação do profissional de educação física do futuro (não muito distante), remete ao aumento considerável nas exigências relacionadas às habilidades e estratégias para resolver problemas e processar informações de forma mais contextual possível.

Segundo Nascimento (2002), a projeção é de que vai haver incremento de atividades para adultos e terceira idade com redução nos setores infantil e juvenil, possivelmente pela maior taxa de expectativas de vida, atualmente em torno dos 80 anos e da redução do número de filhos por família devido o intenso envolvimento da mulher no setor econômico e político da sociedade atual. Além disso, o autor salienta que os investigadores acreditam que no futuro existirá melhor equilíbrio no número de profissionais do campo educativo e nos campos municipais e privados. O profissional expandirá as possibilidades de prestação de serviços e “ocupará o seu espaço, impondo-se como um profissional liberal, gerenciando o seu próprio desenvolvimento no mercado de trabalho” (p. 65).

A ideia do profissional gerenciar o seu próprio serviço envolve combinar uma série de saberes relacionados ao domínio de seu próprio trabalho e a outras funções correlatas. Por exemplo, um avaliador físico deverá dominar, além dos conhecimentos referentes a essa tarefa, técnicas e métodos de treinamento para contextualizar as informações obtidas com as avaliações. O profissional deverá ser autônomo, consciente do seu papel e de suas atribuições, exercer o pensamento reflexivo e científico diante das situações de atuação, procurar o aprimoramento permanente e ser sensível aos elementos que atribuem qualidade aos serviços prestados garantindo seu lugar no mercado de trabalho sem ser prisioneiro dele.

Para isso, é consenso na educação física a necessidade de sincronização, entre instituições de formação profissional e as instituições ou setores que geram empregos ou possibilidades de prestação de serviços (NASCIMENTO, 2002, p. 68). Os esforços deveriam ser direcionados no sentido de aumentar a versatilidade da formação e não afastá-la do campo da intervenção profissional por meio das temáticas de estudo cada vez mais

específicas e menos transversais que perfazem as discussões no processo de formação. Nesse sentido, o ensino profissional não deve apenas possibilitar o contato com formas de conhecimento, mas, também, a compreensão desses conhecimentos e os instrumentos que capacitem o acadêmico a analisar o que ele conheceu e compreendeu dos conteúdos de ensino em seu contexto profissional escolar, da empresa, da academia, dos clubes, nas diferentes populações (diabéticos, deficientes, outros).

Autonomia, independência crítica e capacidade de fazer escolhas diante das situações de trabalho passam a ser as novas características essenciais para a formação. Esses traços fazem com que a dimensão subjetiva do processo de educação profissional seja supervalorizada. Exige-se cada vez mais a capacidade de articular diferentes saberes de forma comunicativa e interdisciplinar para, então, solucionar situações do contexto de trabalho. Como Verenguer (2004, p. 127) ressalta, “é preciso reconhecer que os jovens profissionais possuem um saber sobre a intervenção que é fruto da experiência vivida dentro ou fora da educação física” e, por isso, é importante analisar em que momento e em que medida os conhecimentos acadêmicos e científicos participam do processo de constituição da intervenção profissional (SORIANO, 2003), ou mesmo questionar se realmente participam.

A formação deve estar voltada para o “ensinar a pensar” (MELO, 2009, p. 203), e essa dimensão expressa a necessidade de combinar diferentes conhecimentos e não apenas os adquiridos no processo de preparação profissional. É fundamental identificar como são atribuídos os significados aos conteúdos de ensino profissional. Sabemos que dependem das experiências, história de vida e do contexto que o sujeito vive. Esses elementos indicam que precisamos ressignificar os processos envolvidos na formação profissional.

## **2.1 A trajetória da formação profissional em educação física: indícios para a caracterização dos conteúdos de ensino profissional**

A forma como o ensino no Brasil se estruturou, especificamente, a educação superior, deu-se por sucessivas reorganizações, fragmentações e aglutinações de cursos profissionalizantes, que eram criados para garantir profissionais especializados que atendessem às demandas da nação emergente no fim do século XIX, nas mais variadas áreas: economia, agronomia, cirurgia, anatomia e obstetrícia, química e desenho técnico, além de instituições articuladas à defesa militar da nação, responsáveis pela formação de engenheiros civis, cursos de anatomia e cirurgia que se instalavam nos grandes centros, como Bahia, São

Paulo e Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000). Esse caráter profissionalizante conotava papel funcionalista das instituições de ensino, voltadas para suprir as necessidades vigentes da sociedade.

Com o desenvolvimento da nação, várias discussões alertavam para a necessidade do preparo profissional das classes dirigentes, formação de professores para o ensino secundário e superior e necessidade de um plano nacional de desenvolvimento.

No fim do século XIX e início do XX, o desenvolvimento germânico a partir da concepção de universidade baseada no culto à ciência, sem vínculos imediatos com a aplicação, chamou atenção para a inserção da pesquisa no ensino superior no Brasil. Essa concepção, no Brasil, trouxe a ideia de que a “ciência não está feita; ela é corpo vivo e, por isso, não basta difundi-la, sendo necessário promover simultaneamente a pesquisa” (PROTA, 1987, p. 28).

As principais universidades nesse período acabaram seguindo a ideia de realizadora de pesquisa e produtora de conhecimento e não de caráter profissionalizante. A essa função cabiam as escolas técnicas e militares. A educação física ainda não cogitava ser uma disciplina no ensino superior. Até meados de 1930, quem formava técnicos e professores para atuar nos centros de ensino escolares e de treinamento militar eram os próprios militares. Apenas em 1929 surgiu o primeiro curso sob responsabilidade do exército que aceitava civis. Posteriormente, em 1933, a Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro (EsEFEx) passou a realizar cursos para civis, organizados por meio do conhecimento prático. Segundo Andrade Filho (2001), “a educação física brasileira foi inventada pela prática de agentes leigos e apropriada pelo discurso de agentes de diversas profissões interessadas em instituí-la como cultura de modernização nacional” (p. 1).

A medicina, ao desenvolver aparato cognitivo e tecnológico, por meio dos investimentos científicos nos institutos de pesquisa das grandes metrópoles, passou a definir as formas de utilização do corpo junto às relações sociais (CARVALHO, 1995, p. 46) pela premissa da moralização do corpo pelo exercício e pelo discurso do aprimoramento eugênico da raça (ideia influenciada pelo método ginástico alemão que vigorava no ensino militar). A educação física passou a ser vinculada às práticas de exercícios cada vez mais populares (lutas, ginásticas e esporte), influenciada pelo paradigma da saúde, divulgado pela medicina e pelo governo.

Dessa forma, a prática de exercícios e a popularização do esporte começam a tomar ainda mais força e, conseqüentemente, a exigir a preparação de professores e técnicos capacitados pelas próprias escolas de educação física. Temos, então, a criação da escola de

educação física de São Paulo, em 1934, e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), em 1939, cujo objetivo era ser a escola padrão na formação em educação física no Brasil (SILVA; SOUZA, 2010, p. 1).

O curso da ENEFD foi o primeiro a elaborar um currículo de formação em educação física, resultante do desenvolvimento da educação no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1940. Nesse período, a orientação político-educacional era voltada para atender às expectativas do mundo capitalista, utilizando como justificativa a necessidade de preparação de mão-de-obra qualificada para as novas atividades do mercado de trabalho, possibilitadas pela criação dos ministérios do trabalho, da indústria e comércio, ministério da saúde, correios, departamento de aviação e proteção trabalhista (carteira de trabalho, direito a férias, seguro desemprego, entre outros). Essa reestruturação administrativa do governo alavancou os incentivos e valorização da educação profissional no Brasil.

A formação de professores passou a ser uma das principais preocupações em todo esse processo e ganhou identidade sob a amálgama do curso de didática. O que se acreditava era que, por meio da consolidação da área de didática, ela seria um suporte para fornecer a qualificação necessária para se atuar na escola nas outras áreas (BENITES, SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 349). Nessa ótica, o currículo de formação em educação física escapava a essa orientação. O curso era organizado em dois anos e, das 14 matérias que compunham a primeira série do curso, mais de 50% eram relacionadas com as disciplinas biomédicas, enquanto o restante estava relacionado com os conteúdos técnico-desportivos (ANDRADE FILHO, 2001).

A formação destinada a esses profissionais deu-se de maneira fragmentada, pois o currículo se definia de maneira disciplinar, sem inter-relação com os conteúdos, se definindo como altamente técnico, no sentido de dar suporte prático ao profissional (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 350).

Dessa forma, a educação física demonstrava afirmar seu papel utilitarista/instrumental, sendo encabeçada pelos discursos biomédicos sobre a racionalidade do corpo humano, que tem como princípio fundamental os mecanismos biológicos e anatômicos. Esse papel trazia uma perspectiva pedagógica limitada com relação às dimensões educativas e formativas para o desenvolvimento da área.

Ao iniciar a década de 1940 até meados de 1945, fase do Estado Novo, no Brasil, o governo Vargas via na educação a possibilidade de desenvolvimento da nação. Com as políticas governamentais voltadas para melhores condições dos trabalhadores, em 1942, ocorre a reforma do ensino secundário que deflagrou mudanças tanto no ensino superior

quanto no relacionamento dos trabalhadores com seu local de trabalho. Essa reforma foi chamada de Capanema, que sugeriu a capacitação da força de trabalho conforme habilidades e capacidades atribuídas às diversas classes sociais. Nessa fase, os ensinos industrial e secundário foram regularizados, bem como foi instituída a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais de matricular 8% do número de operários, nas escolas do SENAI (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 350).

Outro decreto instituído nesse ano compele às empresas com mais de 100 funcionários a manterem uma escola de formação profissional para seus aprendizes (PILETTI, 1996). Essas medidas reestruturam as exigências para entrar e se manter no mercado de trabalho, já que a capacitação passa a ser critério para as indústrias.

Com todas as modificações no contexto educativo e de trabalho da nação fez-se necessárias novas reformulações no sistema de ensino. Com o fim do Estado Novo, o regime ditatorial cai e abre-se espaço para pensamentos democráticos<sup>4</sup> como ideologia do novo governo. Surge a necessidade de revisar as formas de ensino e de formação de várias áreas para adequá-las às novas ideias de gestão.

Os cursos de educação física formavam professores para atuarem em centros educacionais infantis e militares, instrutores de massagem, técnicos desportivos e médicos especialistas em educação física e, portanto, eram cursos estritamente técnicos que não exigiam obrigatoriedade na conclusão do ensino médio ou de outro nível. Com a reformulação dos cursos de formação, em 1953, os candidatos interessados em cursar educação física deveriam apresentar certificado de conclusão do ensino médio e, nesse caminho, em 1957, o curso de educação física deixa de ser um curso técnico e passa a ter a conotação de curso de nível superior.

Sob o impacto do populismo e da democratização do acesso ao ensino sustentado pelo governo, o ensino superior passou por um surto de expansão no país. Segundo Mendonça (2000), o número de universidades passou de cinco, em 1945, para 37, em 1964, e as instituições isoladas passaram de 293 para 564. A ascensão do número de inscrições em educação física não foi diferente, já que, com a popularização do esporte (Brasil vence a copa de 1958), os programas governamentais para o acesso ao ensino médio e as influências culturais impulsionadas pela mídia favoreceram o surgimento de novos cursos de educação física no período da década de 1950 a 1980, passando de oito para 94 cursos no país.

---

<sup>4</sup> O pensamento democrático, neste caso, está baseado na eliminação do analfabetismo, educação política das massas, construção de uma nova consciência nacional, num governo baseado na ordem, harmonia social e eliminação do comunismo (SILVA, 2008).

Em 1964, o Brasil entra na era da ditadura militar. O golpe de estado conduziu o Brasil a intensos acordos e financiamentos eleitorais subsidiados pelos Estados Unidos, utilizando o discurso de alavancar o desenvolvimento econômico e social do país. Nesse contexto, as discussões sobre a reforma das universidades estavam cada vez mais constantes, impulsionadas pela aprovação da LDB, em 1961. Com o discurso de modernização das universidades brasileiras o governo firma acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e com a United States Agency for International Development (USAID), firmando um pacto que tinha, como objetivos, a Reforma Universitária de 1968 no Brasil (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008 e MENDONÇA, 2000). Essa reforma desencadeou a intensa expansão do sistema de ensino público e privado, marcou o surgimento de novas perspectivas sobre o ensino escolar, profissional e o desenvolvimento científico da educação física que estava, de certa forma, adormecido. A reestruturação curricular já havia iniciado nos Estados Unidos e, por isso, foi inevitável a sua influência na educação física brasileira.

### **2.1.1 Onde começam as discussões: a reformulação americana do sistema de ensino**

Com a proximidade política entre os governos brasileiro e americano, os modelos de ensino estruturados na América do Norte passam a influenciar os critérios e modelos de universidade no Brasil como um todo. Frente aos modelos europeus, mais rígidos e tradicionais em sua estrutura de ensino e pesquisa, o modelo americano permitiu adaptação das universidades às novas exigências de pesquisa e formação, possibilitada principalmente pela mobilidade dos pesquisadores norte-americanos em optarem pela carreira profissional ou acadêmica, permitida pela estrutura universitária americana e pela flexibilidade nas escolhas das combinações das disciplinas destinadas aos estudantes, tanto para a formação profissional quanto para aqueles que desejassem tornar-se pesquisadores pela instituição da pós-graduação.

Todas essas modificações no ensino americano desencadearam a expansão do acesso ao ensino devido à “originalidade do sistema universitário americano e sua entrada no ensino superior de massa” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 95) favorecendo o acesso não somente das elites, mas de outras camadas sociais devido à criação dos estabelecimentos públicos e dos investimentos educativos em todos os níveis. Assim, ainda que o modelo americano de universidade tenha atingido tamanha repercussão, alguns teóricos teceram críticas contundentes sobre a validade do ensino universitário diante de tanta heterogeneidade

de áreas de conhecimento e pela aliança do ensino com a formação técnica, profissional e geral (CHARLE; VERGER, 1996, p. 95).

Abraham Flexner foi um dos impactantes teóricos que principiou severas mudanças ao sistema de ensino americano. Eminentemente patologista, de formação francesa, já em seu primeiro livro, *The American college: a criticism*, de 1907, expressava críticas sobre a organização universitária e o ensino médico. Seu livro resultou em um convite para realizar um estudo sobre a educação médica nos Estados Unidos e no Canadá. A visita a 155 escolas em seis meses resultou num relatório com informações preocupantes sobre o ensino como um todo (PAGLIOSA; DA ROS, 2008).

As ideias apresentadas por Flexner permeavam a preparação de profissionais aptos para a compreensão de evidências científicas por meio da aproximação dos profissionais com a universidade. Ele defendia a necessidade de aproximação das ciências básicas e o processo de experimentação (área clínica) para garantir formação de qualidade (SORIANO, 2009; BAFFA, 2008). As universidades modernas, pensava Flexner, devem ser instituições dedicadas à cultura, à ciência e às profissões cultas (SCHWARTZMAN, 1993).

Nessa perspectiva, o ensino superior nos Estados Unidos parecia especialmente lamentável. O título de "universidade" era dado para instituições de qualquer tipo, não existia nenhuma noção sobre as diferenças entre a verdadeira cultura e a mera educação continuada ou a formação técnica e profissionalizante, e a venda de serviços educacionais de todo tipo, a quem quisesse pagar, por instituições de renome como a Universidade de Columbia, lhe parecia um verdadeiro escândalo (SCHWARTZMAN, 1993, p. 1).

Com esse cenário, a necessidade de mudança estava presente nas discussões nas universidades e, principalmente, no contexto político. Por volta de 1950, a insatisfação com os currículos do ensino elementar e superior intensifica-se. Políticas nacionais e internacionais surgiram como alternativas às discussões legislativas na Califórnia, voltadas para a necessidade de credenciamento dos educadores do Estado, estratégias políticas calculadas para expor a presença da política pública, e principalmente, forte desejo de alguns professores universitários e cidadãos de dar ênfase acadêmica nas escolas públicas (INGLIS, 2007).

Esse panorama resulta na grande reforma universitária chamada de "California's Fisher Bill" ou Ato Fisher, de 1961, que delegou ao Estado a tarefa plena de refinar os conceitos "acadêmico" e "não acadêmico" e formular a regulamentação dos cursos, além de promover o credenciamento de professores nos cursos de formação (INGLIS, 2007).

As novas organizações incluíam: a) oferecer definições para separação dos amadores dos propriamente *experts*, com carteirinhas e credenciais obtidas por meio de alistamentos de professores nas escolas e em cursos de formação; b) formar uma associação nacional e iniciar um ou mais jornais escolares, medida necessária para veicular informações sobre a reforma do ensino, regulamentos e estimular a participação entre os pares; c) cursos com o reconhecimento necessário de assunto/objeto de estudo e relevante socialmente, ou seja, que produzam conhecimentos úteis para resolver problemas sociais; d) ganho seguro de autoridade e poder, por meio de departamentos acadêmicos, e também, da organização e condução de seus trabalhos na universidade (INGLIS, 2007).

Essa reforma curricular, conseqüentemente, levou as universidades a uma drástica reestruturação. Muitos cursos, por não atenderem às determinações da Lei Fisher, foram extintos, e muitos outros precisaram ser reformulados para “sobreviverem”. É nesse grupo que a educação física se enquadra.

### **2.1.2 O prelúdio da caracterização da educação física**

As críticas ligadas à educação física levantavam aspectos sobre a baixa qualidade dos profissionais que eram formados, pouca produção de conhecimentos e fundamentação que delineassem claramente o objeto de estudo da educação física e a falta de uma orientação acadêmica (CONANT, 1963). A dúvida foi levantada: a educação física é capaz de justificar sua existência? Diante de tal indagação, a educação física passou a desenhar um cenário para garantir sua sobrevivência acadêmica.

Alguns autores, nos anos 1960, procuravam elencar fatores que forneceria fundamentos de especificação e reconhecimento da educação física como área de conhecimento. Henry (1964) foi um dos primeiros a defender a educação física como disciplina acadêmica, afirmando que uma disciplina acadêmica está organizada em um corpo de conhecimento adquirido nos cursos formais de aprendizagem e a aquisição desses conhecimentos ocorre sem a necessidade de demonstração ou aplicações práticas (HENRY, 1964, p. 13). Essa ênfase na educação física sobre as disciplinas acadêmicas impactou em mudanças nos programas de formação que buscaram aproximar as subáreas de conhecimentos às dimensões cada vez mais próximas das áreas-mãe ou ciência básica, que pela influência biomédica, forneciam maior respaldo teórico-científico.

A aproximação, na verdade, foi uma estratégia para “elitizar” conhecimentos que em sua origem eram vinculados, basicamente, ao exercício profissional, e, portanto, oriundos



de técnicas e habilidades que poderiam fazer parte do cotidiano de alguns campos de intervenção (BOSI, 1996). A aproximação da área com as disciplinas básicas ampliou os conhecimentos formais especializados, mas não atribuiu o status de “conhecimento essencial” ou exclusivo diante de outras profissões.

Nesse estado de grandes mudanças da área, alguns autores criticaram a falta de representatividade da educação física no cenário educacional, como Bressan (1979) em seu artigo *The Profession is Dead - Was It Murder or Suicide?*. A autora apresenta um quadro de “morte” da área, mas por causas não definidas. Por um lado, a área apresenta aspectos que nos levam a pensar no “assassinato” da educação física devido o processo de expansão do pensamento acadêmico nos programas de graduação e, logo em seguida, pelos programas de pós-graduação, os quais se recusavam a oferecer treinamento profissional aos seus estudantes. Em sua maioria, o quadro representativo da área foi composto por pesquisadores jovens sem experiência com o ensino, atrelados aos critérios de produção e publicação que o perfil acadêmico pregava, impingindo a preparação profissional para faculdades desvinculadas da universidade. Dessa forma, os profissionais perderam autoridade sobre sua preparação e sobre a estrutura de ensino como um todo, deixando a profissão à mercê das disciplinas acadêmicas nas universidades.

Por outro lado, Bressan (1979) alega um segundo motivo de morte – o suicídio da própria área. Nesse caso, os profissionais, no fim dos anos 1970, permitiram ser afetados por membros da disciplina acadêmica. Os professores e os pesquisadores estavam intensificando uma separação. Os profissionais acabaram distanciando-se das questões acadêmicas da área e atribuindo aos pesquisadores a representação da categoria nos órgãos públicos, esse quadro diminuiu, severamente, a produção de conhecimento sobre as questões da prática profissional.

Para a autora, este cenário deveria ser repensado por meio de uma reflexão filosófica sobre o papel da educação física como disciplina acadêmica e profissional e acrescenta que há uma terceira opção de se organizar a área que é ignorada: pensar a educação física como disciplina produtiva, como as finas artes, engenharias e arquitetura. Todas as disciplinas dessa classe estão assentadas no “fazer”, que é representativo na educação física. Nesse caso, a área deveria ser concebida como a única disciplina produtora concebida para pensar os padrões de movimento humano de modo a realizar o potencial inerente de cada indivíduo. A pesquisa básica serviria para dar suporte a generalizações de formas de ação e os métodos e técnicas são vistos como instrumentos continuamente definidos conforme a expansão do

conhecimento. As críticas de Bressan motivaram reflexões sobre o que de fato é o nosso foco de estudo e qual a nossa condição como profissão ou disciplina acadêmica.

Lawson (1979) também sinaliza que a educação física precisa rever sua base conceitual e pensar na sua reestruturação como profissão. O autor argumenta que para ser considerada como profissão de verdade é necessário construir um corpo de conhecimento teórico no qual os julgamentos e ações profissionais serão fundamentados. Esse conhecimento precisa ser sofisticado para não ser dominado por todos os leigos. Contudo, Broeckhoff (1979, 1982), ao contrapor as ideias de Lawson, sinaliza que pensar na educação física como disciplina teórica ainda representa a prevalência do pensamento acadêmico sobre o profissional. Para o autor, é um tanto quanto ingênuo acreditar que os alunos vão recolher conhecimentos amplamente diferenciados e, por vezes, não relacionados com os sub-campos da disciplina acadêmica, e então, de alguma forma, relacioná-los com o ensino da educação física.

Broeckhoff (1979, 1982) sustenta a tese de que a intenção pedagógica da educação física deve ser o foco de atenção da disciplina. Teorias que partem de situações da prática são sensíveis a mudanças e flutuações de situações, e irão guiar e sustentar a prática. Teorias que têm se divorciado de situações da prática podem ter pouco valor para os profissionais e, em alguns casos, a transição da teoria para a prática torna-se um trabalho de Sísifo<sup>5</sup>. Por isso, o foco acadêmico da educação física, proposto por Henry, em 1964, tem de ser levado ao contexto educacional e pedagógico da área.

Vários outros autores passaram a reforçar a necessidade de repensar a educação física como disciplina acadêmica, geralmente argumentando sobre a crescente especialização dos temas de estudo na área (NEWELL, 1990), a fragmentação do conhecimento produzido, o reflexo da verticalização das pesquisas e o intenso mal-estar causado pela necessidade de integração dos conhecimentos no processo de formação profissional para subsidiar o papel da educação física na sociedade (ROSE, 1986).

De fato, a dependência aos padrões da produção científica, solidificados nas universidades pela institucionalização da pesquisa e do perfil acadêmico nas diversas áreas, reforçou os investimentos para a produção e fortalecimento dos conhecimentos de cunho básico-científico e dificultou a emersão de conteúdos que pudessem subsidiar a ação dos

---

<sup>5</sup>. Na mitologia Grega, Sísifo era considerado o mais astuto dos mortais, contudo ao desobedecer Era, foi condenado a “tarefa de rolar uma enorme pedra até o alto de um morro. Ao se encontrar bem avançado na encosta, a pedra, impelida por uma força repentina, rolava de novo para a planície. Sísifo a empurrava de novo morro acima, coberto de suor, mas em vão” (BULFINCH, 2002, p. 322). Por isso, *trabalho de Sísifo* é uma expressão utilizada para designar trabalho rotineiro e cansativo, que não leva a lugar algum.

profissionais na educação física. Tal quadro de insegurança instalou-se no sistema de ensino brasileiro, tão logo iniciou a reforma universitária do país.

### **2.1.3 A reestruturação da educação física a partir da reforma do sistema de ensino brasileiro**

Como a relação do governo militar dos Estados Unidos com o governo brasileiro tornou-se intensa nesse período ela acabou servindo de “ponte” para a transferência de concepções que refletiram na constituição dos modelos de universidade e nos projetos dos cursos de preparação profissional no âmbito brasileiro. Consequentemente, muito do que era considerado ideal para o povo americano era transplantado para o governo brasileiro.

A partir da reforma universitária desencadeada na ditadura militar (décadas de 1960 e 1970), as universidades passaram a ser um local de prestação de serviços e os estudantes deveriam fornecer retorno social dos investimentos do Estado em seus estudos. A pesquisa acompanhava as tendências e necessidades comerciais e industriais e a busca de autonomia por parte das universidades tornou-se fator de incessante presença nas discussões institucionais.

A grande crítica voltada para as universidades brasileiras exigia maior funcionalidade das categorias profissionais perante a sociedade e maior articulação dos alunos das instituições de ensino superior. Essas discussões sobre a necessidade de mudança no sistema de ensino resultaram na reforma curricular de 1969 dos cursos de educação física por meio da resolução 69/69, muito influenciada pelas discussões norte-americanas sobre as características acadêmicas da área. Tal resolução propôs um currículo mínimo com um núcleo de matérias básicas, voltadas para os conhecimentos biomédicos, e outro de matérias profissionais, com conteúdos técnico-desportivos e matérias pedagógicas, como psicologia da educação, didática, prática de ensino e estágio. Percebe-se que a dimensão pedagógica, criticada por sua ausência nos currículos de educação física anteriores agora é incorporada no ensino da educação física.

As duras críticas sobre as necessidades de definir bases conceituais e epistemológicas para a educação física e a necessidade de produzir conhecimentos que justificassem sua presença nas universidades (reflexo das discussões norte-americanas), em paralelo com a ampliação do ensino superior no Brasil, favoreceram a inclusão da educação física como disciplina obrigatória nos currículos escolares, o que resultou na criação de diversos cursos de preparação profissional. O carro-chefe para maior visibilidade social da

área na década de 1970 foi o esporte, que se popularizou diante da massificação da divulgação televisiva. Contudo, a área manteve-se sem uma direção clara sobre os problemas que os profissionais enfrentavam no campo de atuação.

A visão da educação física como disciplina acadêmica, fortalecida pela produção de conhecimentos próximos às áreas-mãe e influências biomédicas, desencadeou a supervalorização de disciplinas científicas e redistribuição das disciplinas pedagógicas e técnicas, descaracterizando os currículos de licenciatura plena, eminentemente escolar. Muitos professores de outras áreas, como medicina, fisiologia, psicologia, enfermagem, entre outros profissionais da área da saúde, foram incorporados aos cursos de preparação, direcionando a formação para as necessidades imediatas das demandas sociais. Além disso, a presença do esporte na sociedade fez emergir a procura pelo profissional de educação física e seus serviços.

Todo esse processo foi ainda intensificado pelo incentivo do governo à criação de instituições privadas e também pela reestruturação do mercado de trabalho. Na educação física, por exemplo, observa-se forte crescimento das academias de ginástica e de escolinhas esportivas (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Este quadro originou a reformulação dos cursos de preparação profissional em educação física no fim da década de 1980, balizados por duas habilitações: licenciatura e bacharelado. A licenciatura tem a formação voltada para o ambiente escolar como educação infantil e fundamental. O bacharelado tem a formação voltada para o ambiente não escolar, como clubes e academias, indústrias, com artigos esportivos, centros e espaços sociais de lazer, entre outros. A proposta da habilitação bacharelado caracterizou-se por uma formação generalista, e teve seu conteúdo organizado por blocos de conhecimento: conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade, conhecimento filosófico e conhecimento técnico (FUZII e col. 2009).

Uma das características marcantes para os cursos de formação profissional, adaptados às novas reformulações curriculares, foi a discussão sobre a relação teoria e prática na área. Com as repercussões dos debates relacionados às características da área no contexto norte americano (LAWSON, 1979, 1991, 1999; NEWELL, 1990; HENRY, 1964, 1978; ROSE, 1982; BROEKHOFF, 1979, 1982) e a intensa movimentação de professores que realizavam especializações no exterior, o Estado incentivou a capacitação de professores nos níveis de Mestrado e Doutorado que pudessem participar da criação de cursos de especialização em nível nacional. No fim da década de 1980 e início dos anos de 1990, os

programas de pós-graduação foram implementados e o direcionamento da área para a pesquisa foi acentuado.

A dicotomia teoria e prática foi uma discussão presente em grande parte dos estudos na década de 1990 e dos anos 2000, motivadas pelas reestruturações do campo do trabalho e pelo distanciamento do mundo acadêmico e profissional (NASCIMENTO, 2006), resultado do processo de disciplinarização e fragmentação dos conteúdos produzidos na área.

A predominância de subdisciplinas (psicologia do esporte, biodinâmica do esporte, fisiologia do exercício, entre outras) que não necessariamente conseguiam manter algum tipo de ligação com a aplicação desses conhecimentos curriculares no campo de intervenção e a dedicação dos docentes com a pesquisa nas instituições de ensino para se manterem no círculo produtivo e de captação de verbas, fortaleceram a fragmentação da produção de conhecimentos e a crescente necessidade de mudança.

Em meados da década de 1990 surgem novas reformulações nos currículos das universidades, fortalecidas com a nova LDB 9.394/96, enfatizando a relação entre a sociedade, a universidade e as necessidades crescentes do mercado de trabalho nas diversas categorias profissionais, assim como na educação física, com a intenção de ajustar as categorias profissionais às necessidades das demandas.

Nessa nova reformulação “era preciso constar o perfil, as competências e habilidades para os formandos, os conteúdos obrigatórios, a duração dos cursos” (ANDRADE FILHO, 2001), o que desencadeou reflexões em torno de quais habilidades e qualificações deveriam fazer parte da orientação curricular dos cursos de formação profissional. O enfoque foi direcionado para a “aquisição de novos conhecimentos e habilidades para um melhor desempenho” (NASCIMENTO, 2006).

A configuração da formação orientada pela concepção de “competências” resultou na ideia de que a prática deverá fazer parte de todo o processo de formação, o qual estará atrelado à capacidade de articulação de saberes na resolução de problemas da realidade do campo de atuação do profissional.

Marcada pela insatisfação com a relação distanciada dos conteúdos teórico-científicos que perfazem grande parte dos currículos de formação e sua aplicação no campo de atuação profissional, essas medidas levantaram fortes questionamentos sobre a necessidade de regulamentação da profissão como caminho para diferenciar os profissionais formados do público leigo. Essa necessidade torna presente os critérios que passam a diferenciar a base de conhecimento de um e de outro.

Quando pensamos no profissional que passou por um curso de formação remetemos à ideia de que recebeu conhecimento sistematizado, científico, pautado em leis, teorias, métodos e princípios que orientam suas reflexões e suas ações profissionais. Quando pensamos no leigo, remetemos ao saber aprendido com a experiência, relacionado às crenças e à confiança interpessoal e não ao saber oriundo, necessariamente, dos livros, mas àqueles que, pelo seu uso, tornam-se úteis e relevantes no cotidiano.

Para Verenguer (2004, p. 124), “os próprios graduandos, futuros profissionais, trazem uma concepção de que o curso de graduação em Educação Física está mais próximo do ‘fazer a atividade’ do que do ‘pensar o fazer a atividade’ ”, e essa concepção se estabeleceu porque, de fato, predominantemente, temos um repertório técnico muito mais presente na configuração dos conhecimentos da área do que o conhecimento explicativo, conceitual, de teorias e de compreensão de fenômenos.

Apesar das evidências históricas sobre as dimensões intelectuais das técnicas, o modo hegemônico de conceber educação ignora ou secundariza a ação humana (BARATO, 2003, p. 33). Nessa ótica, as escolas profissionais dentro das universidades estão assentadas na ideia de que o conhecimento acadêmico-científico pode servir de base para orientar a prática profissional. Com isso, o conhecimento formal cresce em magnitude e complexidade, representado pelo aumento do número de técnicas e métodos para tratar desses conhecimentos. No entanto, Freidson (1986, p. 7) alerta que conhecimento e métodos são forças independentes da ação humana e escolha. Os métodos sozinhos não representam o conhecimento e o conhecimento apenas não é suficiente para determinar o método, mas tanto um quanto o outro são selecionados e aplicados conforme as situações vivenciadas pelo profissional.

## **2.2 Características do saber profissional: referências para situar o olhar**

Muitos dos saberes que acumulamos ao longo da vida são adquiridos a partir das relações que estabelecemos com o mundo. Não são apenas agregados por nossas experiências formativas mas, também, aquilo que vivemos como pessoa, cidadão ou profissional. O saber é, portanto, uma forma de relacionamento com as coisas do mundo e com as formas de ver este mundo. É um produto do que fazemos, pensamos, sentimos e refletimos de modo a atribuir significados à nossa realidade e convivência.

Dentro dessa visão, o conhecimento, que são os conteúdos objetivos da realidade oriundos de construções teóricas acumuladas ao longo do tempo (BERGER E LUCKMAN,

1997), só tem sentido se for relacionado com a realidade que cerca cada indivíduo. Mas, se o que aprendemos deve ser significativo para nossa realidade, por que aprendemos fórmulas e modelos abstratos em nossa trajetória educacional? Como transformamos essas fórmulas em saberes significativos? Por que é necessário ampliar cada vez mais nossos conhecimentos? Essas perguntas são pontos de partida para começarmos a pensar na relação entre alguns saberes que adquirimos ao longo da vida profissional.

A todo o momento, novas informações chegam ao alcance dos indivíduos, numa velocidade ímpar, que impõe o desenvolvimento de habilidades e aquisição de saberes cada vez mais complexos para assimilar a carga de conhecimento que possibilite intervenções ousadas às proposições sociais. É claro que essa dinâmica é consequência das transformações estruturais que sofremos nos últimos anos e da concepção de mundo moderno que implica na sedimentalização de padrões e valores sócio-culturais hegemônicos. É importante, no estudo das características do conhecimento profissional, englobar as relações que se estabelecem além da preparação profissional, como: a) a relação entre o conhecimento e o sujeito; b) entre o sujeito e o conhecimento cotidiano; c) entre o sujeito e sua formação profissional como um todo, temática central desse estudo.

Tal modelo foi apresentado por Berger e Luckmann (1997). Na primeira relação, *o conhecimento defronta-se com a consciência do sujeito ou sujeito e objeto*. Existe, portanto, uma relação mútua e dinâmica que pertence à essência do conhecimento e ao significado que aplicamos aos objetos. A função do sujeito é apreender o objeto e sua essência. Dessa maneira, o objeto não é transcendente, mas, é para o sujeito, uma “figura” do entendimento que o sujeito tem do objeto, afirma Hessen (2003, p. 19).

É nessa ótica que podemos dizer que “o conhecimento pode ser definido como uma determinação do sujeito pelo objeto” (HESSEN, 2003, p. 21). Assim, devemos ser capazes de apreender o objeto de estudo para que possamos ter conteúdos que fundamentem a relação e a importância que este objeto tem para o sujeito. Nesse processo, o conhecimento passa por modificações e, ao ser combinado com outras dimensões correlatas ao que o indivíduo conhece, estabelece redes de comunicação com o mundo à sua volta. A relação entre o homem e o mundo social, que é produto do homem, é uma relação dialética, ou seja, o homem em coletividade atua reciprocamente em seu mundo que, por sua vez, atua no próprio homem (BERGER E LUCKMANN, 1997).

Pensar o homem significa considerar a objetividade e a subjetividade de seu universo. O paradoxo de o homem ser capaz de produzir um mundo e depois experimentá-lo como algo diferente do produto criado é uma lógica que existe na institucionalização do

conhecimento (BERGER, LUCKMANN, 1997), presente no ensino como um todo. O conhecimento teórico é apenas uma pequena parte, e de modo algum a parte mais importante do que uma sociedade considera como conhecimento.

Berger e Luckmann (1997) apresentaram uma relação do conhecimento conhecida como o *sujeito e o conhecimento cotidiano*. Nesse caso, a realidade é interpretada pelas significâncias empregadas a cada uma das múltiplas realidades que podemos encontrar. Como cada indivíduo tem uma história de vida diferente, ele emprega sentidos distintos ao que vê e vivencia. Ou seja, o cotidiano é repleto de subjetividades que só pode ser compreendido quando buscamos o entendimento do outro sobre um mesmo objeto.

Por se tratar de uma dimensão correlata às outras na constituição formativa de um profissional, o conhecimento cotidiano deve ser levado em consideração em qualquer estudo sobre formação ou intervenção profissional. Segundo Berger e Luckmann (1997), nesse mundo do trabalho nossa consciência é dominada pelo motivo pragmático, isto é, determinada por aquilo que estou fazendo, fiz ou planejo fazer nele. Por essa razão, o trabalho é tão significativo na caracterização de um indivíduo tanto quanto sua família, porque é a partir de seu trabalho que o sujeito vai intervir na realidade que o cerca e é onde pode exercer mudanças permanentes ou não.

Os autores explicam que a vida cotidiana divide-se em setores que são apreendidos rotineiramente e outros que se apresentam como problemas dessa ou daquela espécie. Estes problemas desequilibram a situação de comodidade aparente da vida cotidiana, exigindo que o sujeito entre no mundo problemático que ainda não tinha rotinizado. Ele se enriquece quando começa a incorporar novos fatos e habilidades que antes não haviam sido solicitadas.

Dessa maneira, o repertório de habilidades e saberes que antes da situação-problema era mais limitado passa a ser melhor elaborado e complexo. O sujeito passa a ter maior discernimento dos tipos de conhecimentos que deve empregar em cada problema que, por sua vez, tornam-se mecanismos interiorizados para posterior mobilização em novas situações.

Em geral, nossas ações possuem uma “memória” que não existe apenas sob a forma de representações, nem de saberes, mas de estruturas relativamente estáveis que nos permitem tratar um conjunto de objetos, de situações ou de problemas (PERRENOUD, 2002, p. 81), muitas vezes, sem total consciência desse saber. Essa chamada “memória das ações” é fortemente influenciado pelo fator temporal das ações cotidianas. A estrutura temporal da vida cotidiana não somente impõe sequências predeterminadas à minha “agenda” de um único dia, mas impõe-se também à minha biografia em totalidade (BERBER, LUCKMANN, 1997, p. 46).



Por exemplo, dificilmente se pode prestar um concurso para carreira docente sem antes passar por uma preparação em nível de pós-graduação. Dessa forma, é possível concordar com Perrenoud sobre uma estrutura estável de saberes armazenados se complementado com Berger e Luckmann ao afirmarem que o fator temporal imprime certa sequência à nossa vida e interfere na estrutura cognitiva de qualquer profissional.

O ensino profissional tem o papel de estimular a incorporação de saberes de forma gradativa e o mais relacional possível para estabelecer um repertório de saberes que possa ser acionado sempre que necessário, em situações positivas ou negativas. Perrenoud (2002) aponta que, quando as consequências das ações são negativas, o indivíduo precisa se conscientizar da sua ação e refletir sobre ela. A formação profissional, nesse caso, tem responsabilidade de capacitar o sujeito para a tomada de consciência dos seus atos.

A terceira relação que o conhecimento estabelece, segundo Berger e Luckmann (1997), é entre *o sujeito e sua formação profissional*. Na sociedade atual, para o indivíduo passar pela formação profissional, precisa obter conhecimentos básicos advindos de uma formação escolar, organizada por níveis, que sistematiza conhecimentos conforme graus de complexidade para cada série de instrução. A respectiva fase de formação é chamada de ensino escolar. É o primeiro contato com diversas formas de conhecimentos e exige a aprendizagem de saberes fundamentais que serão utilizados nos cursos de preparação profissionais, em especial, no ensino superior, onde várias profissões se organizam.

Parafraseando Freidson (1998), a palavra profissão designa uma ocupação que controla seu próprio trabalho, organizada por um conjunto especial de instituições sustentadas, em parte, por uma ideologia particular de experiência e utilidade. Consequentemente, um profissional é caracterizado como tal mediante o tipo de educação específica que um cidadão se submete para adquirir credenciais e habilidades que são destinadas a ele, chamadas de *expertise*<sup>6</sup> e que, por isso, é o único apto a resolver problemas que necessitem de conhecimentos específicos que apenas sua categoria profissional poderá resolver.

Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais (TARDIF, 2000, p. 6). Em troca, os profissionais devem dominar esses conhecimentos técnicos ou conceituais e também, de dimensões éticas, relacionados a

---

<sup>6</sup> “A expertise caracteriza-se pela realização de tarefas a partir dos conhecimentos e das habilidades de pessoas que são especialistas e que se contrapõem ao amadorismo, ou seja, ganham a vida realizando esse trabalho. [...] a expertise tem um caráter de exclusividade, imposto pela aquisição e detenção de conhecimento e habilidades [...]” (VERENGUER, 2004, p.125), que são julgados como necessários para o exercício da profissão.

valores, senso comum, julgamentos, saberes cotidianos e interesses sociais que são destinados para resolver problemas existentes no cerne da categoria profissional. “Os especialistas tornam-se administradores dos setores do cabedal do conhecimento que lhes foi socialmente atribuído” (BERGER, LUCKMANN, 1997, p. 108), enquanto os especialistas devem dominar o conhecimento referente à sua especialidade. Qualquer pessoa deve saber quem são os especialistas, no caso de precisarem de suas especialidades.

Por isso, devemos entender que a preparação profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam (TARDIF, 2000, p.11), porque o conhecimento é partilhado tanto por aqueles que dominam o conhecimento, quanto por aqueles que precisam dele e, por isso, a formação profissional acaba mudando constantemente.

Se compararmos os profissionais que tiveram formação no passado e os profissionais formados atualmente, vamos perceber diferenças na forma como sua formação é organizada. Grande parte dos cursos do passado tinha no trabalho ou nas formas de execução a grande preocupação e não primava pela formação continuada tão presente nas discussões atuais. Já o atual plano de formação tem forte vinculação com as dimensões teóricas e de pesquisa e com a produção de novos conhecimentos pela forte informatização dos diversos setores na sociedade e nas transformações tecnológicas no mundo do trabalho. Contudo, se questionarmos os profissionais sobre o que é importante em seu processo de formação, provavelmente irão citar as experiências reais do campo de trabalho como principal meio de identificar e aprender novos conhecimentos.

No estudo de Kuenzer e col. (2007), por exemplo, foi investigada a relação entre o conhecimento científico e tácito nas relações de trabalho a partir de mudanças tecnológicas atuais com 91 trabalhadores de uma indústria petroquímica. 50 % dos entrevistados tinham mais de 10 anos de experiência e a outra parte era representada por trabalhadores mais jovens. Os mais antigos caracterizavam-se por terem passado por cursos de grande aderência ao trabalho. Os mais jovens caracterizavam por ter mais domínio teórico do que o prático. No entanto, todos os entrevistados reportam que aprenderam suas funções no próprio trabalho, tanto os mais jovens quanto os mais antigos.

Isso demonstra que por mais que tenham ocorrido severas modificações no processo de formação profissional nos últimos anos, as formas de validação dos saberes apreendidos ainda estão vinculadas às experiências obtidas no campo de atuação profissional. É um fator preocupante, já que grande parte dos cursos de formação é organizada na égide dos saberes científicos, abstratos, básicos. Esses conhecimentos atribuem validade e *status* a uma área de

estudo devido seu valor explicativo e pode orientar a construção de respostas para problemas sociais se forem adequadamente aplicados às situações concretas. Contudo, o que garante que o saber, que está na base da profissão, seja de fato apreendido pelo aspirante à profissão?

Alguns autores que estudam profissão atribuem ao conhecimento seguido de aplicabilidade o principal meio de amadurecimento e reconhecimento das profissões e do seu papel na sociedade. Mas quando se percebe que não existem grandes diferenças no que os trabalhadores antigos e novos consideram importante em sua formação, como no estudo de Kuenzer e col. (2007), nota-se que ainda temos um hiato entre a fase de formação e o campo de trabalho devido a fragilidades na transposição dos conhecimentos científicos e sistematizados para o saber da ação. Uma das justificativas para a lacuna existente entre a formação e o campo de trabalho é que “os professores freqüentemente consideram os produtos da pesquisa acadêmica muito abstratos, descontextualizados e isolados de sua prática cotidiana, o que se traduz na sua rejeição e contribui para o descrédito da universidade e seus produtos” (TARDIF e ZOURHLAL, 2005).

Na investigação realizada por Tardif e Zourhlal (2005), a percepção dos professores com relação à pesquisa demonstra que eles estariam inclinados a se interessar por produtos úteis no dia a dia de trabalho, o que não foge ao que os acadêmicos esperam no seu processo de formação, salvo aqueles que se envolvem em grupos de pesquisa e se dedicam predominantemente às experiências acadêmicas.

Geralmente quando os alunos se interessam pelas pesquisas, esperam participar de forma ativa, na ânsia de contribuir com o que está posto em estudo. Eles não consideram significativa a ausência de retorno em relação à dedicação empenhada nos estudos científicos na universidade porque esperam que seus esforços sejam transformados em melhor qualificação para poder sobressair no campo de trabalho.

Tardif e Zourhlal (2005, p. 28) trazem como hipótese a idéia de que os problemas que marcam as relações entre pesquisa e ensino, entre pesquisadores e professores, não estão ligados a fatores individuais, mas, acima de tudo, aos sistemas profissionais<sup>7</sup> em vigor no mundo acadêmico e no ensino básico.

As escolas profissionais dentro das universidades estão assentadas na ideia de que o conhecimento acadêmico-científico pode servir de base para orientar a prática profissional e, nesse caso, “as dificuldades no trato com o conhecimento e as formas de exposição

---

<sup>7</sup> Abbott (1988) é um dos principais autores que analisa os sistemas profissionais. Ele os define como uma complexa representação de modelos e estruturas como, por exemplo, conhecimento profissional e jurisdições, esclarecendo como afetam cada profissão, individualmente ou em grupo.

acadêmica” (BRITTO e col., 2008, p. 788) seriam um resultado do modo como os sujeitos interagem e convivem com o conhecimento.

Na trajetória do ensino universitário, o aluno modelo para a carreira acadêmica era aquele que dispunha de tempo para estudar; tinha idade, formação intelectual que transcendia aos conteúdos escolares, financiamento familiar, disposição para atividades diversificadas social e culturalmente que, enfim, pertenciam à camada privilegiada da sociedade que investia na manutenção e melhora de suas condições. O aluno universitário de hoje é aquele que procura a forma mais rápida e dinâmica possível para se formar para o mercado de trabalho. Não dispõe de condições apropriadas para estudar, trabalha durante o dia e estuda no período da noite com pouca disponibilidade de tempo para as atividades que transcendam as atividades de ensino e que, por isso, raramente estão engajados nas atividades de pesquisa, cultura ou encontros científicos (BRITTO e col., 2008).

As mudanças observadas em relação às características dos universitários representam um quadro que vem se instalando nas universidades brasileiras e remete a mudanças de valores no papel formativo das instituições. Em 1980, por exemplo, existiam cerca de 1.377.000 matrículas nos cursos superiores brasileiros, enquanto que, em 2006, o número de matrículas atinge a casa dos 4.676.000, sendo quase 80% de matrículas em instituições privadas (BRITTO e col., 2008). Este quadro demonstra que, atualmente, o paradigma que alicerça o ensino superior brasileiro não é o de formar quadros de profissionais para atender às demandas do Estado, com profissões engajadas na orientação intelectual de seus estudantes para pensar a sociedade, como era o modelo que perdurou até o século XX. Mas temos necessidade de formar mão-de-obra qualificada e especializada, com forte poder de adaptação frente às necessidades da sociedade atual. Em relativamente pouco tempo, o mercado exigiu profissionais com vasta capacidade operacional e habilidades comportamentais, assim como as universidades passaram a se ajustar a essas mudanças. Quanto mais o mercado de trabalho se torna competitivo e exigente, mais complexa se torna a organização e estruturação dos conhecimentos e qualificação necessários para sustentar a formação de profissionais na universidade.

Várias categorias profissionais enfrentam esse quadro devido à situação mercantilizada das universidades. Com as torrentes para as necessidades de novos conhecimentos direcionados à resolução de problemas, as instituições de ensino superior passam a se reestruturar constantemente, provocando uma expansão do ensino superior para a busca de requisitos que atendam às demandas do mercado de trabalho, fator acompanhado

da crescente massificação do acesso ao ensino e da crescente necessidade de qualificação profissional.

As universidades passaram a ajustar o conhecimento acadêmico, levando-se em consideração o conhecimento profissional. Segundo Schon (2000, p. 20), “elas partem da ideia de que a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil e que o conhecimento profissional ensinado nas escolas prepara os estudantes para as demandas reais da prática”. Entretanto, o que de fato vemos são pesquisas cada vez mais distantes do que pode ser considerado útil para o profissional, justamente pela apropriação do discurso racional-científico para a explicação das situações de intervenção. Os conhecimentos de característica básica, por mais que possam ser solicitados na prática profissional, não são claramente reconhecidos. Dessa forma, muitas das disciplinas básicas organizadas no corpo curricular de uma profissão acabam sendo consideradas inúteis aos olhos dos estudantes universitários devido à falta de aplicabilidade prática.

Schon (2000, p.20) sinaliza que para alguns estudiosos da prática profissional, aquele considerado mais competente acaba sendo caracterizado dessa forma por ter mais “talento”, “intuição” ou “talento artístico”. Mas, se definirmos os profissionais com essas expressões, acabamos por anular diversas possibilidades de análise do ensino profissional, o que diminui as garantias na utilização de conhecimentos oriundos da pesquisa em situações reais de intervenção. Para o autor, o “relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virado de cabeça para baixo”, ou seja, precisamos primeiramente perguntar de que forma podemos aprender com as competências profissionais para depois pensarmos de que forma poderemos utilizar o conhecimento oriundo da pesquisa básica para fundamentar as ações.

Sabemos que os conhecimentos na universidade estão organizados de forma que o aluno compreenda conceitos, modelos, técnicas, fatos, métodos, entre outros. Quando estes saberes são solicitados, emergem de situações geralmente caóticas da prática profissional, que dificultam sua aplicação. Os problemas da prática profissional são estruturas indeterminadas, que não seguem uma ordem ou critérios pré-estabelecidos (SCHON, 2000). Os fatos, conceitos, modelos e técnicas sistematicamente ensinados refletem os conhecimentos do ensino profissional dentro das universidades, mas não representam o saber solicitado na prática profissional.

Schon (2000) defende o ensino prático reflexivo como chave para estabelecer a relação com o conhecimento e com a prática profissional. Sua proposta é fundamentada em três dimensões de análise: o conhecer na ação, a reflexão na ação e a prática.

O *conhecer na ação* é o ato de conhecer o que está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, sendo uma característica nossa sermos incapazes de tornar os saberes envolvidos na ação verbalmente explícito (SCHON, 2000, p. 31). Outros autores denominam essa dimensão do conhecimento como conhecimento tácito, que é aquele que faz parte do repertório cognitivo do aluno e pode sugerir descobertas de princípios não ensinados pelos professores, mas aprendidos de acordo com as situações eventuais. Freidson (2001, p. 25) explica que algumas habilidades tácitas não são verbalizadas e, às vezes, são inverbalizáveis, mas em muitos casos não fazem parte de um corpus formal de técnicas codificadas. Esse tipo de conhecimento pode apresentar erros, mas eles não interferem nos resultados porque são adaptados ao repertório de conhecimentos já acumulados anteriormente.

Já a *reflexão na ação* refere-se à reflexão na ação presente, a qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento. Dar uma nova forma ao que estamos fazendo acontece, geralmente, por uma situação inesperada dentro de um processo de ação e pode ser entendido em diferentes “momentos”, classificados por Schon como: ação, surpresa, reflexão na ação, reestruturação da ação e experimento imediato. Esses momentos não são claros e arbitrários, mas existem na estrutura da ação. Por exemplo, um professor de tênis relata ter como estratégia inicial tentar ajudar seus alunos a terem a sensação de “bater certo na bola”. Uma vez que eles tenham reconhecido essa sensação, distinguindo-as das várias sensações de ‘bater errado na bola’, os alunos serão capazes de detectar e corrigir seus próprios erros (SCHON, 2000, p. 30).

A *prática* refere-se ao conhecer na prática em ambientes particulares da profissão. Nessa dimensão, temos dois blocos de situações que experimentamos: as situações familiares, nas quais utilizamos fatos, regras e procedimentos derivados dos conhecimentos profissionais, e as situações incomuns, em que os problemas não ficam inicialmente claros. No primeiro bloco, podemos pensar na ação pela racionalidade técnica, pela relação objetivista entre conhecimento e profissional e pela investigação autogovernada. No segundo bloco podemos pensar na ação pelo talento artístico profissional e sua reflexão na ação que utiliza a abordagem construcionista<sup>8</sup> da realidade.

---

<sup>8</sup> Segundo Raser e Japur (2005), o construcionismo é uma perspectiva que busca: (a) articular a especificidade cultural das formas de se conhecer o mundo; (b) a primazia dos relacionamentos humanos na produção e sustentação do conhecimento; (c) a interligação entre conhecimento e ação; (d) a valorização de uma postura crítico reflexiva. “Entre o grupo de autores que se aproximam do construcionismo e merecem uma maior atenção, pode-se destacar aqueles que se filiam a um pensamento construtivista. O construtivismo, tal como o construcionismo, constitui uma alternativa às dificuldades trazidas pelo pensamento empirista e racionalista”(p. 22-23).

Para o autor, fica elucidativa a interdependência entre conhecimento formalizado e o conhecimento da ação. “O conhecimento baseado em pesquisa não pode funcionar até que estudantes adquiram uma arte que está fora dos modelos” (2000, p. 24), ou seja, a arte autônoma da sistematização de problemas, arte da implementação e da improvisação, relacionada com a ciência aplicada e técnica. Temos um saber muito maior do que podemos explicar e essa ideia remete, principalmente, ao conhecimento tácito presente em qualquer situação, do dia-a-dia ou profissional.

Para Dewey (1959), que é a principal referência relacionada à reflexão da ação, em muitas situações, as respostas que organizamos para as situações da prática profissional estão intimamente conectadas. Para estabelecer parâmetros de ação e respostas passamos por cinco fases reflexivas: a fase da sugestão, em que o pensamento trabalha para examinar seus propósitos, condições, recursos dificuldades e obstáculos; a fase da intelectualização, que estabelece a identificação do problema e a visualização das possibilidades a partir dele; a fase da hipótese, que é o exame desse problema que corrige, modifica, expande a sugestão original, que passa a constituir uma suposição definida; a fase do raciocínio, que ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende do que já é conhecido; a fase da verificação das hipóteses por ação, corroboração e verificação experimental.

Todo o processo de pensamento se apoia numa série de juízos de valores, que guardam entre si a relação necessária para que mutuamente se orientem rumo a um julgamento<sup>9</sup> final ou conclusão. Os juízos não se formulam isoladamente, mas em comum com a solução de um problema (DEWEY, 1959, p. 123). Dessa forma, as relações que estabelecemos no meio em que vivemos, trabalhamos ou nos relacionamos atribuem significados a cada fase de reflexão das práticas profissionais, evidenciando que a proximidade entre conhecimento formalizado (métodos, teorias, modelos) e da ação está relacionada com o significado que um conhecimento pode atribuir a outro na perspectiva do próprio profissional e de mais ninguém.

Anderson (1989 e 1983), estudioso da psicologia cognitivista, ao reunir suas pesquisas sobre os mecanismos de estruturação dos conhecimentos, desenvolveu uma teoria sobre a compilação do conhecimento humano para resolução de problemas, classificada em três níveis: o *primeiro*, relacionado à classificação do conhecimento, que consiste nas informações obtidas no ambiente que o indivíduo convive e nas capacidades inatas de

---

<sup>9</sup> Julgar é o ato de selecionar e pensar as consequências dos fatos e das sugestões, como se apresentam, bem como decidir se os fatos alegados são realmente fatos e se a ideia em uso é boa ou simplesmente uma fantasia (DEWEY, 1959, p. 123).

resolver problemas nesse mesmo ambiente, utilizando as informações que apreendeu; o *segundo*, pelo nível de decodificação do conhecimento, que consiste em deduções internas e compilações de informações, não relacionadas com o que é externo ao indivíduo, ou seja, aos juízos estabelecidos com o conhecimento e sua representação intrínseca para o sujeito, e finalmente, o *terceiro* nível de implementação do conhecimento, relacionado ao significado da codificação específica da informação em problemas reais.

Anderson (1989) esclarece que a compilação do conhecimento perfaz os três níveis e ocorre quando os conhecimentos declarativos, que são *conhecimentos sobre algo* (por exemplo, eu sei que viajar de avião é o meio mais seguro entre as opções que tenho para viagens longas), são transportados para operações materializadas, ou seja, tornam-se conhecimentos procedimentais, que são conhecimentos de *como fazer algo*.

O processo de aprendizagem sugere que a interação entre os tipos de conhecimentos produzirá novos conhecimentos, tanto de cunho declarativo quanto procedimentais. A ideia básica, segundo Anderson (1989), é que estudantes trabalham com as representações declarativas de soluções para problemas e, então, tentam mapear as informações desses problemas em novas soluções, modificando o que sabem. Este seria um princípio para o estabelecimento de conteúdos que devem fazer parte do processo de ensino.

Coll, Pozo, Sarabia e Valls (2000) foram alguns dos autores que utilizaram o *slogam* “conteúdos da reforma” para emplacar a tentativa de classificar os conteúdos de ensino, utilizando princípios similares dos utilizados por Anderson (1989) para a resolução de problemas. Coll e col. (2000) denominaram os conteúdos de ensino como: conceitual (ou declarativa, como nomeia Anderson), procedimental e atitudinal. Para os autores, a dimensão conceitual diz respeito aos conteúdos teóricos, conceituais e factuais de certo fenômeno ou ação; o conhecimento procedimental diz respeito às estratégias, avaliações, métodos disponíveis para programar as ações e as escolhas sobre uma situação; e a dimensão atitudinal diz respeito aos valores e crenças envolvidas nas tomadas de decisões diante de situações do cotidiano.

A aprendizagem de conceitos e fatos é uma dimensão que está na base da formação profissional em qualquer ocupação, mas não é garantia de correspondência nas relações do campo profissional. Segundo Pozo (2000), “os conceitos permitem-nos organizar a realidade e poder prevê-la”, mas com o sentido de tentar explicar essa realidade depois de já estar consciente de suas dimensões. Ou seja, os conceitos fazem parte da sistematização de saberes que são associados para se chegar a uma nova interpretação ou compreensão de sistemas naturais ou sociais, que geram novos significados. “Quanto mais entrelaçado estiver uma



rede de conceitos que uma pessoa possui, maior será a sua capacidade para estabelecer relações significativas” (POZO, 2000, p. 22). É pelo significado que damos às coisas que construímos um entendimento de mundo, mas essa relação é impossível de ser estabelecida sem a ação contextualizada.

Como a capacidade de aprendizagem tem característica gradual e acumulativa, “não basta reproduzir informação nova, também é preciso assimilá-la ou integrá-la aos nossos conhecimentos anteriores (POZO, 2000, p. 32). Por isso o conhecimento prévio dos alunos torna-se fator de extrema importância quando falamos de ensino de qualidade.

Os saberes prévios à preparação profissional influenciam ativamente na validade dos saberes e na forma como serão processados na resolução de situações no campo de intervenção. Os conhecimentos de cunho conceitual resguardam características abstratas (regras, fatos, definições, modelos e teorias) diante da realidade, e a clássica dificuldade existente no processo de ensino remete à distância entre conhecimento e sua aplicação na realidade. O reconhecimento de saberes prévios é uma alternativa para fomentar a tomada de consciência do próprio conhecimento que o sujeito detém e fornecer relações com o campo de aplicação dos respectivos saberes. Nessa ótica, a dimensão procedimental deve estar em íntima comunicação com a dimensão conceitual para que existam elos suficientemente sustentáveis para a capacitação profissional.

A dimensão procedimental é caracterizada por ser uma atuação ordenada, ou seja, ter uma estrutura organizada. Deve ser orientada para a consecução de uma meta (COLL e VALLS, 2000, p. 77). Em outras palavras, essa dimensão é um conjunto de ações que definem a capacidade de *saber fazer* algo.

Os procedimentos podem ser simples ou complexos. Os complexos são aqueles que exigem maior diversidade de atuações, fases, passos ou ações para realizá-los, como a aprendizagem do nado, por exemplo, que envolve habilidades diversas numa mesma ação. Com relação à ordem, os procedimentos podem ser tão gerais a ponto de serem usados em diversas situações de maneira idêntica, como os exercícios de treinamento com pesos, por exemplo, que podem ser os mesmos, mas aplicados em diferentes objetivos e tipos de treinos. E, por fim, a meta está relacionada com o que se quer obter com certo procedimento, por exemplo, quantificar, classificar, descrever, prescrever, avaliar, entre outros, que são competências bem comuns para o profissional de educação física no seu dia-a-dia de trabalho.

A relação temporal com os procedimentos também está intimamente relacionada com a configuração dessa dimensão. “Todo procedimento tem o seu curso de

desenvolvimento, que podem ser observados em diferentes momentos” (COLL; VALLS, 2000, p. 85). Quando um problema ocorre pela primeira vez, sua solução é baseada na execução de ações de referências apreendidas até aquele momento para solucionar a tarefa. Necessariamente não se tem uma resposta elaborada. Habilidades já conhecidas são utilizadas e ajustadas com novos conhecimentos para solucionar o problema e reagrupam-se, resultando em saberes que serão mobilizados posteriormente quando um novo problema surgir. Portanto, sempre haverá aprendizagens diferentes, porque cada indivíduo tem suas singularidades como ser social.

Essa ideia é similar às reflexões de Berger e Luckmann (1997) sobre como estruturar o conhecimento. Para os autores, a validade do conhecimento é sustentada enquanto funciona satisfatoriamente, até surgir um problema que não pode ser resolvido com os termos até então conhecidos, e então, passamos a recorrer a outras estratégias de conhecimentos. Ao ponderar os caminhos que utilizamos para chegar a uma solução em uma determinada tarefa, não necessariamente reconhecemos nossos motivadores, ou por que escolhemos uma resposta e não a outra. É com a dimensão atitudinal que essas relações de escolha e atitudes são reconhecidas e mobilizadas.

A dimensão atitudinal do conhecimento tem como função “compreender e medir aspectos do comportamento humano que existem mesmo quando não são mensuráveis ou observáveis” (SARABIA, 2000, p. 121). Ele rege comportamentos que são únicos para cada indivíduo porque faz parte da personalidade de cada um. Certo profissional, por exemplo, pode valorizar sua atuação conforme seu estado de humor em cada momento do dia (no período da manhã não atuei muito bem porque acordei muito cedo); outro pode ter seu lado afetivo mais presente em suas relações diárias.

Para Sarabia, as atitudes podem ser definidas como [...] tendência ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo, determinado objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação (2000, p. 122). Dessa maneira, entende-se que o sujeito poderá avaliar sua intervenção como boa ou ruim, suficiente ou não, diante do setor de atuação, baseado na inclinação valorativa que construiu ao longo de sua vida e absorvendo as normas, condutas e valores do grupo ao qual pertence.

Sinteticamente, utilizando as referências de Sarabia (2000), existem três componentes que podem influenciar na configuração da dimensão atitudinal: o cognitivo, baseado nos conhecimentos e nas crenças; o afetivo, baseado nos sentimentos e preferências; e na conduta, baseado em ações manifestas e declarações de intenções. Nesse caso, a ideia de ética é um bom exemplo. Freidson (2009, p. 386) explica que a ética é tratada como uma

essência filosófica, com uma disposição geral conduzida pela moral. “Essa ideia pode ser encontrada na visão de que ‘ajudar as pessoas’ é mais importante que ‘ganhar dinheiro’. Nas atitudes cotidianas, a ênfase é colocada nas boas intenções e não sobre o comportamento e a ação prática”.

Quando falamos que o profissional de educação física deve ser ativo, jovial e disposto, utilizamos alguns valores que nos ajudam a atribuir características avaliativas de um “bom profissional”. Silva e col.(2007) investigaram as características de um bom professor entre docentes e alunos da Universidade Estadual de Maringá. Dentre as categorias levantadas, despertar o interesse do aluno pelo conteúdo, gostar da profissão, estimular a criatividade, entre outros, foram as principais qualidades que fizeram parte das representações do bom profissional e demonstram que a dimensão atitudinal dos conteúdos tem forte papel quando os indivíduos verbalizam o que pensam sobre a profissão ou sobre o processo que vivem.

Como as relações interpessoais, as novas informações que o sujeito deve administrar e as situações que exigem soluções no cotidiano profissional são elementos característicos num plano pedagógico de ensino. A dimensão atitudinal representa um agente socializador de atitudes, além de um agente de formação intelectual e instrumental. Na medicina, por exemplo, não são difundidos componentes de envolvimento emocional em certas especialidades, o que pode até prejudicar a tomada de decisão de um profissional. Pelo contrário, na pedagogia, alguns elementos emocionais, como a sensibilidade e a compaixão, estão presentes em vários discursos nas disciplinas pedagógicas.

Dessa forma, o indivíduo ajusta-se às normatizações sociais de sua própria profissão, mas resguarda particularidade nas escolhas de suas ações e na maneira como as conduz, não existindo um padrão para o certo ou errado, mas apenas referências do que é considerado aceito ou impróprio, formal ou informal, relevante ou não relevante, dentro das situações de intervenção e da ótica profissional e social. Como os valores e atitudes são elaborados a partir da relação que se estabeleceu com o mundo, não há como negar que exista forte interferência externa nas formas de pensar, avaliar ou, até mesmo, nas parcerias profissionais que, conseqüentemente, interferem na representatividade e no *status* de sua expertise<sup>10</sup> de uma profissão para a sociedade (FREIDSON, 2009).

Quando pensamos na educação física, grande parte dos ofícios que perfazem a área

---

<sup>10</sup> Expertise e conhecimento referem-se ao corpo de fatos, que aparenta ser verdadeiro, ordenado por algumas ideias ou teorias abstratas.

sofre algum tipo de avaliação ou questionamento externo. Na escola, existe o estereótipo atribuído ao professor sobre aos conteúdos que domina (jogos, esporte, dança e brincadeiras). Nas academias, as ações que orientam as formas de intervenção são balizadas pelo padrão estético, tanto representado pelo próprio porte físico do profissional quanto pelos objetivos que o cliente busca atingir (tonificação muscular, hipertrofia, emagrecimento, e outros), e pelas áreas de reabilitação/médica que têm sua participação controlada pelas outras ocupações de natureza biomédica.

Essa ideia pode ressaltar a presença de domínios morais nos conteúdos e decisões dos profissionais que diminuem sua autonomia. Quanto maior a interferência da avaliação leiga sobre as ações do profissional, menos ele poderá controlar suas decisões. Por isso, precisamos iniciar uma análise da interferência das representações sobre trabalho profissional ainda na fase de ensino.

Em sua análise sobre as características do trabalho profissional, Freidson (2009) apresenta quatro dimensões de conteúdos e estabelece parâmetros para reconhecer quais os princípios que orientam o ensino profissional. A primeira dimensão refere-se aos *conceitos fundamentais ou hipóteses teóricas do conhecimento e das técnicas empíricas* presentes na categoria profissional. Ao utilizar a medicina como foco de análise, o autor mostra que essa dimensão é vista como a noção etiológica de doença apoiada pela teoria microbiana<sup>11</sup>, formulada no auge das descobertas da medicina no século XIX. Nesse caso, como a medicina foi a ocupação que mais esteve presente na reestruturação da sociedade por suas descobertas sobre doenças, medicamentos e tratamentos de patologias, as demais áreas da saúde (nutrição, farmácia, educação física) passaram por um processo de dependência dessas pesquisas (CARVALHO, 1995, p. 40) em todos os momentos históricos, tanto no Brasil quanto no exterior.

A educação física, por exemplo, foi um forte instrumento de reprodução das ideologias dominantes no início do século XX, assentadas em três pontos: a moralização do corpo pelo exercício; o aprimoramento eugênico e a preparação física para o trabalho (CARVALHO, 1995, p. 47). A medicina, nesse caso foi incumbida de definir no conjunto das relações sociais, os limites da capacidade física e regras de utilização do corpo, o que diretamente afetou a autonomia da educação física como ocupação profissional e os conceitos e hipóteses que regem os estudos e as técnicas da área que acabou influenciada

---

<sup>11</sup> Essa teoria prega o referencial positivista para a produção de conhecimento e a formulação do pensamento sócio-político em geral. A partir dela, a medicina deixa de acreditar que as enfermidades eram causadas por questões sociais e passa a apostar que para cada doença existia um ou vários agentes patogênicos.

pelo paradigma biomédico.

A segunda dimensão do saber profissional refere-se à *atenção seletiva*, que em áreas voltadas à saúde se assenta na teoria moral da normalidade e anormalidade, do desempenho ideal ou algo semelhante. Por exemplo, a medicina é conhecida por restabelecer/tratar doentes. A nutrição visa aos costumes/necessidades alimentares. A educação física trabalha com o movimento humano em suas mais diversas formas. Ou seja, é a delimitação de normas que determina o doente do não doente, o normal ou patológico, o condicionado do não condicionado, o saudável do não saudável, e assim por diante.

Na educação física essa dimensão acaba sendo influenciada pelo paradigma biomédico que orienta a primeira dimensão do conhecimento profissional (conceitos fundamentais ou hipóteses teóricas do conhecimento e das técnicas empíricas) a partir do valor moral atribuído à ideia de saúde, rendimento, desempenho e qualidade de vida, ideologia dominante na produção de conhecimento da área. Baseado no referencial conceitual (no caso da medicina, a noção etiológica de doença) determina-se o foco para a aplicação do que é produzido, diferenciando, por exemplo, o doente do não doente. A medicina, por exemplo, atenderia os doentes, que é o objeto da profissão. No caso da educação física, também nos assentamos na teoria moral da saúde, qualidade de vida, desempenho ideal, normal e anormal. A diferença está no nível de exclusividade do objeto da atenção (atendemos não doentes e doentes juntamente com a medicina, fisioterapia e nutrição).

A terceira dimensão é a da *teoria geral que orienta a atividade profissional*, representada por um corpo amplo e complexo de conhecimentos sobre as características químicas, físicas, biológicas dos estados escolhidos para serem doenças, saudável, normal ou anormal, como também sobre as técnicas empíricas pelas quais esses estados podem ser controlados, cuidados, reparados, removidos ou melhorados. Em outras palavras, é todo o corpo de conhecimento formulado e acumulado sobre o objeto de estudo e o conjunto de técnicas para sua elaboração e avaliação. São os conhecimentos produzidos e sistematizados pela ocupação, geralmente ensinados no processo de formação.

A quarta dimensão é chamada de *usos ocupacionais* ou de técnicas de gerenciamento que são regras que determinam como o conhecimento e as técnicas são colocados em prática ou são aplicados. Essa dimensão é, na verdade, a representação social do conhecimento de uma ocupação. É a forma como administramos os serviços, os métodos e as técnicas socialmente aceitas e reconhecidas (FREIDSON, 2009, p. 366-367). A educação física, por exemplo, pode ser representada pelos programas de exercícios elaborados para

diferentes públicos; a medicina, pelos diagnósticos e tratamentos de doenças; a nutrição, pela elaboração de programas nutricionais, e assim por diante.

As quatro dimensões do conhecimento profissional abrem portas para algumas reflexões sobre a natureza desses saberes e de como devemos nos afastar de algumas certezas para poder perceber as verdades diante da formação profissional. Inicialmente, sabemos que uma profissão é respeitada e considerada como tal devido à alegação de que seu trabalho é exclusivo e orientado por um conhecimento esotérico e complexo que não permite que o leigo possa avaliá-lo ou compartilhá-lo (FREIDSON, 2009, p. 367). Para o conhecimento ser considerado esotérico e exclusivo, deve ser considerado confiável pela sociedade e balizado por preceitos científicos para garantir sua especificidade e ser ensinado para os membros da ocupação.

Se tomarmos como base as quatro dimensões do conhecimento profissional apresentadas anteriormente, devemos nos questionar até onde os conhecimentos são considerados realmente esotéricos, exclusivos e cientificamente fundamentados? A primeira dimensão que se refere à teoria geral do objeto de estudo da categoria profissional deve vir acompanhada de uma análise histórica da construção desse objeto. Na educação física, por exemplo, produzimos e acumulamos conhecimentos sobre o movimento humano (MASSA, 2002; MARIZ DE OLIVEIRA, 1993; TANI, 1989, entre outros) mas sabemos também que este tema não é exclusivo, sendo extremamente amplo, definido a partir de vários olhares. Contudo, tanto os profissionais quanto a sociedade concordam que a educação física produz conhecimentos sobre práticas motoras e este tema de estudo orienta a trajetória da área.

A segunda dimensão refere-se à atenção seletiva, sendo vista por Freidson (2009, p. 368) como um “empreendimento moral, que tem conseqüências morais”. Em outras palavras, definir a quem ou a que é direcionado o atendimento de uma ocupação (medicina para quem apresenta patologias, farmacêutico para produção de medicamentos, entre outros) se aproxima de uma persuasão das pessoas sobre algo que supostamente elas têm (alguma doença) ou precisam (algum medicamento). Nesse sentido, essa dimensão passa pelo crivo da avaliação moral do conhecimento profissional que é um privilégio de qualquer pessoa. Quanto mais próximo se estiver da dimensão moral, mais longe se estará do conhecimento experto.

Por não apresentar um consenso sobre a teoria fundamental que orienta seu conhecimento e técnicas, e por ser um forte empreendedor moral na ânsia de justificar seu

papel na sociedade<sup>12</sup>, a educação física encontra na terceira dimensão do conhecimento profissional, apontado por Freidson (2009), qual seja, a essência da expertise da área. É essa dimensão que faz parte do ensino profissional. As bases de conhecimento sobre o mover-se, as técnicas de investigação e a aplicação e avaliação dos conhecimentos e habilidades específicas da área são ensinados nas disciplinas dos cursos de formação profissional. Contudo, além do conhecimento de base temos também a dimensão social do conhecimento, baseada na experiência e práticas profissionais. Essa é a quarta dimensão do conhecimento profissional que representa os usos ocupacionais e de técnicas de gerenciamento do saber profissional, que tem íntima relação com as condições contextuais. “Ela não se apóia em conhecimentos científicos: na melhor das hipóteses, ela se apóia em usos ocupacionais comuns em vez de hábitos individuais, que não são, nem uns e nem outros, testados regularmente” (FREIDSON, 2009, p. 369).

Entende-se que são saberes não declarados ou que não fazem parte daqueles formalizados no ensino profissional, mas que fazem parte dos princípios que orientam comportamentos e práticas na categoria profissional. Assim, como já havia sido colocado antes, este modelo apresentado por Freidson demonstra que não é a expertise que determina a ação, mas as situações-problema e a dimensão moral envolvida na representação do conhecimento que será aplicado a cada situação profissional. Nesse caso, “é o conhecimento que se adéqua ao processo, estados e situações” (2009, p. 371).

Geralmente, quando uma categoria profissional percebe a ineficiência de seus conhecimentos passa a reformular seus currículos em busca da adequação na qualificação profissional. Mas não ressaltamos o papel que o seu trabalho (atribuições, tipo de público, responsabilidades) tem no que o profissional traz de seu ensino. Nem sempre o que o profissional sabe é o que modifica a realidade, mas sim, como ele conquista as pessoas à sua volta e como atribui relevância ao que sabe. Por isso, a dimensão moral ou atitudinal é tão importante quanto o conhecimento científico no qual ele assentou sua aprendizagem.

O que os profissionais fazem é consequência das pressões de situações que acabaram de viver e não de situações que internalizaram anteriormente, mesmo porque a formação não dá conta disso. O leigo, quando começa a sentir que precisa de exercícios, inicia uma prática de atividade física por conta própria. Ao ver que não obteve resultados esperados, ele procura outra forma de praticar e acaba encontrando o profissional. Ele é

---

<sup>12</sup> Nesse caso, a educação física, por sua assumida utilização do paradigma da saúde e qualidade de vida, tem seu papel de empreendedora moral, o que pode ser um elemento limitador para o desenvolvimento cognitivo e técnico da área.

escolhido em função do que o leigo imagina precisar. Isso demonstra que se o profissional quiser ser escolhido ele deverá oferecer serviços que os sujeitos acreditam que necessita. Dessa forma, ele acaba dependente da avaliação sumária do cliente que exige a comprovação ou demonstração que ele pode ser confiável.

Assim, conhecimento e método são forças independentes da ação humana e escolha, porque sua aplicabilidade depende das situações de trabalho e relações estabelecidas com o meio em que o profissional vive. As pesquisas de uma profissão podem até gerar resultados na solução de problemas estruturais da área, mas sua relevância se aproxima das formas de aplicação desse conhecimento porque, antes disso, dificilmente saem dos livros ou periódicos de divulgação científica.

Seguindo essa lógica, a técnica, enquanto um saber vivo inserido nas práticas sociais dos homens, talvez não possa ser capturada integralmente por discursos que “sistemizam” e a vinculam à ciência (BARATO, 2003, p. 31) mas, mesmo assim, são inseridas dentro das disciplinas dos cursos de formação profissional como se fossem auto explicativas. O conhecimento técnico, como Barato denomina, do fazer-saber, sugere que haja fundamentação “teórica” para o entendimento dos domínios técnicos de uma ação (por exemplo, saber de fisiologia para dominar técnicas de treinamento aeróbico) mas, na verdade, essa ideia representa a crença na correspondência entre conhecimento acadêmico-científico e técnico profissional, haja vista que são saberes de caráter diferentes.

A crença numa precedência, inclusive temporal da “teoria” sobre a “prática” acarreta não só desvios de caráter didático. Ela favorece uma interpretação inadequada quanto à inter-relação dos diversos tipos de conhecimento. Além disso, sugere falsas relações lógicas entre explicações de um conteúdo e estrutura da ação humana. A insistência no par teoria e prática para orientar decisões de ensino-aprendizagem acaba resultando em entendimentos de que a ação é mera decorrência fisiológica do pensar (BARATO, 2003, p. 34-35).

Assim como pensar em corpo e mente é instaurar dicotomias, falar em teoria e prática pode conduzir ao mesmo dilema. O conhecimento de fatos, conceitos e de modelos depende da crença em sua contribuição para explicar alguma coisa, embora ela seja construída em função das experimentações possibilitadas a partir da interação das dimensões dos conhecimentos com o mundo.

Podemos perceber que não temos consenso na denominação das dimensões de conhecimentos envolvidas na formação do indivíduo, mas temos um desenho que ressalta a essência das dimensões em todos os autores consultados, como é possível observar no Quadro 1.



	<b>Abordagem teórica</b>	<b>Princípios</b>	<b>Elemento transversal</b>
<b>Berger e Luckmann (1997)</b>	Sociologia do conhecimento	<i>Três dimensões centrais:</i> 1-Conhecimento do objeto pelo sujeito 2-Sujeito e conhecimento cotidiano 3- sujeito e sua formação	Sentidos Atribuídos ao mundo objetivo
<b>Schon (2000)</b>	Sociologia do conhecimento	<i>Três dimensões centrais:</i> 1-Conhecer na ação 2-Reflexão na ação 3- Prática	Consciência da ação
<b>Dewey (1959)</b>	Sociologia do conhecimento	<i>Parâmetros de ação:</i> 1-Fase da sugestão 2-Fase da intelectualização 3-Fase da hipótese 4-Fase do raciocínio 5-Fase da verificação	Consciência da ação
<b>Anderson (1989 e 1983)</b>	Psicologia cognitivista	<i>Três níveis de estruturação do conhecimento:</i> 1-Classificação 2-Decodificação 3-Implementação	Representação de situações – problema
<b>Coll, Pozo, Sarabia e Valls (2000)</b>	Psicologia educacional	<i>Três dimensões centrais:</i> 1-Conceitual 2-Procedimental 3-Atitudinal	Representação de situações - problema
<b>Freidson (1989, 1998, 2009)</b>	Sociologia das profissões	<i>Quatro dimensões centrais:</i> 1-Hipóteses teóricas; 2-Atenção seletiva 3-Teoria geral que orienta a atividade 4-Usos ocupacionais	Avaliação moral de situações-problema

**Quadro 1 – Quadro representativo das dimensões do conhecimento na perspectiva dos autores consultados.**

Percebe-se que as dimensões dos conhecimentos são organizadas, basicamente, para orientar a ação e a resolução de problemas a partir de estruturas que interpretam e decodificam tal ação. Independente da abordagem, fica claro que os princípios da formação refletem etapas de: a) reconhecimento geral do objeto ou situação; b) análise das possibilidades e definição da capacidade de ação/resposta; c) implementação ou ação propriamente dita; d) apreciação da situação estabelecida após a implementação. Por isso, a formação profissional torna-se cada vez mais complexa. O processo de qualificação para o exercício profissional exige a aproximação com o contexto de intervenção, porque é onde o conhecimento é considerado relevante.

Para investigar a formação profissional deve-se respeitar as peculiaridades do processo de interação entre as formas de conhecimento e dos significados que atribuímos a ele. O método de investigação deve ser capaz de absorver as nuances que estão por traz do campo de investigação e fornecer um quadro passível de ser codificado em achados preciosos para o desenvolvimento da pesquisa como um todo. É este o percurso que será relatado a seguir.

### 3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O conhecimento profissional, nosso foco de estudo, resguarda elementos valorativos atrelados às experiências pessoais, contextuais e conteúdos formais adquiridos na preparação profissional que interagem para chegar a um sentido da realidade. Nesse processo, os alunos apreendem saberes com os docentes e os diversos conteúdos de cada disciplina, passam pelos primeiros contatos com o campo de atuação na educação física por meio do estágio curricular e intensificam as trocas de experiências e vivências com os outros companheiros de turma. Todos esses fatores podem exercer influências na forma como pensam e organizam os conhecimentos transmitidos pela educação física.

As diretrizes da abordagem qualitativa de pesquisa estão associadas à interpretação dos aspectos do saber sobre o mundo social e sua significância para o entendimento de fenômenos e seus mecanismos (SNIPE e SPENSER, 2008). Possibilitam a interpretação das relações entre conhecimento e sociedade e como são tratados e tomados como referência para a formação profissional.

Para Flick (2004), a essência da pesquisa qualitativa está diluída em quatro aspectos: a) na apropriabilidade de métodos e teorias, ou seja, a adequação do método ao objeto de estudo e não o contrário, do objeto ao método; b) na valorização das singularidades e na perspectiva dos sujeitos participantes do estudo; c) na refletividade do pesquisador, que abre espaço para a captação da comunicação entre a observação do campo e suas reflexões documentadas; por fim, d) na variedade de abordagens e métodos de pesquisa qualitativa que permite fazer justiça à complexidade do objeto de estudo. Esses aspectos aparecem no processo de triangulação da pesquisa, característico da abordagem qualitativa, que indica o uso concomitante de várias técnicas e de modalidades de análise, visando à verificação e validação das informações por meio de critérios de coerência, consistência, originalidade e objetivação<sup>13</sup>.

Para a escolha do método de pesquisa, partimos do pressuposto de que a sociedade é entendida por estruturas com regras e conhecimentos compartilhados e tácitos que tornam a interação social possível e aceita (MINAYO, 2000, p. 53). Na perspectiva da interatividade, temos a necessidade de explorar os posicionamentos e juízos pessoais e coletivos para possibilitar o entendimento dos fenômenos de análise. Assim, o método de grupos focais

---

<sup>13</sup> A coerência diz respeito à propriedade do discurso teórico e prático da pesquisa; consistência corresponde à qualidade argumentativa do discurso; a originalidade é verificada pela contribuição ao avanço do conhecimento e, por último, a objetivação é o diálogo crítico travado entre o investigador e o seu objeto de estudo (MINAYO, 2000).

parecia atender a essa perspectiva, escolhido por se ajustar adequadamente às intenções dessa pesquisa.

Como esclarece Krueger (1994), “o grupo amplia nossa sabedoria individual e deficiências”, justificando as possibilidades de discussões e riqueza de informações que indivíduos em grupos podem fornecer para o entendimento de diversos fenômenos do processo de formação profissional. O grupo possibilitaria discutir e levantar temáticas de interesse dos próprios sujeitos da pesquisa como caminhos para *explorar e descrever* a maneira como os fenômenos são vistos e interpretados. Sendo assim, passamos a entender como se estrutura o método de grupo focal e, por fim, descreveremos como serão tratados os dados da pesquisa.

### 3.1 A técnica de grupo focal em pesquisa

O grupo focal tem sido apreciado há mais de 60 anos nas pesquisas em diversas áreas profissionais por ser uma técnica marcada pela interação de diversos saberes, sentimentos, aflições, opiniões e, ainda, perfeitamente adaptável para as diferentes abordagens na pesquisa qualitativa – exploratória, fenomenológica, etnográfica e clínica (DIAS, 2000).

O grupo focal tem sido utilizado para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; para o planejamento de atividades educativas, como objeto de promoção em saúde e meio ambiente; podendo ser utilizado também para a revisão do processo de ensino-aprendizagem (IERVOLINO e PELICIONI, 2001, p.116).

Essa técnica pode ser usada sozinha ou como fase complementar em pesquisas qualitativas ou quantitativas para aprofundar conhecimentos relacionados ao campo que se quer pesquisar. O objetivo principal dos grupos focais é identificar percepções, sentimentos, atitudes, conhecimentos e ideias sobre determinado assunto, produto ou atividade.

Peres (2006) esclarece que o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que pode ser associada a uma “entrevista” realizada com grupos de pessoas e que segue alguns critérios previamente estabelecidos, conforme seu propósito. A essência do grupo focal consiste em se apoiar na interação entre os participantes para colher dados a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador (CARLINI-COTRIN, 1996).

Constituem-se basicamente de entrevistas coletivas em que a teoria, a pesquisa, a pedagogia e a política se convergem (KAMBERELIS e DIMITRIADIS, 2000). Ou seja, todo indivíduo participa com suas experiências, seus saberes, suas crenças, como cidadãos

políticos e históricos no contexto onde vivem. Segundo Kamberelis e Dimitriadis (2000), Foucault chamava essa estratégia de pesquisa de “aproximação genealógica<sup>14</sup>”, a qual tenta entender como o sujeito (uma pessoa, uma formação social ou uma instituição) tem sido constituído dentro de sistemas de forças e como essas forças produzem uma formação singular.

A descrição, discussão ou argumentação instigada num ambiente específico, com pessoas diferentes que dialogam sobre um mesmo tema, possibilitam que outras estruturas que fazem parte da formação de cada indivíduo (família, educação formal, trabalho, relações interpessoais, e outros) possam emergir. Esses fatores permitem visualizar como as ideias têm influenciado na constituição de suas ações e em sua participação social.

Kamberelis e Dimitriadis (2000) apresentam dois propósitos do grupo de foco na pesquisa qualitativa: a) capturar respostas das pessoas em espaço e tempo reais no contexto da interação cara-a-cara; e b) estrategicamente, “focar” entrevistas baseado em temas gerados na interação cara-a-cara que são considerados particularmente importantes para os pesquisadores. São estratégias que permitem que o pesquisador explore a natureza do fenômeno em estudo e forneça elementos que estruturam novos conhecimentos, com base nas experiências dos sujeitos que estão mergulhados na realidade social.

Madriz (2000) argumenta que o grupo focal é uma pesquisa mais coletiva do que individualista e foca a multivocação dos participantes, suas atitudes, crenças e valores. Portanto, a interação de um grupo pode possibilitar o reconhecimento de características do coletivo representado. Por essa perspectiva, essa técnica não está focada na nomeação de atributos ou conceitos pelos sujeitos, mas nos processos de reconhecimento do que consideram relevantes em sua formação.

Outra singularidade do grupo focal é que ele permite observar o processo social mais importante – a interação humana – e ainda, possibilita que o pesquisador obtenha grande gama de informações em curto período de tempo. Comparada com a observação participante, outra técnica qualitativa de pesquisa, o grupo focal tem uma desvantagem: não ocorre no próprio cenário de investigação social. A diversidade de informações dos comportamentos, que pode ser obtido nas entrevistas em grupos, é narrada, limitada à comunicação verbal, linguagens de expressão e versões autobiográficas. Porém, com relação às entrevistas individuais, a vantagem dos grupos focais é que permite aos pesquisadores

---

<sup>14</sup> É importante ressaltar que a genealogia citada não é entendida como histórias de causas, mas histórias de efeitos relacionados aos valores dos participantes e o que eles nos dizem sobre o seu passado e o que somos capazes de fazer (KAMBERELIS e DIMITRIADIS, 2000, p. 888).

observarem o processo interativo que ocorre entre os participantes envolvidos nas discussões (MADRIZ, 2000).

Na perspectiva de Krueger (1994), existem seis características dos grupos focais que não existem em outras espécies de grupos: 1) *pessoas*. Os grupos focais envolvem quatro a 12 pessoas e, conforme o número de participantes, muda-se a logística administrativa dos grupos; 2) *reuniões dos grupos em séries*, que diz respeito à continuidade dos grupos e deverá ser fortalecida por mais de um grupo ou por encontros sistemáticos; 3) *possuir características em comum*. Os grupos são compostos por pessoas que são similares umas às outras conforme os propósitos do estudo, porém, não se conhecem; 4) *fornecer dados*, ou seja, é basicamente uma forma de produzir dados para os pesquisadores sobre algum fenômeno; 5) *de natureza qualitativa*, já que o grupo focal possibilita o envolvimento dos participantes nas discussões e esclarece ideias sobre o objeto em estudo; 6) *discussões são direcionadas a um foco*, ou seja, voltadas ao aprofundamento de contextos e dos componentes que estão por trás de certas posições e tomadas de decisões.

Com relação às desvantagens desse método, Krueger também cita seis. Explica que o pesquisador tem menos controle nas entrevistas em grupo se comparado com as entrevistas individuais, e os membros dos grupos podem exercer influências nas discussões, o que é difícil do pesquisador controlar. Como os dados são recolhidos em grupo, a análise acaba sendo mais difícil de ser categorizada. Ainda, os pesquisadores devem cuidadosamente ser treinados para minimizar a má condução das discussões em grupo, já que é quase impossível antecipar a reação dos participantes a certas temáticas de discussões. Os grupos podem variar consideravelmente, ou seja, se a pesquisa utilizar mais de um grupo com fatores em comum, pode ocorrer de um apresentar comportamentos diferentes do outro (mais retraído ou extremamente agitado e participativo) e a administração de cada grupo acaba se tornando mais difícil. Por fim, a dificuldade de reunir o grupo pode atrasar a implementação da pesquisa. O fato da pesquisa ocorrer em um local que é propício para conversas que interferem no comportamento do grupo também se coloca como limitação (KRUEGER, 1994).

Contudo, a escolha da técnica de grupo focal deve-se orientar pela aderência da técnica aos objetivos do estudo e pela relevância dos dados que se pode obter para o problema de pesquisa. O trabalho com grupos focais presta-se muito para gerações de teorizações exploratórias (GATTI, 2005), o que corresponde com as intenções do presente estudo.

Quando direcionado para o entendimento da constituição dos saberes profissionais, o grupo de foco é um instrumento válido para identificar quando as dimensões dos conhecimentos são tomadas como referências e como são tratadas pelos sujeitos. Em se tratando do profissional de educação física, suas atividades podem ser julgadas por sua fidelidade ao conhecimento e pelo grau que tal prática está baseada naquele conhecimento. Para estudá-lo então, devemos analisar a relação que existe entre ser um estudante, em processo de capacitação profissional e a influência que isso remete ao conhecimento disponível (FREIDSON, 2009). Por isso, a graduação é um campo rico que precisa ser ainda muito explorado. Os grupos focais, nesse caso, permitiriam a interação entre os indivíduos e suas diversas experiências e ideias sobre o conhecimento profissional e suas dimensões, que podem estar impressas na identidade coletiva da educação física.

### **3.2 A seleção dos participantes**

Como qualquer técnica de pesquisa, existem alguns passos que precisam ser sistematizados para a concepção do estudo. Por mais que o grupo focal seja uma técnica flexível e que possa ser ajustado a diversos propósitos de pesquisas, sua organização precisa ser criteriosa, clara e cuidadosamente descrita.

Antes de iniciar um estudo, devemos definir quais serão os participantes, suas características e correspondência com os objetivos do estudo<sup>15</sup>. A composição do grupo deve se basear em características homogêneas dos participantes, mas com suficientes variações entre eles para que seja possível estimular discussões. A característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, a condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao Estado civil, ao lugar de residência, ou outra (GATTI, 2005). A definição dos membros para o grupo é relevante porque são eles que vão possibilitar contribuições para os objetivos da pesquisa.

Como nosso objeto de estudo refere-se às dimensões dos conteúdos profissionais no processo de formação inicial, optamos por investigar alunos do curso de bacharelado em educação física, levando em consideração a diversidade de campos de atuação em comparação com a licenciatura, que tem o corpo de conhecimento especificamente direcionado para as atribuições pedagógicas no contexto da escola. Além disso, o bacharelado, nos últimos anos, é a habilitação que mais sofreu modificações no bojo da estrutura curricular e nas demandas de novos conhecimentos para as inserções do

---

<sup>15</sup> O estudo foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (COPEP), parecer n° 239/2009.

profissional no setor de trabalho. Alguns referenciais como Flick, (2004), Minayo, (2000), Kamberelis e Dimitriadis (2000) e Krueger (1994), sugerem um grupo de no mínimo cinco e no máximo 15 integrantes. Porém, Gatti (2005) alerta que para projetos de pesquisa “o ideal é não trabalhar com mais de 10 participantes” para que haja maior oportunidade de participação de todos.

Inicialmente, pensamos em convidar até quatro alunos de todos os anos do curso (1º, 2º, 3º e 4º) que seriam distribuídos em dois grupos (grupo A - 1º e 2º anos; Grupo B - 3º e 4º anos). Essa distribuição possibilitaria que as discussões fossem estimuladas pela proximidade de grau de formação no curso e não ficassem restritas ao mesmo patamar de repertório de conhecimentos, como aconteceria se fosse um grupo focal para cada ano de formação além de facilitar o processo de pesquisa por parte dos pesquisadores na posterior organização dos dados. Outro critério para amostra foi a inclusão, nos grupos, apenas de alunos do bacharelado que não estivessem retidos nas séries e dependentes em disciplinas na intenção de evitar variáveis que poderiam comprometer o tratamento dos dados.

O local de encontro também exerce influência na captação dos dados e na interação entre os sujeitos. Se não for um local que propicie a discussão, com certeza o estudo ficará comprometido. Sendo assim, a pesquisa desenvolveu-se no curso estabelecido na Universidade Estadual de Maringá – UEM, por ser possível reunir diferentes alunos que participam do mesmo processo de formação. Além disso, para não dificultar a locomoção e acessibilidade, o Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá - DEF/UEM foi o local mais propício para a participação dos estudantes da pesquisa e, portanto, foi a sede do encontro dos grupos.

Foram divulgadas informações explicativas do projeto com os objetivos e as dinâmicas que seriam desenvolvidas durante o estudo, em todos os anos da graduação em educação física, deixando em aberto o convite aos alunos que se interessassem por participar das reuniões. Também, realizamos visitas nas turmas de cada ano do curso e divulgamos as características e objetivos principais da pesquisa, além de reforçar a importância de ter a contribuição do máximo de alunos possível.

Conforme a disponibilidade da maioria dos alunos, definimos um horário de comum agrado para os encontros. Coletamos informações como telefone e horários disponíveis e, em seguida, entramos em contato com os 18 alunos interessados para agendar nossa primeira reunião. Dos respectivos alunos contatados, 10 se fizeram presentes.



### 3.3 O desenvolvimento dos grupos focais

Os encontros foram organizados ao longo do ano letivo de 2009 no sentido de facilitar o acesso e a participação da maior quantidade de alunos possível, considerando que em período de férias, a grande maioria dos estudantes viaja para suas cidades e se afasta do contexto universitário pelo tempo do recesso. Portanto, foi necessário adequar os horários e a quantidade de encontros com os participantes do estudo.

O número de grupo e de sessões, depende, necessariamente, da homogeneidade e suficiência das informações obtidas para se atingir os objetivos. Se os participantes forem heterogêneos, apenas um grupo não conseguirá explorar ou talvez controlar as diferenças existentes nas discussões e os dados serão insuficientes (KRUEGER, 1994).

Com relação ao número de sessões para cada grupo, dependerá da quantidade e do nível de informações obtidas em cada sessão. Será considerada suficiente quando o pesquisador julgar que obteve o conjunto de ideias necessárias para a compreensão do problema (GATTI, 2005). Ou seja, não existe um padrão para o número de sessões, pois depende se as informações obtidas correspondem aos objetivos do estudo.

A partir das orientações dos autores, tivemos o total de quatro encontros, três com um grupo inicial de alunos que abrangia desde o primeiro ano do curso até o quarto e tivemos um segundo grupo com alunos de terceiro e quarto anos, visando à identificação de diferenças entre os níveis de formação e a investigação de informações obtidas com o primeiro grupo.

Além disso, foram necessárias algumas entrevistas individuais para explorar questões que não haviam sido abordadas no grupo, mas que surgiram a partir dele. Essas informações precisavam ser analisadas como elementos transversais e de confirmação de temas discutidos em grupo. Por isso, ocorreram logo após as entrevistas em grupo encerrarem. Ao todo, tivemos a participação de 25 alunos (17 alunos nos grupos e 8 alunos nas entrevistas individuais), resultando no total de 97 páginas de material transcrito para posterior análise.

Para o primeiro encontro no grupo A (alunos de 1º ao 4º anos), as cadeiras foram colocadas em semicírculo, voltadas para o quadro que continha o título e objetivos do projeto, além de possíveis datas para os encontros subsequentes e suas respectivas temáticas. Além disso, uma mesa com itens para lanche foi organizada. Para evitar algum desconforto, este encontro não foi registrado por nenhum tipo de gravador.

Com a chegada dos alunos, pedimos para que se sentassem e colocassem seus e-mails em uma folha e, então, nos apresentamos ao grupo. Esclarecemos que a pesquisa se tratava de um projeto de mestrado. Os objetivos e justificativas da realização do estudo foram explanados e, em seguida, esclarecida a metodologia, em especial, a técnica de grupo focal e como funciona a sua dinâmica.

O anonimato dos participantes e as responsabilidades das pesquisadoras em não divulgar os dados e quaisquer outras informações pessoais foram constantemente enfatizados. Foi explicado também que para o registro dos dados seria utilizado o gravador de voz (o qual foi passado de mão em mão para conhecimento) e, se permitido, a gravação em vídeo das reuniões. Para tanto, entregamos o termo de consentimento (ANEXO A) para leitura e possíveis esclarecimentos, evidenciando que o fato de estarem na reunião não representava a aceitação da participação na pesquisa. Por isso, poderiam decidir entre continuar ou não no estudo.

Obtivemos o aceite das dinâmicas e da utilização dos gravadores (voz e vídeo) de todos os presentes na reunião (7 alunos). Assim que recebemos os termos, entregamos um questionário (ANEXO B) para a caracterização do respondente de modo a levantar algumas informações sobre disciplinas e áreas de interesses. Foram destinados 20 minutos para o preenchimento dos questionários.

Para finalizar o encontro foi proposta uma dinâmica para aproximar os sujeitos do grupo, com a entrega de uma pergunta: “Que acadêmico de educação física sou eu?”. Os alunos deveriam desenhar a resposta para essa pergunta. Todos ganharam papel e caneta e tiveram cinco minutos para completar a atividade. Em seguida, cada aluno deveria passar seu desenho para o colega ao lado que, por sua vez, deveria explicar que tipo de acadêmico seu colega é, baseando-se apenas no desenho.

Dos dez desenhos, sete continham menções de alunos estudiosos, esforçados e que sempre estão carregando livros. Consequentemente, surge uma dúvida: será que antes de entrarem no curso de educação física existia essa ideia? Essa questão gerou uma breve discussão sobre a representação de prática que a área tem para a sociedade e, segundo os alunos, não corresponde ao curso de educação física em geral, que é complexo por exigir o domínio de saberes teóricos e de habilidades técnico-instrumentais no decorrer das experiências acadêmicas dos alunos.

Como o objetivo desse encontro era o de fomentar a participação na pesquisa, tentamos não instigar a discussão, o que gerou grande curiosidade dos alunos em saber como seriam as reuniões seguintes.

No *segundo encontro*, dois participantes desistiram do projeto por incompatibilidade de tarefas na universidade e, portanto, os alunos presentes foram oito: quatro acadêmicos do primeiro ano, uma acadêmica do segundo, dois acadêmicos do terceiro ano e um acadêmico do quarto ano. As cadeiras para cada participante foram dispostas em círculo e o gravador de voz no centro do grupo. O gravador de vídeo foi colocado em um extremo da sala a fim de captar a imagem de todos os participantes. Também preparamos uma mesa com itens para o lanche. Cada acadêmico recebeu um crachá para facilitar a comunicação e reconhecimento.. Todos os participantes receberam papel e caneta para registrarem suas ideias e não perderem o foco. Tais anotações eram recolhidas ao final de cada encontro e consideradas na análise dos dados.

Baseado nos tipos de questões propostas por Krueger (1994)<sup>16</sup>, elaboramos um roteiro de discussões relacionado às: justificativas da escolha pelo curso de educação física; preferências quanto às disciplinas e didáticas de professores; visão de cada habilitação (licenciatura e bacharelado); correspondência das disciplinas com o campo de atuação da educação física; habilidades consideradas importantes para o profissional de educação física; e se estão sendo formados para adquirir essas habilidades. As informações foram importantes para fornecer os primeiros elementos sobre a caracterização do curso na ótica dos próprios alunos, as referências que os levaram a escolher a educação física e a visão de cada habilitação.

Algumas das questões levantadas foram retiradas das respostas oriundas do questionário de caracterização do respondente e outras levantadas diante das falas dos alunos na própria reunião. O primeiro tópico foi: *O que pensam sobre o curso de educação física?* Diante das respostas para essa pergunta foram desencadeadas outras, como: *Por que escolheram o curso? Qual a visão sobre a licenciatura e o bacharelado? O que pensam sobre a divisão do curso em duas habilitações e sobre as possibilidades de participação em projetos de pesquisa e extensão?* Alguns dos alunos apresentavam características mais ativas e participativas, contrários a outros que dificilmente opinavam sobre algumas questões, o que nos gerou dificuldades para captar as principais informações das discussões, elaborar novas questões e, ainda, estimular aqueles que sentiam dificuldade de expressar suas ideias. Entretanto, isso revela a diversidade dos sujeitos e a necessidade de valorizar cada um em sua singularidade, buscando estratégias que favoreçam a participação de todos.

---

<sup>16</sup> Questões de abertura, questões introdutórias, questões de transição, questões principais e questões de fechamento.

Outro ponto conflitante para a pesquisa, direcionado à reflexão acerca da formação de bacharéis, foi o viés escolar que os alunos de primeiro ano apresentam em seu discurso. O curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá ajusta-se a um modelo flexível para o ingressante adquirir a habilitação de bacharelado e/ou licenciatura. Os ingressantes, no primeiro ano, cumprem com um núcleo comum de disciplinas e, por isso, convivem com os mesmos professores e com os mesmos conteúdos para se familiarizarem e optarem pela habilitação de interesse. É na passagem do primeiro para o segundo ano que os alunos optam pela habilitação e passam a cursar disciplinas com eixo diferenciado (ou bacharelado ou licenciatura).

Este fator fez com que questões sobre os conteúdos, didática e preparação dos docentes, tanto de bacharel quanto de licenciatura, fossem comparadas constantemente nas falas dos alunos. Por isso, a forma de moderar as discussões também devia ser constantemente controlada no sentido de minimizar a presença dos conteúdos escolares nas falas dos participantes do estudo, principalmente, nos que estavam no primeiro ano do curso.

Antes de partir para o fechamento do encontro, foi apresentada a última atividade para o grupo, baseada no mapa conceitual sugerido por Krueger (1994) para a obtenção de informações. Cada aluno deveria escrever em um quadro com formato de cruzada (ANEXO C) os conhecimentos que consideravam pertinentes para ser bem qualificados. Em seguida, os alunos deveriam justificar o porquê dos conhecimentos e se existia alguma relação com a maneira que foi distribuída no quadro, o que justifica o motivo das linhas cruzadas.

Considerando que o número de participantes do primeiro ano era maior que dos demais, alguns conhecimentos vistos pelos alunos iniciantes foram mais citados do que outros de disciplinas dos últimos anos e, por isso, avaliamos ser importante que tenha o número igual de participantes de cada nível de formação para que os alunos em número predominante não influenciem nas respostas e análise dos dados.

Este encontro durou cerca de duas horas, considerado uma duração exaustiva para as entrevistas em foco. A inexperiência das pesquisadoras com essa técnica de coleta foi um dos fatores que conduziu ao tempo prolongado do encontro. O tato com as questões elaboradas e a necessidade de saber quando e como finalizar uma discussão também são itens a serem repensados.

Levando em consideração os pontos levantados em encontro anterior e as limitações e dificuldades encontradas para administrar os grupos, alteramos alguns itens para o *terceiro encontro*, como: a disposição dos participantes no grupo, a quantidade de questões e a forma de solicitar a participação de todos os alunos.

Dos oito participantes do encontro anterior, seis estavam presentes, um ausente por motivo de doença (2º ano) e outro sem justificativa (3º ano). A respeito da quantidade de questões, colocamos duas de abertura, três introdutórias, cinco questões principais e uma para o fechamento do encontro. Contudo, ainda assim, deixamos de fazer algumas perguntas para que a reunião não fosse longa como a anterior.

Nesse encontro, levantamos questões sobre: o que é ser um profissional de educação física?; qual a relação da área com outras no mercado de trabalho? Isto é bom ou ruim?; quais as principais características que distinguem um profissional de educação física de outros profissionais? Nas questões principais, foram entregues algumas situações-problema do campo de intervenção da educação física para que os alunos pudessem elencar os conhecimentos que consideravam mais importantes para solucionar a situação. Esses casos foram elaborados a partir de situações hipotéticas que o profissional precisa resolver, conforme o contexto em que atua. Tentamos pensar em casos que permitissem estimular estratégias diferenciadas e que solicitassem conhecimentos de diferentes naturezas.

Para termos parâmetros sobre quais conteúdos os alunos consideravam importantes para fornecer respostas em relação à situação-problema apresentada (ANEXO D), foi entregue a relação das disciplinas do curso, tanto na modalidade licenciatura quanto na de bacharelado, e foi solicitado que escolhessem as disciplinas que consideram mais importantes para sua formação, independente de tê-las cursado, justificando suas escolhas para o grupo.

Dentre as respostas dos participantes, as disciplinas de estágio curricular, atividade física para populações especiais e disciplinas relacionadas ao Esporte (esportes coletivos; esportes individuais) foram as mais lembradas. Alguns defenderam a necessidade de ter um repertório de conhecimentos sobre diferentes práticas motoras e sobre os aspectos lúdicos que deveriam envolver essas práticas para resolver a situação-problema e, dessa forma, o profissional estaria preparado para atender às diferentes necessidades que a demanda pode exigir.

A segunda situação-problema foi uma reportagem sobre obesidade infantil, no Brasil, por ser uma temática comum em reportagens e discussões no contexto de ensino e no cotidiano dos profissionais (ANEXO D). Nessa situação, os estudantes deveriam responder quais as disciplinas ou conhecimentos advindos das disciplinas que possibilitariam melhoras no quadro apresentado. Assim, poderíamos explorar o porquê de considerarem importantes tais conhecimentos e discutirmos a forma como adquirem e aprimoram tais informações.

Em meio às respostas foi possível levantar questões sobre a influência de conteúdos da medicina e da necessidade de se estudar com maior profundidade aspectos da saúde relacionados ao atendimento e acompanhamento médico. Pelo fato de um dos acadêmicos integrar um grupo de estudo da linha da saúde e qualidade de vida, grande parte das discussões permeavam as disciplinas e conteúdos dessa ordem. Porém, nesse encontro, a participação dos alunos de primeiro ano foi mais ativa, provavelmente pela ausência dos outros dois integrantes de 2º e 4º anos. A reunião durou cerca de uma hora e quarenta minutos. A estratégia de utilizar o artigo de revista para que os alunos relacionassem as disciplinas do curso de educação física da UEM com as situações foi muito proveitosa, provavelmente, por partir de um dado objetivo que facilita a discussão e tomada de posicionamento em relação às características do profissional de educação física.

O quarto encontro em grupo contou com a presença de sete acadêmicos: quatro do primeiro ano, um do segundo ano, um do terceiro ano e um do quarto ano. A temática do encontro foi direcionada para o processo de ensino e para a preparação dos acadêmicos frente às novas tecnologias e informações na sociedade (ANEXO E), já que cada vez mais as atividades motoras estão sendo solicitadas em programas de computador e em realidades virtuais. O encontro foi iniciado com questões sobre a visão do processo de aprendizagem que eles estão passando e como vêem a correspondência desse processo com as demandas do mercado de trabalho, já que, nas reuniões anteriores, a preocupação em acompanhar a dinamicidade da área foi latente. Na sequência, abordamos as dificuldades de se aprender novos conteúdos e quais os caminhos para resolver este problema.

Novamente optamos por artigos de revistas para estimular a discussão. Foi apresentado um artigo sobre novas tecnologias virtuais utilizadas por outras áreas (ANEXO E), e depois foram feitas questões sobre o que os alunos pensavam das novas tecnologias para a educação física e o que seria necessário saber para absorvê-las como repertório para o campo de atuação profissional. Em seguida, foi entregue uma lista de itens de conteúdos da intervenção profissional em educação física (ANEXO E), retirada do instrumento de Araujo e col. (2006), para estimular a participação de todos os alunos. A autora construiu o instrumento utilizando tópicos de conteúdos ensinados no curso de graduação em educação física como: metabolismo energético no exercício agudo e crônico; seleção de habilidades motoras conforme as características do sistema de controle de movimento; entendimento da educação física como pertencente à área da saúde; valorização dos comportamentos e atitudes desejadas ou esperadas em relação ao movimento. Assim, os alunos poderiam formular respostas sobre qual a importância empregam para cada conteúdo. Os alunos

deveriam selecionar os conteúdos que consideravam mais importantes e também poderiam acrescentar novos conteúdos, caso não estivesse especificado. Utilizamos essa estratégia como recordatório dos possíveis conteúdos vistos e assim, motivar a fala a partir dos conteúdos considerados relevantes para a situação apresentada.

Alguns sujeitos defenderam que o curso deveria incluir disciplinas específicas sobre tecnologias e informática. Um aluno alegou que as tecnologias diminuem o campo de trabalho do profissional de educação física por ter programas cada vez mais independentes, que possam fazer o trabalho do profissional. Outros discordaram da ideia de ter disciplinas específicas, mas que estes conteúdos deveriam fazer parte das disciplinas que já integram a estrutura curricular.

Diante dos diversos posicionamentos, solicitamos que resolvessem uma situação-problema no campo de atuação do profissional, envolvendo um vídeo-game de última geração. O acadêmico deveria imaginar quais conhecimentos seriam necessários para elaborar um programa de exercícios com o vídeo-game (ANEXO E) e resolver a situação, utilizando a relação de conteúdos entregue, embora aberta a outros itens que poderiam complementar a solução para o problema. Todos os participantes eram instigados a justificar porque certos conhecimentos eram importantes para suas ações.

Grande parte dos conteúdos citados nessa dinâmica esteve relacionada a saberes biológicos do corpo humano e à construção e estruturação de exercícios. No entanto, ao justificarem suas respectivas escolhas, os sujeitos evidenciavam grande participação da dimensão atitudinal dos conhecimentos por meio de falas como: “o profissional precisa saber perceber quando pode passar tal exercício”; “a gente precisa saber avaliar qual forma atuar”; “temos que estimular as pessoas a sair do sedentarismo”<sup>17</sup>. As falas demonstram que os conteúdos selecionados para a atuação são orientados por determinada conduta (perceber quando passar tal exercício), atitude (avaliar qual forma atuar) ou valores (estimular as pessoas à saída do sedentarismo).

Percebemos que as atribuições e responsabilidades do profissional moldavam as formas de organização dos conteúdos vistos no processo de ensino. Para os alunos, o curso é como um “mostruário” que apresenta pouco do que a educação física é, “e cabe aos próprios alunos avaliar o que é de interesse e de qual forma atuar”, como explica um dos participantes<sup>18</sup>. Essa ideia representou certa fragilidade na relação entre os conteúdos

---

<sup>17</sup> Relato dos sujeitos participantes da pesquisa. Maringá, 02 jun, 2009.

<sup>18</sup> Fala de um dos sujeitos participantes da pesquisa. Maringá, 16 jun, 2009.

ensinados no curso e os conteúdos da ação profissional, o que foi observado na capacidade para resolver problemas.

Esse encontro durou cerca de uma hora e trinta minutos e foi um dos que mais conseguimos explorar informações sobre a forma de reconhecimento dos conteúdos de ensino no processo de formação e como os alunos percebem a aplicabilidade desses conteúdos no futuro profissional. Por mais que os quatro anos do curso fossem representados por um aluno, os de primeiro ano ainda eram predominantes no grupo A (quatro alunos, dos sete participantes). Esse era, certamente, fator limitante para a coleta de dados sobre a formação nos últimos níveis. Além disso, devido a problemas que impediram a consecução do estudo pelo tempo de dois meses<sup>19</sup>, os contatos com os membros do grupo focal foram perdidos e não conseguimos continuar com os encontros.

Por isso, em atendimento à nova fase de coleta, iniciamos o convite para a participação na pesquisa de alunos do terceiro e quarto anos do bacharelado em educação física com a intenção de organizar um grupo focado nas etapas finais da formação inicial, os quais não poderiam ter participado da primeira fase de coleta.

As reuniões com o segundo grupo se iniciaram no final do ano letivo de 2009 e, por isso, tivemos dificuldades em conseguir a aceitação dos alunos para essa fase de investigação. A partir dos convites, no primeiro encontro agendado, tivemos a presença de seis bacharéis do terceiro ano e seis do quarto ano, que se comprometeram a participar do estudo por meio do termo de consentimento livre e esclarecido. Nele, apresentamos as pesquisadoras, falamos sobre o projeto de pesquisa e seus objetivos e explicamos como seriam as entrevistas focais. Logo em seguida, entregamos o termo de consentimento e o questionário de caracterização do respondente.

Após o preenchimento do questionário foi realizada uma dinâmica que partia da questão: Que tipo de profissional de educação física sou eu? Os participantes deveriam colocar três tópicos no papel e depois falar sobre cada um deles. Essa dinâmica estimulou que externassem as representações que cada um tinha sobre como ser um profissional de educação física e possibilitou o levantamento de informações para o próximo encontro.

No segundo encontro, apenas cinco acadêmicos compareceram: três de terceiro ano e dois do quarto. Os alunos, em geral, justificaram a ausência pelo acúmulo de tarefas decorrentes do último ano de curso (Trabalho de Conclusão e estágio) e por isso não conseguiriam participar dos encontros seguintes. Nesse caso, ficamos limitados à

---

<sup>19</sup> O governo Estado do Paraná suspendeu as aulas por dois meses devido a proliferação do vírus H1N1 no Estado do Paraná no ano de 2009.



desproporcionalidade do grupo e ao período letivo que dificultava a inclusão de alunos *a posteriori*. Mas, ainda assim, instigamos discussões que nos proporcionaram abundantes informações sobre quais características consideram mais importantes para um profissional de educação física, como percebem o cenário profissional, como atualizam os conhecimentos que consideram necessários para aprimorar suas ações, qual a relevância da pesquisa na formação. Tais itens foram utilizados como roteiro de entrevista e, posteriormente, complementados a partir das discussões motivadas. Este encontro teve a duração de uma hora e quarenta minutos e os dados originados foram transcritos e analisados junto às informações que já havíamos coletado no grupo A.

Como temíamos, os alunos não compareceram nos encontros seguintes, justificado pelas poucas semanas para o fim do ano letivo e poucos dias para concluírem o curso respectivamente, e outras atribuições. Esse fato representou perigo para a validade dos dados e, por isso, optamos por fortalecer as informações com entrevistas individuais.

### **3.4 As entrevistas individuais com os acadêmicos de educação física**

Para ampliar os dados relativos aos temas identificados nas entrevistas dos grupos focais, optamos por coletar informações adicionais em entrevistas individuais com alunos de terceiro e quarto anos do curso de bacharelado em educação física, já que, dos alunos participantes no estudo, apenas quatro eram do terceiro ano e três do quarto. Foram entrevistados o total de nove alunos: três do terceiro e sete do quarto ano. As entrevistas respeitaram os objetivos do estudo e os conteúdos das entrevistas em grupo para assim, complementarem os dados como um todo.

As entrevistas individuais permitiram aprofundar alguns tópicos de investigação e ocorreram a partir dos preceitos de que acontecem em um contexto de interação social no qual as declarações são influenciadas por este contexto (FONTANA e FREY, 2000). O roteiro para a entrevista não foi estruturado de forma rígida, mas sim, pensado para permitir a inclusão de questões que os próprios entrevistados consideravam relevantes. Essa estrutura permite que os entrevistados deixem seus sentimentos pessoais aflorarem em suas falas e desvia-se da entrevista fria e racional que as entrevistas inflexíveis podem proporcionar (FONTANA E FREY, 2000).

Os itens organizados no roteiro de entrevista foram elaborados a partir dos objetivos do estudo e da necessidade de explorar assuntos discutidos nas entrevistas em grupo, com maior profundidade. O roteiro abordava a representação do que é ser bom

profissional e como seria uma formação ideal. Em seguida, migramos para as considerações do próprio aluno sobre como está sendo sua formação e as experiências vivenciadas. Em seguida, questionamos sobre os conteúdos que consideram relevantes no processo que estão passando e como imaginam que o que aprenderam será solicitado. Por meio dessas informações, questionamos como estão sendo suas experiências no campo de intervenção e o que utilizam para aprimorar o que sabem.

Durante todo o processo de coleta de dados foi utilizado um diário de campo, o qual permitiu relatar as experiências com os grupos focais e com as entrevistas individuais no sentido de registrar os sentimentos pessoais que possam enviesar, de alguma forma, as impressões sobre o que estava sendo observado, além de permitir relatar as aulas e conversas informais, em que sutilezas no relacionamento com os participantes pudessem complementar as ideias emergidas na análise dos dados (SPRADLEY, 1979 e ANDRÉ, 1995). O diário foi imprescindível, pois serviu para a tomada de consciência das limitações e dos pontos positivos do estudo e, retomada de discussões nas entrevistas em grupo e individuais ao longo do processo. Além disso, todas as anotações da própria pesquisadora e dos alunos durante as entrevistas foram utilizadas como repertório de dados a serem incorporados na análise dos dados nesse estudo.

### **3.5 Análise dos dados de grupos focais**

O uso de grupos focais objetiva explorar e descobrir variações nas percepções de diferentes indivíduos sobre o mesmo fenômeno ou objeto. Por estarem no mesmo ambiente pensando, discutindo e interagindo uns com os outros, as formas de interpretação das informações exigem estratégias que relevem a interatividade como elemento norteador na identificação de unidades de análise.

Autores como Duggleby (2005), Krueger (1994) e Kitzinger (1994) apontam que a análise precisa ser capaz de captar interferências de membros dominantes nas arguições do grupo, dificuldades para expressar opiniões, sequência e frequência das falas, além de mudanças nas representações dos conteúdos expostos no transcorrer das entrevistas.

Ao assumir que na formação profissional existe a relação do conhecimento prévio com o conhecimento acumulado, o contexto de formação com o contexto de intervenção e com as representações de professores, alunos e pessoas externas à profissão, percebe-se que a interatividade é o principal foco de observação nesse estudo. Ao pensar a profissão pelo foco da interação, a ênfase situa-se na diversidade e nos conflitos existentes dentro do grupo,

que são considerados blocos heterogêneos, com os quais seus membros partilham identidades, valores e interesses por força dos processos de socialização sofridos nas instituições de formação (RODRIGUES, 2002).

A partir dessa perspectiva, a análise incide sobre as transformações, interações, conflitos, meios, recursos mobilizados no processo de formação e percepção dos usos do saber para o desenvolvimento de uma profissão (RODRIGUES, 2002). Em geral, todas as formas de análise qualitativa incidem na interpretação de significados que influenciam nos métodos utilizados para a coleta dos dados e apresentam características distintas que devem ser ressaltadas em entrevistas de grupo que não são aparentes nas entrevistas individuais.

A utilização de grupos focais para levantamento de dados permite investigar como as pessoas formam suas visões e, por gerar discussões que partem de estímulos sobre temas compartilhados pelos membros do grupo, permite o acesso a paradigmas culturais existentes em seu próprio contexto.

Os dados de grupos diferem dos dados obtidos de entrevistas individuais porque nas dinâmicas de grupo existem formas diferentes que os sujeitos manifestam, afetados pelos outros membros do grupo que transparecem em situações verbais e não verbais. Nesse caso, a análise precisa ser capaz de capturar essas nuances.

Contudo, ao utilizar grupos focais, o pesquisador tem alguns desafios como: (a) tentar identificar inconsistências nas falas ao longo do processo; (b) considerar as palavras utilizadas e seu grau de similaridade, os contextos descritos a partir do desenrolar dos estímulos como discussões desencadeadas por uma pergunta ou por algum comentário de outro membro, ou quando o moderador questiona a mesma pergunta duas vezes e as discussões são diferentes para cada momento; (c) O tom ou ênfase dos comentários expressos em cada discussão (Isto é Bom? participante tem dúvidas se é bom; Isto é bom!! Participante aprova; Isto é bom... participante aprova com relutância ); (d) O pesquisador deve considerar a frequência, a extensão e a intensidade das discussões e comentários que surgem nos grupos e, finalmente, (e) considerar a especificidade das respostas que podem ser baseadas nas experiências pessoais de cada participante (KRUEGER, 1994, p. 149-150).

A análise deve possibilitar encontrar as grandes ideias que surgem na interação entre as pessoas e não apenas as respostas para as questões formuladas do estudo. A interação pode assumir a forma de afirmações, discordâncias, complementações de diálogos ou conflitos que surgem no transcorrer das falas dos membros do grupo e, por isso, pode influenciar na forma como os dados são interpretados. Assim, um elemento que deve ser considerado é a diversidade de visões entre os sujeitos, as quais podem ser modificadas ao longo do processo,

fator que justifica a necessidade de acompanhar as variações em toda a análise dos dados (RICHIE, SPENCER, O'CONNOR, 2008).

Diante dessas características e desafios, as duas abordagens mais utilizadas em grupos focais é a análise do grupo como um todo e a análise baseada no indivíduo (RICHIE; SPENCER; O'CONNOR, 2008). Duggleby (2005) ainda inclui a análise da interação do grupo, que representa a integração dos níveis de trocas entre os membros do grupo e os significados atribuídos aos temas emergentes.

No caso da análise do grupo, os gráficos temáticos estão baseados no que o grupo apresenta, sendo organizados pela identificação de cada membro em cada contribuição. Por sua vez, a análise de cada indivíduo é organizada em outra matriz. Cada pessoa do grupo é identificada e suas contribuições seguem pela ordem e tipo de fala, ou seja, concordância, discordância, quando intercepta outros membros, etc (RICHIE; SPENCER; O'CONNOR, 2008, p. 257-260). Na interação do grupo, a análise está baseada na coletividade e não nas ideias individuais reportadas. Ainda assim, nessa forma de análise, deve ficar claro a relação de co-produção de significados entre os membros do grupo, e, portanto, como a linguagem influencia as atividades sociais.

Optamos por utilizar a análise individual a fim de observar como os estudantes entendem os conteúdos de ensino e o processo de formação profissional em educação física, levando em consideração a interatividade entre os sujeitos e a exposição de suas ideias sobre os temas da entrevista. Nesse tipo de pesquisa, a interação entre os participantes não pode ser ignorada porque interfere nas representações que são atribuídas para cada tema de discussão.

De fato, a análise dos dados de grupos focais é pouco discutida nos estudos que utilizam dessa técnica de coleta, justamente por sua complexidade em relacionar os dados. O que geralmente vemos são considerações gerais sobre o que vem a ser a análise dos dados de grupos focais, como se apresentassem homogeneidade nos dados gerados. Twinn (2000) ressalta que existe pouco consenso entre os pesquisadores sobre as questões que envolvem a análise.

Em geral, no início do processo analítico, os dados são uma massa de informações bruta. A primeira fase de tratamento dos dados é a redução dessa forma bruta em formas sistematizadas de informação no sentido de facilitar o manuseio dos dados. Esse processo caracteriza-se, geralmente, pelas transcrições das falas, organização dos documentos e das anotações de observações.

Nesse estudo, todas as entrevistas foram transcritas, gerando o total de 97 páginas de dados, além das anotações do processo de coleta e do diário de campo, utilizado logo após

cada entrevista. As transcrições foram organizadas na sequência de fala de cada participante, a qual recebeu um código de identificação e o ordenamento conforme cada contribuição. Este tipo de transcrição demonstra um processo de envolvimento, debate, mudança de ideias em cada período da entrevista além de atribuir dimensão contextual ao que é falado no grupo (REED; PAYTON; 1997, p. 768),

Ao organizar os dados, passamos a fazer a leitura do material em busca de categorias que apareciam com maior frequência e que apresentavam algum tipo de descrição, qualificação ou introdução de novas ideias. Essa fase levou em consideração três elementos: (1) a profundidade ou extensão dos tópicos gerados no grupo e entre membros (KRUEGER, 1994, p. 150; TWINN, 2000, p. 143); (2) a sequência de transcrição, ou seja, a sequência de aparecimento de ideias entre os membros e o seu poder (frequência) para cada membro (REED; PAYTON; 1997, p. 768); (3) o contexto de respostas relacionado ao estímulo (questões de pesquisa) e à interação com outros membros (KRUEGER, 1994, p. 149), como no Quadro 2 a seguir:

<b>ENCONTRO 1</b>		
<b>SEQUÊNCIA INTERVENÇÕES</b>	<b>IDEIAS E CONTEXTOS DAS INTERVENÇÕES</b>	<b>TÓPICOS GERADOS</b>
<b>R</b>	O que vocês pensam sobre o curso de Educação Física?	Representações sobre o Curso de Educação Física
<b>P6</b>	Ah. Curso dinâmico	Curso dinâmico
<b>P6</b>	Oferece várias opções já na graduação	Variedade de opções
<b>P7</b>	Muitas opções no curso, Projetos, tem assim, uma variedade bem ampla de opções pra tá se envolvendo no meio acadêmico. Acho que, quem procura a área de esporte tem coisa; quem procura a área de saúde tem outra coisa.	Projetos e cursos no meio acadêmico Especificidades da área
<b>P3</b>	Muita influência dos meus pais porque ambos também cursaram Educação Física...[...] Eu sempre via assim com meus pais [...] não é só, tipo tem academia sabe, escolas, e dentro desses também você pode nisso ir longe. [...] Eu sempre tive a influência deles [...].	Influência dos pais para cursar educação física; Curso não restrito a academias e escolas
<b>P5</b>	Eu acho que é um curso bem prático né, porque, não sei se você vê, é, um curso que, é, a pessoa vai lá pra piscina, nada, joga bola. Tem a parte teórica também que não pode deixar de lado, pode se porque a gente acha difícil, é difícil. E, só que eu acho um curso bem prático, bem legal.	Curso prático

**Quadro 2 – Intervenções dos sujeitos participantes da pesquisa durante o segundo encontro do grupo focal A**

Após a organização dos dados pelos critérios estipulados acima, caminhamos para a fase de nomeação dos blocos de dados por meio da identificação de padrões de significação que se originavam a partir da distribuição das informações dos grupos. Nessa fase, são estabelecidas algumas tipologias identificadas por natureza, dimensão e classificação dos tópicos analisados.

Por exemplo: P6 fala que o curso oferece várias opções e P7 descreve que essas opções são cursos, projetos na área do esporte e saúde. Dessa forma, essas intervenções referem-se aos itens que caracterizam o curso que estão vivenciando. Assim, começamos a construir uma categoria de análise agregando informações de todas as entrevistas com os grupos.

Passamos então para a fase explanatória que se refere à exploração das categorias de forma a identificar padrões que possam ser relacionados e aplicados aos problemas de estudo formulados (Gráfico 1) e à teoria que fundamenta o estudo (RICHIE; SPENCER; O'CONNOR, 2008, p. 212-214).

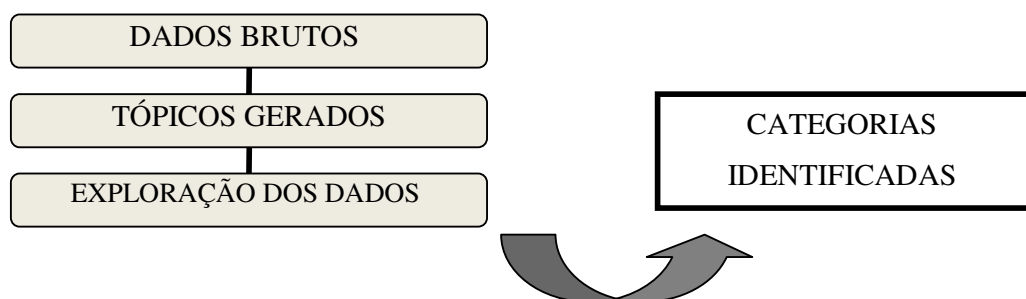


Gráfico 1 – Fases para análise dos dados

Em outras palavras, os tópicos de análise gerados dos dados brutos serão relacionados conforme a similaridade de sentidos expressos e, a partir desses núcleos de sentido, serão nomeados como categorias. Cada núcleo representará, portanto, um grupo semântico de informações que serão explicados pelo referencial teórico utilizado no estudo.

## 4 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Caracterização dos participantes e os motivadores da escolha pelo curso

Ao utilizar como base os objetivos do estudo para direcionar as reuniões com os alunos participantes, iniciamos a descrição e levantamento de informações que nos ajudassem a caracterizá-los. Conforme participavam das discussões, elementos pessoais evidenciaram que as experiências contribuíam para a formulação de ideias sobre o processo de formação pelo qual passavam.

Inicialmente procuramos caracterizar os participantes por meio do mapeamento das intervenções<sup>20</sup> de cada aluno sobre suas justificativas pela escolha do curso, o que pensam sobre o processo de formação e, quais suas expectativas como futuros profissionais. Essas informações foram surgindo motivadas pela pesquisadora e ainda, conforme a interação no grupo.

Como esperado, alguns alunos apresentavam maior facilidade que outros para elucidarem as ideias pessoais e participarem dos temas em discussão no grupo como observado no Quadro 3 a seguir.

GRUPO A (3 ENCONTROS)				GRUPO B (2 ENCONTROS)			
Participante	Idade	Série	Intervenções	Participante	Idade	Série	Intervenções
Participante 3	19	1	92	Participante 1	23	3	48
Participante 7	21	2	59	Participante 3	21	4	43
Participante 4	17	1	52	Participante 2	21	3	41
Participante 6	22	2	51	Participante 4	21	4	28
Participante 2	18	1	50	Participante 5	21	4	22
Participante 5	22	3	23				
Participante 1	20	2	21				

**Quadro 3 – Frequência das intervenções de cada participante do grupo A e B**

Os participantes 5 e 1 do grupo A e os participantes 4 e 5 do grupo B contribuíram com falas pontuais e, em muitas ocasiões, não participavam no auge das discussões, mas apenas em falas que finalizavam os argumentos colocados anteriormente pelos outros membros do grupo. Pelo contrário, o participante 6 foi o que mais contabilizou intervenções,

<sup>20</sup> Intervenções no grupo focal referem-se às falas dos participantes durante as discussões no grupo. É um termo utilizado por Barbour (2009).

tanto iniciando as argumentações sobre as questões colocadas para o grupo quanto no reforço de ideias geradas pelas interações.

Em geral, os participantes do segundo grupo contribuíram em maior frequência se levarmos em consideração que tiveram um encontro a menos que o primeiro grupo. Essa diferença pode ser relacionada também às características de cada grupo.

O grupo A consistiu de alunos, basicamente, do primeiro, segundo e terceiro anos e apenas um aluno do quarto ano. O grupo B foi constituído de alunos do terceiro e quarto anos. Essa distribuição representa que os alunos iniciantes podem não ter vivenciado grande parte das disciplinas e sentem dificuldades em projetar o futuro profissional enquanto que no segundo grupo, os alunos já vivenciaram o estágio e já elaboraram representações para sua inserção de forma mais concreta, o que contribui na argumentação sobre sua formação profissional.

Freire (2007), ao comparar a preparação profissional de ingressantes e concluintes no curso de educação física, identificou que existem sutis diferenças relacionadas à forma como os estudantes empregam as argumentações e utilização dos termos técnicos da área, demonstrando que durante o curso os alunos adquirem novos conhecimentos que favorecem o melhor entendimento sobre as características dos campos de intervenção futura.

No grupo 1, a participante 7A, com 21 anos, está cursando o segundo ano do curso. Ao justificar sua escolha pela educação física, alega que quem está fora não tem ideia de sua dimensão e isto lhe trouxe forte insegurança: “Será que no futuro eu vou ter um futuro, né, certo?”. Essa aluna, passou por sete vestibulares de medicina antes de tentar educação física, sua segunda opção, e ao ingressar no curso pensou: “Se me dedicar também a educação física eu vou conseguir campo, área de trabalho da mesma forma”. Assim, reconheceu que existiam várias oportunidades para trilhar carreira na educação física. Em meio ao contexto social, a medicina ainda é vista como a profissão de maior respaldo profissional e, por isso, é inevitável não fazer referência ao ensino médico.

Bosi (1996), em seu estudo sobre o processo de profissionalização do nutricionista identifica a subordinação dos profissionais da área da saúde aos domínios estabelecidos pela profissão médica no que diz respeito aos cuidados e limites de trato com o corpo. A profissão tem sua base fundamentada na importância atribuída ao objeto de intervenção, que é universal, em nível de organização da categoria que se diferencia das demais e a aproximação com os avanços tecnológicos e científicos, garantindo monopólio de saberes específicos. Essa estrutura solidifica-se no seio das representações sociais sobre a profissão, tornando-se a mais vislumbrada pelos interessados em cursar o ensino superior.



Similar ao que a participante 7A apresenta, o participante 6A também afirma ter sua ideia sobre a área modificada com a entrada no curso. O participante está no segundo ano da graduação, tem 22 anos e faz parte de um grupo de estudos do Departamento de Educação Física da UEM. Sobre sua escolha pela educação física, ele esclarece que “por ter aproximação com o esporte, acabei tendo visão muito focada no esporte quando eu estava fora do curso, entrando aqui comecei a ver outros caminhos”.

Essa transição é muito comum no meio universitário. No curso de educação física, tanto Freire (2007) quanto Vieira (1997), ao caracterizarem os estudantes ingressantes e concluintes, identificaram a tendência em dar continuidade às experiências com as atividades motoras esportivas vivenciadas antes do curso. Conforme Berger e Luckmann (1997), existem duas fases de socialização do indivíduo: a primária e a secundária. A socialização primária é o processo pelo qual o sujeito internaliza hábitos, costumes e valores e se torna uma pessoa ativa na sociedade. A socialização secundária refere-se a qualquer tipo de treinamento profissional ou educacional (trabalho ou escola). Nesse caso, a transição do ingressante na vida universitária vem acompanhada de saberes, normas e atitudes que já foram absorvidos anteriormente e que são confrontados com os conhecimentos específicos que visam a sobrepor os conhecimentos “antigos”. O processo de internalização de novos conhecimentos oriundos do confronto de saberes é complexo e, portanto, pode resultar em certa confusão sobre os mecanismos que perfazem o processo de educação profissional.

A participante 3A, por sua vez, teve ideia diferente da área pela influência que recebeu de seus pais, também formados em educação física. A aluna relata: “sempre ouvi bem do curso e sempre tive vontade de fazer. Nunca tive aquela visão do tipo, vou fazer educação física pra não fazer nada”. A aluna tem 19 anos e está no primeiro ano do curso, o que, de certa forma, demonstra que a influência dos pais foi determinante para a escolha da área.

Similar ao que a P3A relata, a aluna 2A (18 anos) também alega que teve visão diferente da área pela influência de seus tios e prima, que também fazia o curso: “Ela falava que não era fácil, que é uma faculdade difícil como qualquer outra”. Nesse caso, a dificuldade refere-se às “atividades que podem ser julgadas por sua fidelidade ao conhecimento e pelo grau que tal prática está baseada naquele conhecimento (FREIDSON, 2009, p. 365)”, ou seja, as práticas da categoria necessitam de treinamento baseado em um conhecimento específico que irá fundamentar a ação profissional, o que diferencia de outras ocupações e de outros indivíduos que não participam da categoria.

Das influências relatadas para a escolha pela educação física, o participante 4A, também do primeiro ano, apresentou outro dado preocupante das representações sobre o curso. Seus pais foram contra sua escolha profissional. Por nunca ter frequentado academia ou outros espaços que possibilitassem contato com o profissional de educação física, sua visão estava alicerçada nas práticas vivenciadas na escola. Sua ideia começou a mudar quando conversou com outro estudante do curso e isto foi primordial para sua escolha. Hoje, os pais não apresentam resistências mas, segundo o aluno, ainda fazem comentários negativos sobre sua escolha.

Em geral, percebe-se que cada participante teve sua escolha orientada pelas experiências, impressões e conteúdos ligados à área que, por sua vez, caracterizam a identidade da educação física. Mas percebe-se também que as representações positivas sobre a área são motivadas por pessoas que conhecem seus conteúdos, o que demonstra que a comunidade leiga em geral, ainda não parece confiar nos conhecimentos e nos profissionais a ponto de atribuir prestígio<sup>21</sup> à área. Para ter a impressão confiável de seus serviços é necessário que os leigos acreditem que a categoria é indispensável e necessária para sua vida e essa é uma representação não consolidada na educação física.

No grupo 2, constituído por alunos do terceiro e quarto anos, apresentaram justificativas pela escolha do curso similares ao primeiro grupo, mas com respostas mais pontuais. A participante 1B tem 23 anos e está no terceiro ano. Ela relata que pelas experiências com a prática de atividade física em academias, escolheu o curso com o objetivo de atuar como bacharel: “Pretendo trabalhar com recreação e lazer que é o que realmente gosto [...] e também descobri *personal trainer* porque eu achava que não gostava, e agora que fiz estágio em academia achei bem interessante”. Nessa intervenção, a participante demonstra que passou a gostar de outro campo de atuação a partir do contato que teve com este setor, possibilitado pelo estágio curricular.

Como Freire e Verenguer (2007, p. 116) esclarecem, o estágio permite atribuir sentido aos conhecimentos aprendidos, que só se justificam se puderem auxiliar na compreensão e na transformação da realidade. No caso da aluna participante no estudo, o estágio serviu para auxiliar na escolha do caminho profissional a seguir. Não determinou o tipo de conhecimento a ser adquirido, mas ajudou na definição das preferências de atuação profissional em que provavelmente investirá esforços no preparo para o mercado de trabalho.

---

<sup>21</sup> Utilizando Freidson (2009), prestígio é um dos elementos que determinam os avanços ou desenvolvimento de uma categoria profissional e está acompanhado pelos serviços prestados e pela confiança a esses serviços que o leigo tem.

A participante 2B, de 21 anos, também está no terceiro ano. Alega que escolheu o curso mais pelas vivências no esporte do que pela educação física e que, ao longo da graduação passou por algumas fases: inicialmente decidiu trabalhar com atendimento personalizado; em seguida passou a “*entrar em crise*” com sua escolha profissional, como ela mesma relata. No terceiro ano, ingressou em um grupo de estudos do Departamento de Educação Física e passou a trilhar a carreira acadêmica.

O aluno 5B, de 23 anos, do terceiro ano da graduação e, o aluno 4B, de 21 anos, cursando o quarto ano, relataram as mesmas incertezas sobre as experiências vivenciadas em sua formação e afirmam não saber o que vão seguir na carreira profissional porque pretendem vivenciar outros campos de atuação em educação física. Essas fases e incertezas relatadas pelos participantes representam o processo pelo qual os alunos enfrentam ao iniciarem a preparação para a carreira profissional.

Para Berger e Luckmann (1997) essa fase é a interiorização de “submundos institucionais”, ou seja, baseado em organizações que não fazem parte da realidade habitual do sujeito. Por isso, é complexa de ser incorporada. O ensino profissional é uma fase para a aquisição de conhecimentos e de funções específicas que exige a aquisição de vocabulários específicos, condutas e formas de agir que estruturam novas interpretações da realidade (BERGER; LUCKMANN, 1997, p. 185).

Levando em consideração que os ingressantes no ensino superior são cada vez mais jovens, processo de transição da vida escolar para a vida profissional exige contínuo esforço para conseguir se adaptar aos diferentes corpos de conhecimentos a serem adquiridos e relacionados ao campo de intervenção profissional.

A participante 3B tem 21 anos e está no quarto ano do curso. Ao justificar sua escolha pela educação física, coloca que inicialmente não pensava em cursar a área, mas acabou optando pelo curso por ter várias oportunidades no mercado de trabalho. Mesmo assim, a aluna foi segura ao afirmar que não pretende atuar na área, mas pretende cursar psicologia e atuar com psicologia esportiva. Por já estar finalizando sua formação inicial, percebe-se que a P3B estabeleceu com maior clareza a trajetória que pretende seguir após a preparação profissional em educação física, mas julga necessário adquirir formação complementar para estar preparada nesse campo de intervenção.

Bardagi e Boff (2010, p. 50) ao desenvolverem uma investigação com estudantes de graduação em uma universidade privada, identificaram que os alunos que têm um comportamento exploratório mais ativo, ou seja, que buscam colher informações que os auxiliem a escolher, preparar, assumir e ajustar sua carreira, apresentam maior compromisso

com sua escolha profissional. No caso da aluna 3B, formar-se em outro curso, além da educação física, seria uma estratégia para ajustar seu futuro profissional às expectativas criadas ao longo da graduação.

#### 4.1.1 O olhar dos estudantes sobre o curso de educação física da UEM

Ao mapear como cada participante optou pelo curso, torna-se possível entender o processo de formação que os graduandos estão passando e, mais especificamente, o que pensam sobre o curso de educação física. As ideias geradas no grupo sobre a graduação estavam corriqueiramente presentes nas arguições dos alunos. Ao organizar os dados, alguns tópicos de análise manifestavam as características do curso de educação física da UEM, disposto no Quadro 4 a seguir.

<b>Características do curso de Educação Física</b>	Curso Prático
	Bacharelado x Licenciatura
	Orientação profissional
	Inserção profissional e mercado de trabalho
	Formação continuada

**Quadro 4 – Característica do curso de Educação Física conforme perspectiva dos graduandos**

Ao descrever as ideias emergidas no grupo sobre o curso, algumas falas serviram para orientar o surgimento das categorias. O participante 6A coloca que o curso de educação física é “muito dinâmico, que oferece várias opções”. O participante 7A complementa ao relatar que existem muitas opções no curso e projetos para se envolver no meio acadêmico em diversas áreas, citando como exemplo, as áreas de saúde e esporte. Alguns participantes não tiveram muita facilidade para emitir opinião sobre o curso por estarem no primeiro ano, mas o participante 5A foi espontâneo ao alegar que o curso é “bem prático, difícil, mas bem prático” que “tem aulas na piscina quadra, academias, escolas, joga bola, tem a parte teórica mas é bem prático”. Nesse caso, a ideia de “prático” que está sendo colocada pelo participante não remete necessariamente ao conteúdo técnico-instrumental, mas a vivências de atividades que são oferecidas pelo curso.

Betti e Betti (1996), ao analisarem as perspectivas da formação profissional em educação física pela ótica da relação teoria e prática, descreveram as características de dois currículos mais utilizados ao longo dos últimos anos na área: o currículo tradicional-esportivo e o currículo de orientação técnico-científico. O primeiro enfatiza as disciplinas práticas, especificamente esportivas e, está baseado na execução e demonstração por parte do

graduando de habilidades técnicas. Esse modelo iniciou-se ao final da década de 1960 e consolidou-se ao final da década de 1970 com a expansão dos cursos de nível superior. O segundo currículo, consolidado a partir da década de 1980, valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas- e o conceito de prática está relacionado com o saber ensinar, modificando a forma como os conteúdos ‘teóricos e práticos’ são vistos.

Se compararmos os dois currículos citados pelos autores com as características relatadas pelos alunos, percebemos que as vivências se aproximam das características do currículo tradicional-esportivo pela relação estabelecida entre os conteúdos técnicos procedimentais e pelos os espaços de atuação profissional.

Este aspecto surge novamente na terceira entrevista com a participante 2A. Ao contextualizar as experiências que estava passando como aluna observa: “ a gente vê bem rapidamente na teoria e as vezes vai lá na quadra. O professor vai exemplificando né, mas logo em seguida a gente vai pratica como se a gente fosse o aluno e depois a gente não consegue colocar em prática com o outro[...]”.

O relato ressalta duas questões importantes no contexto do ensino superior da educação física. A primeira questão refere-se à forma como os conteúdos de ensino são transmitidos. Para muitos professores, a aula “prática” no ensino superior ainda é direcionada para a vivência das atividades e não para a elaboração de práticas de ensino ou aplicação de conhecimentos (técnicos e conceituais) nos diferentes campos de atuação possível. Como o próprio participante alerta, os alunos estão fadados a praticar atividades como se fossem os próprios alunos dos campos de atuação profissional e ensinados a pensar como alunos. Consequentemente, como resolverão problemas do campo profissional se não forem estimulados a pensar como profissionais?

Freire (2007, p.148) aponta que “a competência do docente se traduz na qualidade das aulas e deve ser um fator de grande influência no desempenho do estudante”. Assim, são necessárias novas estratégias para estimular o desenvolvimento crítico do aluno. Alguns cursos de formação têm utilizado métodos de ensino diferenciados para estimular a aprendizagem de saberes que poderão ser solicitados em situações-problema reais, como Odontologia, Enfermagem, Farmácia, Direito e Medicina. Por exemplo, o método da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) possibilita aprendizagem mais ativa e direcionada pelas necessidades dos alunos no desenvolvimento de habilidades, que utilizem conhecimentos adquiridos para a solução de problemas (SALIBA e col. 2008).

Além do PBL, existem ainda o método por estudo de casos, método por simulação e a metodologia de mapas conceituais que são representações de conceitos ligados por outros

termos. Essas metodologias ativas são algumas estratégias utilizadas no ensino profissional que exercita a tomada de decisões não previstas no campo profissional. Além disso, Schon (2000) e Dewey (1959) já apontaram modelo baseado na “Reflexão da ação”, o qual pode ser entendido em três momentos de reflexão: sobre os conhecimentos envolvidos na ação, reflexões durante a ação e sobre as consequências, resultados e modificações decorrentes da ação. Nesse caso, o aluno adota uma prática reflexiva como postura profissional a ser seguida nos contextos do processo de formação profissional. De acordo com Batista (2006), construir caminhos no ensino que possibilitem a articulação dos conteúdos e valorizem o enfoque “problematizador” devem ser reconhecidos em diferentes níveis para articular ensino-serviços-comunidade.

A base epistemológica da educação física ao longo do seu desenvolvimento conquistou espaço e certo status acadêmico, bem como, maior representatividade na produção de conhecimento. Entretanto, a capacidade da área de acompanhar as necessidades sociais de forma crítica e autônoma sempre foi item de discussão ao longo dos anos. Direcionar os conteúdos à sua aplicabilidade é o elemento que os estudantes participantes no estudo também apontam como necessário.

O sujeito 6A citou que o curso de formação na UEM “tem muito foco na escola. O profissional é um pouco formado para a escola, ainda mais com essa divisão curricular”. Para o participante, a educação física escolar é muito forte no curso e acredita não estar tendo formação adequada devido à divisão entre bacharelado e licenciatura, já que ele tem maior interesse na área não escolar.

Até meados da década de 1980, os cursos de educação física existentes eram de licenciatura devido à necessidade de atendimento às demandas de professores no sistema de ensino em expansão no Brasil. O curso de Educação Física da UEM seguiu as mesmas tendências. Foi criado em 1972, dois anos após a regulamentação da Universidade na cidade. Em Maringá, o atendimento às necessidades de ensino superior era feito por três estabelecimentos estaduais: Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, Faculdade Estadual de Direito e Fundação Faculdade da Filosofia, Ciências e Letras que, no conjunto, ministravam sete cursos que agregavam, em sua grade curricular, a prática de modalidades esportivas por responsabilidade da Associação Atlética Universitária, que tinha como membro Maria Amélia Tílio, nomeada para elaborar o currículo do Curso de Educação Física. Em 1976, o curso de licenciatura foi reconhecido pelo Decreto Federal nº 78.430 (MARINGÁ, 2006).

O currículo foi submetido a várias reformulações ao longo dos anos, conforme a análise e avaliações de comissões constituídas no Departamento de Educação Física da UEM. Outros campos de conhecimento foram incorporados à estrutura curricular, relacionados ao conhecimento filosófico, do ser humano, da sociedade e técnico-pedagógico.

No entanto, na segunda metade da década de 1980, as exigências do mercado de trabalho em efervescente expansão, associadas às políticas de “esporte para todos” divulgadas pelo governo como estratégia de controle social de diminuição dos gastos relativos à saúde e à necessidade de superar as críticas de que o curso de licenciatura não formava profissionais competentes para as demandas não escolares (HUNGER e col., 2009, p. 81), levaram à criação do Bacharelado em Educação Física no ano de 1987. Em 1988, o Conselho Federal de Educação estabeleceu uma mudança nos currículos, determinando a reformulação das licenciaturas e a criação do bacharelado, influenciado pela expansão do mercado de trabalho e pela necessidade de estabelecer o *status* acadêmico e científico (HUNGER e col., 2009).

Com as novas necessidades, a partir de 1992, a UEM implantou o regime seriado anual, que exige a reestruturação curricular de vários cursos de graduação. Nesse percurso, o Curso de Educação Física reestrutura o currículo em regime anual e aprova a licenciatura integral com a entrada de 80 alunos. No ano de 1998, o Departamento de Educação Física da UEM implanta o mesmo currículo no período noturno (MARINGÁ, 2006).

Em 2004, com a Resolução nº. 07/04, publicada pelo Ministério da Educação, que orienta a formação diferenciada para o licenciado e o bacharel em educação física, os professores do Departamento de Educação Física da UEM intensificam seus estudos acerca da elaboração do projeto pedagógico do Curso de bacharelado e, no mesmo ano inicia-se a reformulação do curso. Em 2006, o projeto foi aprovado e, em 2007, implantado na Universidade Estadual de Maringá.

As disciplinas foram distribuídas visando à relação ser humano e sociedade, biológica do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico. Os conhecimentos específicos da área procuram contemplar as dimensões da cultura do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógica.

No primeiro ano do curso, as disciplinas anatomia humana, aprendizagem e desenvolvimento motor, biologia, esporte individual I (atletismo), esporte individual II (natação), bioquímica, fundamentos da educação física, introdução à ciência e à pesquisa, fundamentos da rítmica e dança, introdução à ginástica, introdução aos esportes coletivos e socorros em educação física configuram o primeiro ano do curso, tanto para o bacharelado

quanto para a licenciatura. O aluno ingressa no curso, passa pelas disciplinas comuns às duas habilitações e, ao final do primeiro ano letivo, deve optar pela habilitação que mais tem afinidade. Essa estrutura foi elaborada como estratégia para minimizar o impacto da reestruturação curricular iniciada em 2004. Segundo entrevista cedida pela coordenadora da educação física<sup>22</sup>, a estruturação do curso em bacharelado e licenciatura não é um consensual entre os professores. Portanto, ter o primeiro ano comum às duas habilitações possibilitaria a escolha mais consciente do graduando e facilitaria a validação das disciplinas, caso optassem continuar seus estudos para obter a segunda habilitação.

Para os alunos participantes da pesquisa, ainda existem alguma fragilidades que precisam ser vencidas para atender às necessidades de melhor atuação profissional. O participante 7A alega que essa divisão não foi feita de forma que as pessoas pudessem se adequar, e, como consequência os professores “dão quase a mesma coisa com uma mudança bem de leve”.

O participante 7A situa um problema que parece ter relação com questões de atualização por parte dos professores e também, com resistência ao bacharelado, que muitos professores de gerações anteriores e, também nos dias de hoje, atribuem. Nascimento (2006, p. 64) também pontua que “a atuação docente é afetada pelo problema da falta de uma política institucional explícita e intencional de capacitação de seus docentes”, o que dificulta a melhora da qualidade do ensino. O quadro que se instalou nas universidades nos últimos anos foi de forte investimento na pesquisa e no desenvolvimento da dimensão acadêmica da área. A titulação, a publicação científica, a orientação em projetos de iniciação científica e a pós-graduação passaram a ser prioridade do corpo docente dos cursos de Educação Física dessas universidades (HUNGER e col., 2009, p. 81) colocando em dúvida a qualidade da formação profissional.

O participante 4A ressalta a existência de uma “*barreira*” e P7A complementa: “Só ta impedindo de trabalha na escola com formação de bacharel”. Essas argumentações parecem representar a insatisfação dos alunos sobre a separação do curso em duas habilitações na forma como estão organizadas, sendo observadas em outros alunos e reforçadas pelos professores.

Durante o processo de escolha pela habilitação profissional, os alunos destacam que a abordagem escolar é incentivada pelos docentes. Betti e Betti (1996) afirmam que, contrariando as expectativas das Universidades, muitas instituições continuaram utilizando

---

<sup>22</sup> Entrevista cedida por BARBOSA RINALDI, I. P. Estrutura curricular do curso de Educação Física da UEM, Maringá, abr. 2010.



de currículos semelhantes aos anteriores à reformulação e, nesse caso, as diferenças entre as habilitações também foram mínimas. Os alunos alegam que até momentos antes da escolha pela habilitação profissional não tinham ideia do que diferenciava bacharelado e licenciatura, como fica claro nas intervenções seguintes:

P6 – “[...]porque a gente entra sem realmente sabê que no segundo ano há essa divisão”.

P7 – “A gente não sabia o que era bacharel até perto da hora de escolha”.

A escolha pela habilitação é critério para a continuidade do curso, mas o que se percebe é que: a) as disciplinas organizadas no primeiro ano são, em sua maioria, de natureza básico-conceitual, o que não permite visualizar a aplicação dos conteúdos nos diversos campos da área, dificultando, assim, a escolha pela habilitação profissional; b) os princípios científicos<sup>23</sup> que fundamentam as disciplinas do currículo atual são assumidos pelos docentes, dificultando a relação das disciplinas “práticas” com as disciplinas conceituais vivenciadas ao longo do curso, representando uma “interpretação equivocada do que poderia ter sido introduzido no currículo” (PEREIRA e col. 2006, p. 111). Essa situação causa certa insegurança e confusão nos alunos sobre o que seguir. As intervenções demonstram este cenário:

P7A – vocês tão tendo alguma orientação? Algum professor chega e fala o que é?

P.2A fala, fala, na sala a gente discute.

P.4A: não, não (risos).

P.1A: a professora ??? falou por cima.

P.4A: é a professora ??? só deu uma pincelada mas não explicou.

P8A: porque a maioria dos professores falam pra gente fazê o bacharelado e a licenciatura, pra, é garanti emprego, concurso, tem mais garantia.

Essa passagem demonstra que a possibilidade de escolhas no mercado de trabalho acaba sendo o elemento preocupante para os alunos. Por desconhecerem as possibilidades que cada habilitação oferece, optando por seguir os conselhos dos professores em adquirir as duas habilitações. Tal quadro é reflexo da forma como os currículos se estabeleceram nos

---

<sup>23</sup> O currículo científico que vigora a partir da década de 1980 nas universidades “valoriza as subdisciplinas da Educação Física, como Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, além das disciplinas das áreas de ciências humanas, tais como História da Educação e da Educação Física, Filosofia da Educação e da Educação Física, Sociologia da Educação e da Educação Física e outras. Nessa perspectiva, o importante é aprender a ensinar, e para tal o conhecimento teórico é fundamental na medida que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem”(DARIDO, 1999, p. 26).

cursos de formação. De acordo com Nascimento (2002, p. 124), três eixos curriculares<sup>24</sup> básicos orientam a organização curricular nos cursos de educação física: o primeiro eixo refere-se às disciplinas de conhecimentos fundamentais e, o segundo, de disciplinas instrumentais. Os dois eixos fornecem as ferramentas básicas para a aplicação futura. O terceiro eixo refere-se aos conhecimentos de trato específico, da área como as atividades motoras.

Os eixos de conteúdos estabelecidos nos currículos de preparação profissional sofreram forte influência das necessidades de maior produção científica e da busca pela legitimação do status acadêmico da área, valorizando as disciplinas de cunho básico e segregando grande parte das disciplinas tidas como práticas ou técnica. Esse quadro afastou ainda mais o contexto de trabalho profissional das discussões na universidade, justificando, assim, a contínua preocupação dos estudantes com o mercado de trabalho.

A ansiedade em relação à inserção profissional também remete ao que os alunos pensam sobre o curso. É a partir dessa preocupação que os estudantes avaliam o que “é útil” para ser aprendido e aplicado futuramente. Ter o conhecimento sobre algo não é garantia de que será utilizado, porque além do conhecimento, as crenças e os valores influenciam nas decisões sobre quais conteúdos considerar e quais julgamentos sobre o processo de atuação irão tomar. Por isso, Ennis (1994) atribui às crenças uma forma de conhecimento condicional, atrelado às situações que serão encontradas pelo profissional no campo de intervenção.

Nesse sentido, devemos ressaltar que os componentes do chamado “currículo oculto”, também influenciam no desempenho esperado pelos alunos no processo de formação. Valores, crenças, atitudes, normas, conceitos, habilidades e outros saberes aparecem nas relações sociais presentes nos cursos de graduação e formam uma cultura universitária da educação física, que merece ser compreendida (FREIRE, 2007, p.148).

Quando os alunos salientam que a área é muito dinâmica, repleta de cursos e campos diferenciados, caracterizam a forma como percebem os campos de atuação. Mas, quando pensam sobre a relação da formação com estes campos, logo surgem alguns contrastes:

*P4B* : “quem se destaca nessas áreas normalmente já teve formação anterior”;

*P3B*: “é foi atleta”;

*P4B* : “ou se esforçou muito e se especializou pra poder ser um técnico [...]”;

---

<sup>24</sup> Blocos de disciplinas afins que servem para balizar e selecionar conteúdos essenciais desenvolvidos em cada disciplina dentro do princípio da verticalidade ou horizontalidade.

P3B: “várias pós-graduações para poder ter um conhecimento, pra poder ta realmente no mercado”;

PB: “é até perigoso você ser julgado que você ficou só na teoria e por não ter a prática”.

A continuidade da formação para além da graduação parece ser o item primordial a ser considerada para ter chances no mercado de trabalho, necessidade percebida pelos alunos. Tal ideia é reflexo do que Freidson (1998) chama de “abrigos de mercado”, que estão relacionadas às formas como a profissão atrai, qualifica ou treina os profissionais e estabelece exclusividade aos serviços dos sujeitos, para que ocupem campos de intervenção destinados a eles. Para que essa estratégia de controle profissional seja mantida, os estudantes e profissionais precisam perceber e julgar necessário investir na própria capacitação profissional. No caso dos participantes do estudo, a necessidade da formação continuada é critério mínimo para conquistar espaço no mercado de trabalho, já inculcado desde o período de preparação inicial. Este ciclo aumenta as exigências e, conseqüentemente, a concorrência nos setores de intervenção profissional em educação física como um todo.

#### **4.1.2 O olhar do estudante sobre as características do profissional de Educação Física**

Quando passamos a caracterizar o curso de formação pelo olhar dos estudantes, a lógica remete ao que vivenciaram enquanto processo e não ao que foi determinado pelo plano pedagógico. Ou seja, o projeto de curso não é o mesmo que os alunos percebem, o que é normal, dado as diferentes formas de interpretação da realidade conforme as histórias e experiências de vida.

Nesse sentido, sabe-se que a percepção do processo de formação é diferenciada. O que pensam, então, sobre o profissional de educação física e suas características? Como o processo de formação contribui para a ideia de profissional que está sendo formado e o que consideram relevante na formação? As respostas para essas perguntas materializaram-se por meio da organização dos dados no segundo item de análise (ver quadro 5), referente à *característica do profissional de educação física na perspectiva dos estudantes*.

<b>Características do profissional de Educação Física</b>	Afetividade na relação profissional
	Profissional dinâmico
	Profissional satisfeito
	Capacidade de modificar o ambiente
	Divertido e alegre
	Trabalha com o tempo livre
	Defensor da área
	Competitivo
	Capacidade de delegar responsabilidade

**Quadro 5 –Características do profissional originárias das entrevistas em grupo**

Os participantes, ao caracterizarem o curso de formação, discutido no item anterior, citaram como principal marca o “caráter prático” que apresenta. Essa característica remete à uma formação que privilegiou habilidades técnicas e domínios de saberes relacionados com métodos e estruturas de conhecimento que são capazes de instrumentalizar a ação profissional. Porém, outros elementos surgiram, fortalecendo a ideia de profissional que os alunos participantes assimilaram. A característica mais citada foi a “*relação de afeto*” que o profissional de educação física estabelece por ter maior contato com os alunos/clientes, à partir de vínculos que ultrapassam a natureza da prestação de serviços e passam a se tornar relações afetivas em muitos casos. O P2B acrescenta: “*caráter mais descontraído*” e o P1B continua: “*ele consegue ter uma relação mais informal com o cliente, diferente de outros profissionais*”.

De acordo com os alunos, o profissional de educação física apresenta características diferenciadas quando comparado a outros profissionais, evidenciado pela capacidade de interação e de comunicação com outras pessoas, como parte da identidade profissional da área. Outras profissões, como Odontologia, Enfermagem e Medicina demonstram certa preocupação com as formas de relacionamento estabelecidas com o paciente. Tesser (2009, p. 273) inicia seu artigo sobre a relação médico-paciente, expondo que “não é raro acontecer de pessoas procurarem ajuda médica e encontrarem profissionais pouco acolhedores,[...]. Em tais encontros, frequentemente, há aumento da insegurança, insatisfação e frustração nos doentes[...]”. No caso dos profissionais da odontologia, Melani e Silva (2006) encontraram que a preocupação principal do paciente quando procura os serviços é estritamente estética, enquanto que para o profissional, a preocupação está voltada para a saúde do paciente. Este desencontro de motivadores pode ser o elemento que justifica a avaliação negativa dos pacientes com o resultado do tratamento. Os estudos exemplificam que o relacionamento interpessoal com o profissional pode facilitar a obtenção dos resultados esperados pelas pessoas e essa relação de troca pode possibilitar o sucesso profissional.

Em muitas áreas a relação interpessoal “mais informal”, como citada pelo P1B, não é vista como elemento que atribui confiança à relação profissional-cliente. Portanto, não deve fazer parte do treinamento profissional, como ocorre na psicologia, que estabelece relação estritamente profissional com o paciente/cliente para não interferir no processo de análise psicológica e nas inferências sobre o que é relatado.

No caso do profissional de educação física, a motivação e a relação interpessoal estabelecidas com os clientes não representam serem critérios para assegurar o status profissional, já que a formação está baseada em conhecimentos científicos e confiáveis, ainda assim, pode representar influência nas tomadas de decisões dos acadêmicos sobre como devem se comportar como profissional. Isso fica claro quando o P5A compara o médico e o profissional de educação física:

“Apesar do crédito que o médico tem quando passa uma receita pro paciente, de fazer atividade física sem passar por uma preparação específica que o profissional de educação física tem, o profissional de educação física pode conquistar esse espaço, mas pelo seu dinamismo, que o profissional estuda tudo aquilo que é necessário pra passar que traz benefícios à saúde [...] não é só falar a ‘doença pode te prejudicar’ [...].

Nessa intervenção, o p5A cita o crédito que o médico tem ao indicar atividade física em suas prescrições, mas acrescenta, logo em seguida, o caráter patológico de sua formação, voltado ao perfil remediador com que é visto, a atividade física, elemento principal que diferencia o médico do profissional de educação física. Segundo os alunos, o profissional de educação física é dinâmico porque estabelece relações com vários ambientes e conhecimentos transversais, que interfere na saúde dos indivíduos, enquanto que o médico identifica o que é relativo à doença. Nesse caso, existem alguns pontos que devem ser pensados.

O primeiro refere-se ao status que a prescrição médica de exercícios ainda representa para a comunidade e para outros profissionais. A nutrição, por exemplo, enfrenta os mesmos embates que a educação física na conquista de maior autonomia sobre seus serviços. Bosi (1996) explica que as profissões cuja prática se ligam à assistência à saúde ficam a mercê do monopólio adquirido pela medicina ao longo de sua história. A autoridade da profissão médica vem da autonomia técnica que ela detém, vista pela interferência em alguns setores de atuação na educação física, como relatado pelo aluno 5A.

Ainda assim, o desenvolvimento da área nos últimos anos restabeleceu certo respaldo pelos conhecimentos referentes ao movimento humano, justamente pela ampliação das inserções profissionais e sua estabilização no mercado de trabalho referente às práticas

motoras.

Mas não é certo que o avanço na produção de conhecimento da área seja a causa do aumento do número de profissionais formados nos campos de atuação e vice-versa. Segundo Abbot (1988), os profissionais, às vezes, usam seus conhecimentos abstratos para dificultar o trabalho dos competidores e elaborar uma versão própria das formas de intervenção. Os alunos identificam que existem diferenças nas dimensões profissionais da educação física quando comparadas à medicina e, essa versão observada por eles acaba sendo assumida no contexto profissional.

Além da ideia de que o profissional de educação física é o possuidor dos saberes relativos à saúde, os participantes 2A e 5A acrescentam que:

P2A: “a satisfação pessoal é o diferencial porque é difícil encontrar um profissional de educação física que não seja feliz com o que faz”.

P5A: “acho que ele faz por que gosta mesmo, assim, é afeto, afetividade”.

A “satisfação profissional”, citada pelos alunos, não está necessariamente relacionada aos motivadores externos, como salário ou reconhecimento, mas sim aos aspectos intrínsecos relacionados ao lado afetivo, como citado anteriormente. Soriano e Winterstein (1998), ao analisarem a satisfação de professores de educação física, já apontaram que a satisfação no trabalho pode interferir no comportamento e na trajetória das ações que motivam o indivíduo no seu trabalho, influenciando na maneira como entendem seu papel na sociedade.

No caso dos alunos, por ainda estarem na formação inicial, não vivenciaram as condições de trabalho que enfrentarão quando se inserirem no campo profissional e por isso, a ideia de satisfação está alicerçada nas impressões adquiridas pelas experiências como estudante e como consumidores dos serviços da categoria profissional. Golveia e col. (2009) esclarecem que o bem-estar afetivo consiste em como os sujeitos avaliam sua própria vida e essa avaliação depende das expectativas, valores e experiências prévias que fazem parte da vida do sujeito. A relação que se estabelece com o profissional de educação física e o aspecto afetivo de seu trabalho, na ótica dos alunos, está atrelada à imagem que é passada sobre este profissional, vinculada à natureza da intervenção na área, como ilustra o P2A e P5A:

P2A: (o profissional) “promove a diversão”.

P5A: “você tem contato com a natureza [...], outro ambiente, ela muda ela abre a visão, é um espaço para a prática de atividade física.

O ambiente de trabalho é um fator importante para diferenciar o profissional de educação física de outros, já que remete à necessidade de dominar conhecimentos

diferenciados, relacionados ao campo das atividades motoras. Para o P2A o profissional tende a modificar o ambiente onde está para conseguir se adaptar às novas exigências do mercado e P1A acrescenta “*para se diferenciar*”, o que demonstra que já percebem os desafios que irão assumir quando estiverem atuando no campo profissional.

Com as novas dinâmicas do setor de consumo, os profissionais tendem a visualizar as alternativas possíveis para conseguirem sobreviver com a oferta de seus serviços. Em um estudo realizado com um profissional formado há 30 anos, que atua como *personal trainer*, Fonseca e col. (2009) identificaram que essa preocupação com o futuro profissional não está restrita aos estudantes ou egressos mas acompanha a carreira de profissionais mais experientes. O profissional pesquisado nesse estudo, por exemplo, utiliza sua auto-imagem como chamariz para conquistar novos clientes que tenham sua faixa de idade (por volta de 50 anos).

Ao comparar os achados no estudo de Fonseca e col. com o presente estudo, percebe-se que o mercado de trabalho na educação física é inconstante e remodelado com o passar dos anos. Com isso, parece ser uma exigência ter senso empreendedor e capacidade de avaliar a própria intervenção, independentemente do nível de experiência profissional. Essas qualidades devem ser estimuladas no processo de formação profissional.

Schon (2000) fundamenta a ideia de que o profissional deve tornar sua prática profissional um processo reflexivo, que levanta informações, escolhe as estratégias e programa seus atos de modo que sirvam de base para as próximas intervenções, contextualizadas em cada realidade que irá atuar. Essa estrutura será organizada de modo que possa resolver situações-problema não previstas, mas também servirá de parâmetro para prever formas de agir ao longo da carreira profissional.

Nesse sentido, a formação profissional deve oferecer os alicerces para o acadêmico ser capaz de reconhecer os indeterminantes das situações que irá vivenciar, estimulando a reflexão sobre os mecanismos que interferem nas escolhas profissionais. Os conhecimentos de conceitos, modelos e técnicas aparecem, mas de forma que sejam percebidos como elementos conectados às condições do ambiente de trabalho, características do público atendido e variáveis subjetivas, como afeto, tristeza, insegurança e outros. Exemplo disso, pode ser observado na intervenção do P5A quando cita que “o profissional deve ser sempre brincalhão, dinâmico, consegue fazer aprender, te ensinar aquilo de uma forma não muito chata[...]”. Essas características representam que, mesmo sendo relevantes, não são os conteúdos científicos que prevalecem quando os alunos pensam sobre como o profissional de educação física deve ser, mas sim a capacidade de estabelecer comunicação afetiva ao

utilizar os conteúdos específicos da área.

Anderson (1989) já havia explicado que o indivíduo decodifica os conhecimentos por deduções internas relacionadas aos juízos estabelecidos com o conhecimento e a representação intrínseca para o sujeito. Em outras palavras, os alunos absorvem os conhecimentos do ensino profissional e os processam conforme a relevância que julgam ter no campo de atuação. Se consideram que o seu papel profissional deve ser representado pelo perfil “divertido e alegre”, provavelmente irão selecionar conteúdos que possibilitem ter essas características. Assim, esse perfil profissional serve como critério para escolher o tipo de conhecimento que será utilizado na intervenção profissional.

O P1A coloca que “essa característica é mais da área, do que ela exige do profissional do que dos profissionais” e contextualiza seu argumento: “eu me considero uma pessoa bem tímida, bem fechada, mas com o curso eu tenho tido a oportunidade de trabalhar esse lado e eu acredito que a gente vai tomando essa característica pra gente”.

A fala do aluno mostra o envolvimento com o curso e o processo de amadurecimento que proporciona no plano pessoal. Como Berger e Luckmann (1998, p. 109) colocam, “a consciência individual é socialmente determinada”, ou seja, o papel profissional é representativo na medida em que a sociedade define e aceita o sentido atribuído a ele. Portanto, se o aluno expressa essa consciência é porque ela deriva das relações sociais e profissionais vivenciadas. Portanto não é um pensamento individual, mas compartilhado.

Como P2B coloca, “a gente trabalha com o tempo livre das pessoas e o que ela quer é se divertir, é relaxar[...]”. Por mais que pareça uma definição simplista sobre o profissional de educação física, Andrade e col.(2008) argumentam que a imagem do profissional de educação física atrelado ao tempo livre das pessoas representa o momento atual em que vivemos, que remete ao lazer um papel funcionalista, a medida que é visto como compensação para o trabalho na sociedade moderna. Por isso, torna-se o argumento importante para justificar o papel do profissional de educação física.

Resultante desse quadro, o profissional acolhedor, motivado, capaz de estabelecer vínculo afetivo com o público, acaba sendo visão comum para justificar o papel social que o profissional representa na sociedade. Para os estudantes, definir o perfil do profissional de educação física parece ser uma tarefa complicada, revelando que a própria formação não deixa muito clara a noção de seu significado (MEDINA, 2005), como ilustra o P5A: “independente do que você faz, eu acho que esse é o perfil que o mercado espera, assim, que a pessoa seja motivada para que ela seja diferenciada de qualquer outra”.

Em geral, vemos que a formação profissional em si, suas disciplinas e conteúdos,



não são lembrados quando os alunos pensam sobre as características profissionais. Este item apenas aparecerá em alguns momentos quando citam a relação do profissional com outras profissões. Ao mencionar o trabalho multiprofissional, a aluna P1A explica que “eles(profissionais) tendem a conciliar o conhecimento que são mais focados em seu curso”. O participante 5B intervém acrescentando: “acho que existe discriminação, mas discriminação acontece por desconhecimento ou por falta de interesse”. O P5B refere-se à falta de interesse de outras áreas em procurar saber das contribuições que a educação física pode proporcionar. Essa intervenção motivou a continuidade da discussão dessa temática no grupo:

*P2B:* “o status e a questão da remuneração também as vezes o profissional de educação física é um pouco desmerecido [...], é remunerado com salário inferior”.

P5B é a sociedade atual é isso, existe essa hierarquia [...] existe aqueles “operários” e vai decaindo...

P1B: [...] mas como mudar é difícil, como profissional da área, a gente tem que defende-la [...].

Essas intervenções dos participantes 1B, 2B e 5B representam o valor simbólico atribuído à categoria simplesmente por pertencerem à profissão. Mesmo sendo mal remunerado e com status desvalorizado, segundo os alunos, ainda assim, devem proteger a área por fazerem parte dela. Este discurso representa a crença estabelecida entre os próprios membros da profissão para que tenham maior controle por setores de intervenção na sociedade. Cada categoria discrimina os valores que circunscrevem a área para seus membros a ponto de acreditarem que, para fazer jus à própria profissão, devem seguir os preceitos estabelecidos para a proteção dos próprios interesses da área. Essa condição fica subentendida no processo de preparação profissional.

Segundo Freidson (2009), as atividades profissionais podem ser julgadas por sua fidelidade ao conhecimento e, portanto, não são determinados pela avaliação do conhecimento que o profissional tem, mas pelo grau de relação que as ações dele tem com saber da profissão. Nesse sentido, os alunos não questionam o grau de conhecimento que o profissional deve ter se comparado a outros profissionais, mas sim, a capacidade de dominar setores de atuação da própria área. Ainda assim, é importante ressaltar que os próprios alunos, especificamente o P5B, reconhece uma hierarquia na sociedade, de difícil modificação e, a proteção da própria área seria a alternativa para o reconhecimento profissional.

A proteção profissional se traduz na utilização de técnicas e saberes elaborados na

própria versão do profissional para reduzir o acesso de outros profissionais aos mecanismos de sua atuação (ABBOT, 1988, p. 36). O perfil pessoal do profissional pode contribuir para resguardar certa proteção no campo de trabalho como indica a participante 1B: “acredito que sou uma profissional que interagi muito com as pessoas [...] trato elas como pessoas, é o que eu mais gosto de fazer e ouvi e conversa, entende um pouco dos problemas”.

A P2B também acredita ser comunicativa e acrescenta o elemento “ética” no contexto profissional “sempre trabalho, eu acho com ética profissional”;

A questão da ética profissional gerou discussão entre os membros do grupo B sobre as características do profissional de educação física:

*P2B*: “o que mais o profissional deixa a desejar é a parte ética”;

*P3B*: “tem muito profissional que envolve com o aluno”;

*P1B*: “quando eu digo interagir e ser sociável é que ele cria um vínculo de amizade mas às vezes isso acaba extrapolando”;

*P4B*: “às vezes um instrutor briga por um espaço”;

*P1B*: “passa por cima dos direitos do outro”;

*P2B*: “[...] a pessoa lá dentro sempre que, ao invés de tentar te ajudar lá dentro ela quer te por pra baixo e sempre sai melhor que você”;

*P3B*: “ela tem medo que você tome o espaço”;

*P1B*: “exatamente o que ocorre quando você é estagiário [...]”;

Essas intervenções demonstram a sequência das ideias geradas no grupo sobre a ética profissional, o que remete à situação vivenciada pelos próprios alunos no contexto do estágio acadêmico. A ética é reconhecida como item fundamental para o relacionamento profissional com a comunidade externa e com os pares. Para o aluno P3B, por exemplo, a ética deve orientar a conduta de um profissional no relacionamento interpessoal.

A ética profissional é um conteúdo atitudinal, presente no processo de formação e, muitas vezes, associada aos valores e perspectivas pessoais que balizam as escolhas profissionais. Os valores, normas e atitudes estão inter-relacionados e encontram-se estruturados num sistema cognoscitivo, sensível à influência dos outros e de fatores ou condicionantes socioeconômicos e políticos (COLL e col., 2000, p. 323). Por isso, é uma concepção de difícil controle profissional porque depende de como cada indivíduo entende e aceita normas e condutas nos diferentes campos de uma profissão.

Além disso, nas intervenções dos alunos, percebe-se a existência de conflituoso relacionamento entre os pares. A competitividade profissional, entre aqueles em fase inicial de formação e os profissionais inseridos no mercado de trabalho há mais tempo, parece ser

um forte fator de conflito interno. Freidson (1998) explica que os grupos e indivíduos estão engajados num processo contínuo de negociação e conflito enquanto lidam com as várias circunstâncias do seu trabalho e, nesse sentido, é importante a avaliação das relações estabelecidas entre os membros da categoria e os sujeitos externos, para assegurar certo status profissional. Essa proteção não é neutra e pode ser identificada entre os próprios membros do grupo quando envolve hierarquia estabelecida na relação profissional e estagiários, como citado pelos entrevistados.

A participante 1b alerta que

“a gente tem que ter responsabilidade de profissional, assiduidade de profissional, acessibilidade do profissional [...] mas por exemplo, além do estágio a gente tem que cumprir outras coisas na própria faculdade [...] a gente tem que ter toda responsabilidade de uma pessoa que você não é, acaba dando aula do jeito que a gente aprendeu”.

A cobrança do mercado de trabalho acaba recaindo nas exigências das tarefas acadêmicas, como ocorre no estágio e, conseqüentemente, interfere no processo de formação profissional. Os alunos, em geral, consideram o estágio um dos itens mais importantes do processo de preparação, mas quando se deparam com a situação distanciada entre universidade e campo de trabalho, percebem que são cobrados por não dominarem os conteúdos para a atuação profissional, o que torna a situação conflitante.

O estágio é critério para concluir processo de formação, mas deve ser visto como uma fase de aplicação e reconhecimento dos conteúdos vistos nas disciplinas durante o curso por parte dos acadêmicos. Porém, grande parte dos profissionais que acompanham este estagiários os percebe como estratégia para “gastar menos e exigir mais”.

*P3B:* “quando você é estagiário eles abusam um pouco de você”.

*P1B:* “é isso mesmo, eu tava trabalhando bem mais que muito profissional”.

*P2B:* “chega lá na academia, formados tão lá fazendo fichinha, chega eles passam a ficha pra você e ficam lá sentados”.

*P3B:* “[...] é bem complicado, e a pessoa ali acha que você é um profissional”.

Por esses relatos, percebe-se que a sequência de intervenções expressa um consenso no tratamento dado aos estagiários pelos profissionais que tiveram contato nos campos de atuação, momento em que os últimos delegam responsabilidades aos primeiros. A visão que estabeleceram sobre o papel do profissional e a importância que tem a orientação adequada foi construída a partir das experiências adquiridas por cada participante.

Apesar de ser instituído em lei (Lei nº 11.788/08), os alunos reclamam pela falta de

acompanhamento pedagógico<sup>25</sup> que deveriam ter do profissional responsável por orientar as ações dos acadêmicos. Essas experiências, de certa forma, possibilitam aos alunos visualizarem o que esperam do profissional formado e, a partir desses modelos, estabelecem padrões do que deveriam ser adequado e do que não consideram indicado como postura profissional.

Olhando os relatos e os argumentos colocados pelos alunos, percebemos que aprendem o que é ser profissional observando e analisando as ações daqueles com quem tem contato. Nesse sentido, o estágio, de fato, representa a fase em que o acadêmico estrutura os conhecimentos técnicos, pedagógicos ou científicos adquiridos nas diversas disciplinas e, dessa forma, “permite atribuir sentidos aos conteúdos aprendidos” (FREIRE; VERENGUER, 2007, p. 116). A importância do estágio é indiscutível, mas devemos nos atentar à estrutura de ensino nas universidades modernas.

Quando Abraham Flexner elencou as estratégias para reestruturar o sistema de ensino universitário no começo do século passado, a proximidade das disciplinas com as ciências básicas e a crescente inculcação do perfil acadêmico em detrimento do perfil profissional foram os itens principais estabelecidos no sistema de ensino. Esse cenário trouxe como decorrência o “ensino de tipo bancário baseado na transmissão do conhecimento, centralizado no professor, dissociado da dinâmica de inserção e intervenção profissional” (SORIANO, 2009, p. 153). Se pensarmos nas características do ensino e no processo de inserção profissional pelo qual o acadêmico passa, como o aluno conseguirá visualizar os conteúdos de ensino no campo de atuação? Essa é uma questão complexa de ser resolvida, pois, a dificuldade de estabelecer relações do que se aprende na instituição com o que se vivencia, acaba reduzindo o papel do estágio apenas à ideia de “porta de entrada” para a inserção profissional. Seymour (2006), ao analisar o processo de transição entre o “fazer” e “saber” dos profissionais, explica que as hierarquias do conhecimento e a natureza dicotomizada do “fazer” e do “saber” são dominantes. Nesse caso, o estágio é um motivador para aproximar os conteúdos, do saber e do fazer profissional.

#### **4.1.3 A busca de conhecimento e a relevância para o futuro profissional**

Vimos na categoria anterior que o aluno observa o profissional de educação física como forma de estabelecer os primeiros parâmetros do que deve ser seguido como

---

<sup>25</sup> Entendido aqui como conjunto de métodos e saberes que asseguram a adaptação e aprendizagem de indivíduos em formação.

profissional. Além disso, os aspectos moral e ético foram pontos importantes para discutir a proteção e a competitividade entre profissionais de modo a assegurarem posição nos setores do mercado de trabalho.

Em vista dos conflitos e da forma como os alunos observam e entendem esse processo, a terceira categoria vem descrever quais as características dos conteúdos considerados relevantes e como selecionam os conhecimentos no processo de formação (Quadro 6).

<b>Formas de acesso ao conhecimento</b>	Projetos
	Cursos
	Pesquisa
	Colegas
	Profissionais formados
	Aulas
	Vivências com alunos

**Quadro 6 – Formas de acesso ao conhecimento dos acadêmicos de Educação Física da UEM**

É importante ressaltar que os alunos, no processo de formação, estão visualizando a breve entrada na carreira como uma fase de “sobrevivência”. Segundo Huberman, (1992), essa fase se traduz como um choque com o real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, distância dos ideais e das realidades cotidianas. Em contrapartida, existe a fase da “descoberta” que se traduz no entusiasmo, experimentação e na situação de ser responsável por alguma tarefa. É por este conjunto de sentimentos que o processo de formação e inserção profissional torna-se tão rico e complexo.

O participante 3A cita que “o curso acaba sendo um mostruário pra gente [...]. a gente conhece, mas pra gente ficar bem mesmo não vai ser com o que a gente tem no curso. Vamos ter que fazer pós, cursos [...]”. Para este participante, os conteúdos aprendidos na formação inicial não atribuem segurança ao seu futuro profissional. Contudo, a graduação é uma fase para a elaboração e fortalecimento de estrutura de conhecimento que irá fundamentar os saberes que serão agregados futuramente. A fala do P3A remete ao caráter temporal que os conteúdos de ensino e o processo de formação mantêm. A maioria dos alunos citaram nas entrevistas que um dos grandes responsáveis pela dificuldade de serem bem qualificados está no tempo das aulas e na quantidade das informações que precisam captar: P4A- “[...] a gente não consegue abraçar o mundo[...]”.

Os alunos, nesse caso, demonstram que estão preocupados com a forma como são

preparados e não esperam receber as informações prontas, mas consideram a necessidade de articular as informações em atividades que problematizem o contexto profissional. P4A “a agente não chega a organizar nada pra aplicar alguma metodologia [...]. A gente normalmente vê rapidamente [...]”.

Nesse sentido, os conteúdos e estratégias de ação do professor precisam ser pensados no sentido de aproximar as formas de contato com os campos profissionais e de situações que deverão ser resolvidas pelo profissional de educação física.

Por não estabelecer aproximação do aluno com o seu futuro campo de intervenção, algumas disciplinas acabam sendo vistas de forma distanciada da realidade profissional. O aluno P7A exemplifica : “em bioquímica a gente tem que aprender todos aqueles conceitos, fica difícil a gente aprende como funciona o organismo lá dentro, a gente não vai usar aquilo [...]”. Para o aluno, o conteúdo acaba sendo considerado irrelevante já que não demonstra aplicabilidade ou qualquer tipo de contextualização com a realidade profissional.

Determinar a realidade por conceito, fato ou princípio não é algo isolado, mas sua profundidade, extensão e seus significados dependem das relações significativas com outros conceitos. O progresso é visto na capacidade de organizar o mundo em categorias hierarquicamente organizadas (COLL e col. 2000, p. 309). Mas o ensino geralmente acontece em duas partes: a primeira que estabelece o ato de aprender pelos conteúdos de ensino disciplinares e a segunda refere-se à fase de observação do funcionamento dos mecanismos vistos anteriormente.

Faz do iniciante o retrato de uma pessoa que, a par da formação recebida, está condicionado a recortar a realidade em uma infinidade de componentes, a avaliar que no momento de intervir é importante considerar igualmente cada um desses componentes, a imaginar que uma boa intervenção é necessariamente refletida, e crer que terá todo o tempo para refletir sobre sua ação, a pensar que o domínio de conhecimentos teóricos fragmentados é a chave de uma intervenção bem sucedida e a considerar que o êxito profissional será proporcional à sua aptidão para ativar um”programa “específico de intervenção (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p. 76).

Caímos, então, na armadilha de considerar os alunos desinteressados ou descompromissados com sua formação, mas, na verdade, os estudantes são instruídos a ter uma visão fragmentária das situações, até ilusória, quando são inseridos na complexidade da realidade cotidiana do profissional. Os acadêmicos passam a acreditar que o que sabem não é o suficiente para a intervenção e que precisam continuar adquirindo novos saberes, o que não necessariamente, será garantia para a conquista da autonomia profissional.

P2A : “você tem que estudar mais fora daqui do que aqui [...]”

P7A : “é aqui só pega um direcionamento e você que vai”.

P4A: “você busca entender, avaliar o que tá acontecendo né, procurar conhecimento mais específico [...]”.

P3A “[...] quando a gente sair daqui vamos tá entrando no mercado de trabalho então eu começo a ter essa visão de que eu preciso tá andando com as minhas próprias pernas [...]”.

Pelo crescente desenvolvimento na produção de conhecimento, a necessidade de atualização constante faz parte do senso comum da área. A busca por experiências fora da universidade acaba sendo estratégia para aproximar as habilidades exigidas pelas demandas sociais depois da formação inicial. Perrenoud (2001) cita que o professor iniciante está na fase de construção de suas rotinas e, em geral, tenta empregar saberes procedimentais como receitas, técnicas, métodos e modelos por possibilitarem resolver problemas imediatos de ação. Essas estruturas de conhecimento avançam na medida em que o ciclo profissional vai se estabelecendo.

Anderson (1989) esclarece que a classificação do conhecimento acontece a partir das informações obtidas no ambiente que o indivíduo vai intervir e, por isso, temos, nos conteúdos procedimentais, a principal relevância atribuída pelos alunos para suprir as necessidades iniciais de sua carreira.

Um elemento citado pelos sujeitos para fortalecer os fundamentos da atuação profissional são os “cursos” extra-curriculares, de assuntos do interesse e afinidade do próprio aluno no sentido de instrumentalizá-lo para as demandas mais comuns no contexto de academias, esportivo, recreativo e outros. Além dos cursos diretamente relacionados à educação física, o P5B acrescenta o “intercâmbio com outros cursos, por exemplo de informática”, como forma de melhorar a qualificação profissional.

Em geral, os alunos reconhecem a necessidade de inovar e procurar outras alternativas para adquirir conhecimentos que poderão complementar sua formação. Este reconhecimento vai ao encontro do que Abbot (1988) declara sobre a vulnerabilidade de uma profissão estar atrelada a mudanças de caráter objetivo, como inclusão de novas tecnologias, novos conceitos e fatos. O elemento objetivo interfere nas estruturas sociais e, conseqüentemente, exige novos procedimentos e novos argumentos, baseado nos juízos profissionais. As dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais estão presentes em todo o processo.

Por isso, concordamos com Pimenta (2000) quando diz que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os profissionais reelaboram os saberes iniciais em

confronto com suas experiências práticas. O ponto chave é que os acadêmicos não conseguem reconhecer esse processo de tomada de consciência. Para Schon (2000), a consciência dos saberes envolvidos na ação é aprendido se houver reflexão sobre os mecanismos envolvidos nas situações problema do profissional. Mas este é um processo que precisa ser estimulado desde os primeiros anos da formação inicial.

P2A ao falar sobre a importância de estar em um grupo de pesquisa, o aluno cita que “faz pesquisa tentando gerar conhecimento e descobrir alguma coisa nova, pra poder a partir disso, aplicar na sociedade”. Ressalta que o grupo foi um diferencial em sua formação. Para P3A, “na universidade o que é mais importante é isso, não necessariamente todos têm que seguir esse caminho, mas tudo que é produzido é o que te diferencia lá fora, tanto com outro profissional competindo lá fora quanto com o leigo”.

Percebe-se que grupos de pesquisa e de extensão são outras estratégias utilizadas pelos alunos para adquirir conhecimentos que oferecem suporte para o que vivenciam nas disciplinas e ao que irão encontrar fora da universidade. São estratégias importantes como formação complementar, uma vez que o curso de educação física, por suas características abrangentes e diversas de formação geral, não visa a especificidade, o que se dará em momento posterior à graduação.

Segundo P2A- “6 meses não dá pra formar um treinador. Então, quem se envolve em projetos ele acaba tendo mais oportunidade pra tá adquirindo conhecimento na faculdade”. O participante 7A continua: “Exatamente isso. Você tem mais contato com a vida acadêmica e você tem mais contato com os conteúdos que não são trabalhados na sala de aula”.

Nas últimas falas relatadas, temos dois pontos distintos que precisam ser observados. O primeiro refere-se a expectativas profissionais dos alunos. Como o P2A coloca, não são formados para serem treinadores e, portanto, buscam conteúdos complementares para atender essa expectativa profissional.

A importância atribuída aos projetos de pesquisa é o segundo ponto. Os projetos são considerados um reforço ao que é passado nas disciplinas, tanto como suporte para atuação profissional quanto para maior facilidade de entendimento dos conteúdos passados. Contudo, as pesquisas e o ensino na universidade supõem características diferenciadas. O ensino pressupõe uma ação de alguém que ensina sobre alguém. A pesquisa, mesmo quando voltada para seres humanos, pretende produzir novos conhecimentos, novas técnicas, ou colocar novos problemas, e não, como é o caso do ensino, formar alguém (KOUIGNOFF, 1990, p. 46).



É a partir dessa relação que podemos identificar as limitações na formação profissional em educação física, estabelecidas desde a caracterização acadêmica iniciada na década de 1960 com a Lei Fisher (INGLIS, 2008). A aproximação da área com as disciplinas básicas fomentou a ideia de que o conhecimento científico resolveria os problemas encontrados no campo profissional. Na realidade, o que ocorreu foi o distanciamento dos campos de intervenção profissional com o que era discutido no ensino.

A natureza do caráter pedagógico do ensino foi substituído pela produção e discussão de pesquisas e novas técnicas, geradas pelos professores-pesquisadores e, conseqüentemente, não vemos a preocupação em “formar” o profissional, mas sim, de “capacitá-lo”, habilitá-lo a assumir certas tarefas e funções. Nesse caso, a visão dos alunos sobre a busca de conhecimentos é fortemente relacionada com as vivências oferecidas pela universidade como um todo. A partir das vivências oportunizadas pelos cursos e projetos extra sala, os alunos consideram ter aproximação com a realidade profissional, considerando essa experiência relevante para a sua formação.

As discussões geradas no grupo sobre os conteúdos de ensino da educação física ressaltaram as experiências no contexto escolar dos alunos e as práticas de professores que conheceram no ensino escolar. Segundo a visão dos próprios alunos sobre o conhecimento profissional, a maior experiência que tiveram estava relacionada ao esporte:

P3A: O Esporte acaba sendo a menina dos olhos da educação física [...] até mesmo pela influência da mídia [...].

P5A: “o esporte é o que faz a pessoa entrar no curso”.

Mesmo com a influência do esporte para a construção da concepção de educação física, os alunos retratam *que “na verdade os professores desincentivam a gente pra busca do esporte [...], tá em segundo plano no curso (P2A).*

Por muito tempo, a educação física carregou o estigma de ser a área que formava profissionais aptos para atuar com o esporte, até a área passar a ser reconhecida pelo domínio de setores relacionados às práticas motoras emergentes como no *fitness* e do campo do Lazer. Outras dimensões e setores de atuação foram surgindo e exigindo do profissional, formas diversificadas de atuar que não se restringissem aos aspectos do rendimento e da técnica esportiva. Contudo alguns fatores como professores que ainda atuam de forma despreocupada com a educação, o momento histórico social, o nível de produção de conhecimento da área e a mídia tem papel reforçador dos aspectos que a área, de certa forma, tenta evitar.

A participante 4A cita que a mídia influencia na divulgação da área e pode ser um

aspecto positivo para promover sua relevância. Para a aluna “Se toda hora você for na mídia mostra que você tem uma novidade, você vai ser lembrado, e se a gente for lembrado, nosso curso vai ser valorizado cada vez mais, o interesse pelo curso vai aumentar [...]”.

Por mais que pareça uma visão ingênua sobre como adquirir maior respaldo profissional, vemos que este é o cenário que atualmente se observa na área. Inúmeros blogs sobre atividade física são consultados diariamente. Os profissionais regularmente fornecem informações sobre práticas de exercícios em jornais, revistas, programas de TV. As percepções da aluna P4A, portanto, não são infundadas, mas coerentes com o cenário atual sobre a educação física na sociedade. Os meios de comunicação veiculam temas da área, especialmente aqueles que têm como principal objeto a produção/veiculação do esporte espetáculo (PIRES, 2003), e estes alunos, provavelmente, serão os futuros profissionais a veicularem informações sobre a área na mídia.

As ideias dos acadêmicos sobre o trato dos conteúdos da educação física, além de influenciar como devem se orientar para aprender novas informações, é um aspecto importante de manutenção profissional. Freidson (2009) chama de técnica de gerenciamento profissional as regras que determinam como o conhecimento e as técnicas são colocados em prática ou são aplicados. Uma profissão estabelece maior autonomia profissional quando consegue controlar a forma como os conhecimentos de sua área são utilizados. Por isso, o conhecimento científico é rigorosamente valorizado por qualquer categoria profissional: ele atribui maior complexidade à sua estrutura e dificulta o acesso de leigos e de outros profissionais.

Os meios de comunicação podem ter papel informativo e de vetor nas representações sociais sobre a educação física. Segundo Freidson (2009, p. 374), “em áreas de trabalho profissional orientadas pela avaliação moral, pela prática e pela experiência pessoal, o público tem todo o direito de insistir que não seja excluído de participar”.

A relação entre profissionais também cabe à orientação relacionada aos juízos atribuídos às ações de cada membro: P4B: “[...] a pessoa que vai se formar comigo tem o mesmo conhecimento que eu, a diferença é que na hora ela vai dar um treino, de repente passa pro cara um anabolizante ou alguma coisa que vai fazer mal pra ele e fez o mesmo curso que eu, então, não sei se é só o curso que vai mudar a atuação”.

Essas intervenções ressaltam o aspecto avaliativo que acompanha e diferencia a atuação de profissionais que supostamente tiveram as mesmas possibilidades no curso. É a capacidade de interpretação e inferência desenvolvida ao longo do processo de formação que vai diferenciar um profissional de outro. A inferência, segundo Abbot (1988), é o puro ato

profissional porque ele pega as informações do diagnóstico e toma decisões sobre como agir. Para isso, o profissional precisa dominar conhecimentos e saberes que o façam elaborar e considerar o impacto de seus atos. Esse é o grande diferencial de um profissional para o outro e para o leigo. É essa qualidade que deve ser aperfeiçoada no processo de formação profissional.

É necessário reconhecer que as escolhas sobre como agir diante de situações-problema não remetem apenas ao conteúdo curricular, mas parece que os aspectos “ocultos”, relacionados aos valores morais e de atitudes prevalecem sobre a representatividade dos saberes adquiridos no curso, como confirma o participante 2B : “por mais que hoje a gente tenha conhecimentos novos acho que isso não é o principal pra definir a diferença pra um profissional e outro”,

O conhecimento profissional aparece como elemento relevante do processo de formação quando consegue ser associado com o campo de atuação:

*P2B*: “foi lá fora que eu aprendi aquilo que eu tive o ano inteiro na faculdade”.

*P1B*: “na nossa área, como é prática, muito difícil tá fazendo prática aqui dentro; é muito diferente de tá lá fora [...]”.

A área procurou avançar em suas abordagens de ensino e na produção de conhecimentos e aplicabilidade, mas não tem sido o suficiente para refletir o impacto desses conhecimentos na formação real dos alunos, provavelmente, porque devemos nos atentar que não será a orientação acadêmica, o discurso científico e a expansão da produção de conhecimentos abstrato e de caráter objetivo que irão atribuir maior status profissional melhorar a qualidade das experiências formativas e dos serviços prestados à população, apesar de serem os principais motivadores para o desenvolvimento da área. O reconhecimento e prestígio da educação física como área profissional e o caráter imprescindível para a sociedade acontecerá quando os princípios da produção científica deixarem de ser os norteadores da educação profissional e o processo de intervenção passar a ser o foco da qualificação profissional.

#### **4.2 A análise das entrevistas individuais**

Para a análise dos dados individuais optamos por realizar a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) por ser procedimento clássico para examinar material textual obtido em entrevistas, relatórios, documentos ou qualquer outro tipo de material textual reunido. Procuramos utilizar análise que proporcionasse quadro representativo das ideias

pessoais sobre o curso de formação, mas que permitisse ao mesmo tempo, identificar temas gerais entre os participantes no estudo e generalizar reflexões para posteriormente serem comparadas com as entrevistas dos grupos focais.

A análise de conteúdo possibilita acessar informações sobre os processos subjetivos envolvidos na formação profissional, como qualidades pessoais, verbalizações sobre estratégias de adaptação a diferentes ambientes, tanto no contexto universitário quanto no campo de intervenção, entre outros processos. Para Bardin (1977) essa análise é dependente do tipo de fala e do tipo de interpretação que se pretende com o objeto. Não existe uma receita a ser empregada para essa técnica de análise, mas algumas regras base que orientam a codificação das informações.

Um dos aspectos essenciais da análise de conteúdo é o emprego de categorias, obtidas, com frequência, de modelos teóricos (FLICK, 2004, p 202), ou seja, a codificação dos dados permite a emergência de categorias mapeadas por meio da teoria utilizada e possibilita interpretações sobre o objeto de estudo. “A análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano para atingir o nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos” (MINAYO, 2000, p. 203). Dessa forma, ela permite alcançar os significados que os sujeitos atribuem ao que produzem.

Para a interpretação dos dados das entrevistas individuais empregamos a *análise temática* que tem o papel de descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação (BARDIN, 1977) e, cuja a presença ou a frequência de aparições pode significar alguma coisa para o objeto analítico. O tema representa o sentido atribuído a presença de significados manifestos no material de análise. Para esse estudo, organizamos os itens das entrevistas a partir dos temas emergidos nas discussões nos grupos focais. Como as entrevistas foram organizadas por meio destes tópicos, determinam os temas que serão gerados para a análise dos dados individuais e por isso, são definidos *a priori*.

Para operacionalizar a análise, seguimos as seguintes etapas: inicialmente realizamos a leitura flutuante, procurando nos atentar aos temas manifestos em consonância com os objetivos do estudo. Essa fase tem a função de ultrapassar a sensação de caos inicial que os dados podem representar e permite impregnar-se com o conteúdo (MINAYO, 2000). Em seguida, passamos a explorar o material, identificando as unidades de registro, ou seja, termos ou frases representativos de ideias-chave, e organizamos as unidades identificadas conforme os temas emergidos nas entrevistas dos grupos focais. Os termos (unidades de registro) recorrentes, originados nas entrevistas, foram organizados de forma que apresentassem certo padrão de explicação para o tema determinado.

Agregamos as unidades de registro conforme os significados que os sujeitos atribuíam aos conteúdos relatados nas entrevistas individuais e nomeamos esses grupos de unidades de registro conforme o contexto (impressões, explicações, valores, estratégias, entre outros) dos temas utilizados. Os grupos de unidades de registro foram chamados de categorias. Cada categoria representa o total de unidades de registro identificados e dispostos em um rol, demonstrando o nível de relevância de cada categoria, sobre o tema geral determinado. Por exemplo, o entrevistado argumenta sobre o que pensa do curso de formação: “Eu acredito ser um profissional apto a várias áreas do curso. Já aprendi o suficiente de natação, de hidroginástica,... é fitness, musculação...[..]”. O tema geral é “representações sobre do curso de formação”. As unidades de registro seriam as palavras *aprendi o suficiente* e *apto* que representam as impressões sobre o curso e, portanto, é uma categoria que ajuda a explicar o curso de formação profissional.

A partir da codificação dos dados, tivemos a possibilidade de identificar, como os entrevistados caracterizam o perfil do profissional de educação física, como percebem o seu processo de ensino profissional, representado pelo que pensam sobre o curso e, como procuram ter acesso ao conhecimento que orienta a trajetória da formação. No item a seguir, os temas e categorias originadas das entrevistas individuais serão relatados e discutidos de acordo com as relações estabelecidas nas reflexões originadas nos grupos focais.

#### **4.3 As perspectivas individuais sobre o processo de formação profissional**

Os temas identificados nas entrevistas com os grupos focais versavam sobre: a) as representações das características do profissional de educação física; b) o curso de formação e; c) formas de acesso a novos conhecimentos. A partir desses tópicos, as entrevistas individuais foram organizadas inicialmente com três perguntas principais, mas, no decorrer das falas dos alunos, outras questões foram feitas no sentido de esclarecer os exemplos e os sentidos de expressões utilizadas e possibilitar as atribuições de significados nas análises das entrevistas.

A primeira questão formulada para os entrevistados foi: Quais características você considera que o profissional de educação física deve ter? Essa pergunta motivou argumentações sobre as qualidades e comportamentos vistos e esperados pelos alunos sobre a imagem do profissional. As respostas, muitas vezes, estavam acompanhadas de contextualizações relacionadas ao ambiente de estágio curricular, que eram as atividades mais representativas da fase acadêmica que vivenciavam naquele momento. Ao mapear as

respostas para essa questão identificamos quatro categorias: (a) o *caráter diferenciado* atribuído ao profissional se comparado à outras áreas; (b) a *especificidade da atuação* devido os conteúdos estruturantes que caracterizam a área; (c) *característica pessoal* que está intimamente relacionada com o perfil do curso; e (d) e o *relacionamento com o público*.

<b><u>Características do profissional</u></b>		
Categorias	Frequência absoluta	Frequência relativa
Atributos identificatórios	16	31,3
Especificidade da área de atuação	15	29,4
Característica pessoal	11	21,6
Relacionamento com o público	9	17,6

**Quadro 7 –Categoria: Característica do profissional**

Ao observar a frequência dos termos, o *caráter diferenciado* e a *especificidade* da área representam as dimensões que definem o profissional de educação física. Para os alunos, o profissional tem características diferenciadas das outras profissões porque lida com pessoas na busca de proporcionar sensações prazerosas relacionadas a momentos de diversão e de não trabalho, que acabam vinculados ao perfil afetivo-emocional que o profissional deve ter. Os alunos consideram o profissional singularmente “comunicativo”, “extrovertido” e que não podem ser pessoas “tímidas” e “fechadas” às novas experiências porque o relacionamento com as outras pessoas é o grande diferencial, se comparado às outras profissões. Os alunos também consideram que o curso influencia fortemente nas mudanças de comportamento profissional pois, como o entrevistado 7 relata, “a gente começa bem fechado e depois vai mudando”.

Para os entrevistados, o fato de ter contato relativamente próximo com as pessoas, possibilita manipular aspectos sociais relacionados ao bem estar e a dimensões psicológicas, como admiração e confiança. Essa questão é um importante elemento de reflexão sobre como os profissionais encaram as características identitárias da profissão e representam que as crenças e o conhecimento estão intimamente relacionados à organização das formas de ação profissional.

Por mais que os alunos tenham a crença na capacidade comunicativa do profissional como um diferencial, isso demonstra que é uma dimensão do conhecimento que consideram relevante aprender. Assim, ao citarem que o curso modifica os comportamentos pessoais (de pessoa tímida passa a ser mais comunicativo) referem-se ao processo de aprendizagem de novos saberes em decorrência das informações adquiridas. É nesse ponto que temos a intersecção dos conteúdos atitudinais e procedimentais já identificados nas entrevistas com os

grupos.

Anderson (1989) sugere que a compilação de conhecimentos acontece em três níveis: *declarativo, procedimental e condicional*. A rede de conhecimentos procedimentais, os quais estão em forte evidência nas práticas profissionais da educação física, facilita a organização e recuperação de conhecimentos sobre como desempenham as tarefas de ensino ou instrução. A outra dimensão essencial para o profissional conseguir acessar e estabelecer relação com o sujeito é a condicional. Essa dimensão aparece quando o profissional precisa identificar “quando” devem utilizar tais conteúdos procedimentais (ENNIS, 1994). As crenças são individuais e construídas de forma independente de um grupo mas estabelecem uma forma de consistência interna a rede de conhecimentos armazenados ao longo do processo de ensino (ENNIS, 1994). Ou seja, as crenças podem ser individuais, mas as relações estabelecidas com o conhecimento específico ou formalizado podem ser similares entre os indivíduos que integram um grupo profissional, ressaltando traços que caracterizam o grupo, como os apresentados pelos alunos entrevistados.

Além disso, ao argumentarem sobre as características do perfil profissional, colocam que o bom profissional, geralmente tem experiências acumuladas, relacionadas aos conteúdos técnicos sobre o movimento humano. Essa idéia representa que mesmo os alunos considerando os aspectos afetivos primordiais, os conhecimentos de cunho técnico são referendados para diferenciar e caracterizar o bom profissional do mal profissional, que trabalha sempre na “mesmice” e é “fechado”. Tais dados nos levam a perceber que é tênue a linha entre a natureza profissional e pessoal na educação física. Bettoi e Simão (2000) também encontraram forte relação nas percepções sobre o que é ser profissional com alunos de psicologia, os quais enfatizam os aspectos valorativos, morais e éticos da ação profissional representados por falas do tipo o profissional “trabalha com dedicação e amor”, similar ao que os alunos de educação física relataram. Contudo, os autores apontam que no início de sua formação, os alunos se definem por seus atributos pessoais, mas ao avançar o processo de formação utilizam atributos pessoais com menos ênfase, sendo a ação profissional predominante em suas representações.

Percebe-se então que as representações da identidade pessoal são modificadas pela ideia pública sobre o que é ser um profissional e, nesse caso, o estudante pensa que estendeu suas potencialidades pessoais (ser mais comunicativo, mais extrovertido), adotando a identidade incorporada pelo fazer e pelo saber, que o processo acadêmico proporciona (SEYMOUR, 2006). Nesse sentido, entender o relacionamento entre o conhecimento e as crenças na construção da *expertise* profissional proporciona a contextualização do

pensamento acadêmico-profissional da área. Essa reflexão é mais uma constatação de que a formação precisa englobar aspectos que capacitem os acadêmicos a identificarem os usos, significações e transformações dos conteúdos disciplinares da área, tais como o relacionamento de conteúdos biológicos ou da área de humanidades frente a diferentes públicos, comportamento, meios de comunicação ou mesmo no alto rendimento.

A segunda pergunta foi: *Como está se dando a formação no curso de bacharelado em educação física da UEM?*, que permitiu obter informações sobre o curso de formação profissional na perspectiva de cada aluno (Quadro 8).

<b><u>O curso de formação</u></b>		
Categorias	Frequência absoluta	Frequência relativa
Impressões do curso	33	46,5
Objetivos	24	33,8
Mudanças proporcionadas	14	19,7

**Quadro 8 –Categoria: O curso de formação**

As *impressões* pessoais do curso, os *objetivos* pelos quais identificam estar sendo formados e as *mudanças proporcionadas* na vida de cada participante foram as categorias que ressaltaram a estrutura do curso de formação profissional. Na ótica dos alunos, as disciplinas e conteúdos da preparação profissional não contemplam as expectativas sobre alguns setores de atuação como academia, treinamento desportivo e natação. Os alunos alegam que “esperavam mais fundamentação” sobre o processo pedagógico nesses setores. Além disso, citam que o conhecimento científico não foi suficiente para proporcionar segurança sobre o que dominavam e alegam que “muita coisa ficou no senso comum”.

Este cenário não é exclusivo da educação física, mas decorrente da prática como treinamento do “fazer”, existente em qualquer processo formativo. A diferença é que a educação física se apóia em conhecimentos técnicos, “numa abordagem receita de bolo” (CAMARGO JR, 2003, p. 1173) para resolver problemas imediatos no campo de atuação. Os alunos procuram cursos relâmpagos e trocam experiências com outros profissionais para aquisição de mais informações. Segundo Franco (2008) “são situações sempre angustiantes, pois as receitas de fazer que receberam no processo formativo não lhes permite colocar em prática as expectativas que haviam construído a respeito de um ensino melhor”. O aluno fica incapaz de criar sentido à sua atividade quando relacionado aos conteúdos formais aprendidos na universidade.

Certas formas de execução de alguns conteúdos do currículo “fazem-se parecer de certa forma uma racionalização de tipo instrumental, criando obstáculos à produção de



sentidos (TANGUY, 1997, p. 30) necessários para a ação profissional consciente. Como demonstrado na proporcionalidade dos dados a categoria objetivos do curso foi identificada pouco mais de 30% das falas dos alunos. Elementos como “aprender fundamentos”, “ver a realidade escondida”, o “aspecto social”, “trabalhar com o corpo saudável” e com o “campo prático”, foram as unidades mais fortes relacionadas aos objetivos do curso. Contudo, se observarmos a categoria *impressões* sobre o curso vamos perceber que os alunos de fato não estão satisfeitos com o processo de ensino e o alcance dos objetivos citados.

Impressões como “não tem fundamentação”, “não ensina a técnica pra atuar com crianças”, “conhecimento muito amplo”, “professor não dá conta”, são algumas das falas que demonstram as expectativas dos alunos e como percebem que estão sendo formados.

As categorias parecem demonstrar que as qualificações evocada pelos campos de atuação dos alunos, parece não ter relação com aquelas pelos quais são preparados. É necessário reestruturar as formas de ensino para a exploração dos mecanismos que integram a qualificação profissional. Contudo, não é a determinação de conteúdos de ensino “ideais” que aproxima a formação da intervenção profissional, mesmo porque não existem conteúdos ideais, já que são determinados pelos significados sociais. Mas, é necessário identificar o raciocínio empregado para tornar os conhecimentos relevantes na resolução de problemas no campo profissional e incorporá-los no processo de ensino. Precisamos compreender as lógicas das práticas para transformá-las em possibilidades formativas.

A terceira categoria refere-se às mudanças implicadas na vida do sujeito ao passar pelo curso de formação. É normal que ocorram novas interpretações da realidade quando o sujeito entra em contato com novas formas de conhecimento e interações sociais. Como um dos entrevistados exemplifica, “a gente chega cheio de pré-conceitos”. Outro ilustra, afirmando que se adquire “postura profissional”, fica mais “criterioso”.

Berger e Luckmann (1997) explicam que temos dois tipos de conservação da realidade: a rotineira que se destina a interiorizar as práticas cotidianas em rotinas; e a conservação crítica que conserva a realidade em situações de crise. No segundo caso, o indivíduo processa os aspectos subjetivos de uma situação-problema, como, trato com diferentes pessoas em um mesmo ambiente, diferentes atuações conforme os momentos do dia. Por exemplo, no período da manhã a academia costuma ser vazia e possibilita ao profissional intervenção mais apurada, enquanto que no período da noite o volume de frequentadores é maior e exige agilidade no atendimento aos usuários. No ensino ocorre o mesmo processo. O acadêmico chega com uma base de conhecimentos que é modificada conforme aumenta o nível de exigência formativa. Ele vai interiorizando novos saberes

conforme as experiências da formação.

Por esse fato, os alunos devem demonstrar diferenças nas formas de interpretação da realidade quando forem comparados do primeiro ao último ano do curso de formação. No grupo focal, percebemos que existe forte similaridade nos argumentos dos alunos do primeiro e do último ano. Isso demonstra que mesmo avançando nas exigências do processo de formação, a consciência dos mecanismos de intervenção profissional e as impressões sobre a formação não são modificadas ao longo da capacitação pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas curriculares.

Com essa observação, chegamos à terceira parte com as perguntas: *O que pensam sobre os conteúdos da educação física? Até que ponto consideram as experiências na universidade relevantes para a formação profissional?*

Essas perguntas originaram informações sobre qual a relevância das *experiências práticas* e quais as modalidades de vivências que escolhem para orientar suas ações. Além disso, identificamos quais as *estratégias* utilizadas para adquirir conhecimentos e mapeamos *porque consideram importante* manterem-se atualizados (Quadro 9).

<b><u>Acesso a novos conhecimentos</u></b>		
Categorias	Frequência absoluta	Frequência relativa
Experiência prática	42	40,0
Estratégias cotidianas	27	25,8
Facilitadores	36	34,2

**Quadro 9 – Categoria: Acesso a novos conhecimentos**

Ao organizar o quadro de categorias para essa temática, percebe-se que a frequência de unidades registradas sinalizam que a experiência prática é a principal forma utilizada para os alunos adquirirem novos conhecimentos. De fato, como já ressaltamos anteriormente, o conhecimento prático é a dimensão que atribui significados aos conhecimentos adquiridos na universidade. Mas Barato (2003, p 41) nos alerta para um ponto importante que deve ser pensado. O autor cita que “subordinar a prática à teoria ou à ciência, não facilita a emergência de uma educação integral e favorecedora da autonomia, mas apenas desvaloriza o trabalho vivo e gera convicções de que o conhecimento mais exigente é privilégio de poucos”. Em outras palavras, vincular os saberes ditos teóricos à prática limita a capacidade de desenvolver o repertório profissional porque determina que a prática desempenhada por aqueles que dominam os conhecimentos fundamentais é diferente daquela prática desempenhada pelos que não tiveram nenhum tipo de orientação.

Não estamos afirmando que não existe diferença na prática de treinadores experientes para de profissionais formados, mas a diferença, provavelmente, está na capacidade de articular saberes que possam resolver situações da melhor maneira possível e não o que um ou outro sabe sobre anatomia, fisiologia ou outro conhecimento fundamental.

Os mecanismos e processos envolvidos na intervenção profissional, como a capacidade de informar-se, organizar, realizar e comunicar informações, são saberes que precisam ser contemplados pelos conteúdos de ensino, além dos conteúdos acadêmicos-científicos oriundos da produção de conhecimento.

Outra categoria identificada, com cerca de 25% dos registros, foi “estratégias cotidianas”, que se refere aos meios utilizados pelos acadêmicos para obtenção de informações que possam auxiliar de alguma forma as inserções profissionais. A consulta a colegas e outros profissionais, como professores, coordenadores ou aqueles atuantes no mesmo ambiente de intervenção, demonstra prevalecer nas escolhas dos acadêmicos porque remete ao caráter imediato que tais informações podem ser obtidas para sanar dúvidas e orientar as ações duvidosas. Segundo um dos entrevistados: “vejo quem indicou. Se indicou alguma coisa boa tem”. Percebe-se que havendo dúvidas, os alunos procuram meios de obter informações que consideram ser mais confiáveis, não necessariamente pela validade das informações utilizadas, mas pela confiança subjetiva que a indicação representa.

Além da consulta a outros profissionais, a internet acaba sendo o recurso mais utilizado. Contudo, a maioria dos entrevistados não confiam nas informações veiculadas por este meio, e por isso, prefere trocar informações com outros profissionais ou colegas de turma. Com essas contribuições, os alunos demonstram que os profissionais aprendem novas informações pela vivência de métodos ou técnicas de forma intuitiva, porque os resultados são testados por eles mesmos. O fato dos alunos usarem, como principal referência de busca por novas informações, outros profissionais, indica que provavelmente, ao se formarem, continuarão trocando informações com os pares porque o vínculo de confiança foi estabelecido desde a fase de formação inicial.

Dos entrevistados, apenas dois alunos citaram os artigos científicos como principal fonte de busca por novos conhecimentos para se manterem atualizados o que fortalece as argumentações de Camargo Jr (2003) ao dizer que o que define um profissional não são os conteúdos cognitivos, mas o modo como define sua realidade. O fato de não escolherem os artigos ou livros remetem ao fato de que a prática profissional na educação física não é voltada para a produção de conhecimento, mas para a forma como são incorporados às situações cotidianas.

A terceira categoria refere-se aos *facilitadores* na busca por novos conhecimentos que na verdade, são as estratégias objetivas para o desenvolvimento profissional como: cursos extra-curriculares, participação em projetos, observação dos professores, próprio estágio e aulas práticas vivenciadas fora da universidade nos campos de inserção profissional. Com essas falas, percebemos que os alunos não estão acomodados com o ensino que recebem, mas buscam obter informações complementares para suprir a insegurança de encarar a complexidade da intervenção.

As escolhas pelos facilitadores na obtenção de conhecimento estão assentadas nas crenças e nas vivências estabelecidas. Por exemplo, se o profissional tem a oportunidade de atuar com Pilates em uma academia, provavelmente procurará se informar com outros profissionais sobre cursos e materiais de estudo para se habilitar. Pelo contrário, se não existisse a oportunidade de trabalho, talvez não procurasse aprender a modalidade. Nesse caso, os acadêmicos e os profissionais não determinam o que sabem pelos estudos oriundos do currículo de formação, mas pelas experiências concretas desempenhadas.

Essas reflexões possibilitadas pelas entrevistas individuais permitiram identificar que existe forte similaridade sobre as representações do processo de formação profissional nas argumentações em grupo e individuais porque as impressões fazem parte das dimensões identitárias, culturalmente construídas no curso de formação da UEM, mas que podem ser estendidas às outras instituições no sentido de estabelecer critérios que nos ajudem a reelaborar os conteúdos de ensino dos currículos de formação em educação física.

A percepção sobre as características do profissional, relacionadas ao aspecto afetivo, interativo, dinâmico, com capacidade de adaptação às novas situações, deu-se tanto pelas entrevistas individuais como pelas entrevistas em grupo. Isso demonstra que não são características que surgem, motivadas por interações com colegas, mas que prevalecem quando o acadêmico tenta definir o próprio perfil. Os estudantes parecem ter um consenso sobre o perfil que buscam projetar para o campo profissional e as impressões podem ser indicativos de como esperam se comportar diante das situações que a área oferece.

A visão sobre o curso de formação também apresenta similaridades nas categorias encontradas entre os grupos e as entrevistas individuais, demonstrando que existem aspectos do processo de formação que fica impresso na socialização dos sujeitos com a instituição de ensino e os objetivos do ensino profissional. A estrutura do curso de formação apresenta alguns pilares que marcam as percepções dos alunos sobre os aspectos positivos e negativos. Os cursos, as possibilidades de ter contato com diversas áreas de conhecimento, a relação interpessoal, são alguns dos aspectos positivos encontrados tanto nos grupos quanto

individualmente. A prevalência em conteúdos práticos e a dificuldade em diferenciar bacharelado e licenciatura são alguns dos elementos limitantes para a formação existentes no curso, na perspectiva dos alunos.

As formas de acesso a conhecimentos também foram similares. Conversas com colegas, profissionais e professores são as estratégias mais utilizadas, tanto nos grupos quanto individualmente para a obtenção de mais informações, demonstrando que o conhecimento científico dos artigos e livros é opção menos acessada para subsidiar as vivências acadêmicas e profissionais.

Todas as reflexões possibilitadas pelas entrevistas representam ricas fontes de informações para fundamentar mudanças nas formas de organização do currículo de formação profissional, que precisa ser contextualizado com a realidade e com as expectativas da sociedade, do acadêmico e da profissão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino sempre foi alvo de fortes discussões políticas, ideológicas, filosóficas sociais e culturais porque tem o poder de mudar o curso da vida dos sujeitos, dos espaços e da história de uma sociedade. Nesse sentido, como falar do ensino, sem falar das circunstâncias que ele estabelece? Não se trata de uma tarefa simples, mas complexa e variável conforme as perspectivas da orientação de cada sujeito.

Nesse estudo, discutimos formação profissional utilizando como elemento transversal o conhecimento e as referências sobre a identidade profissional na perspectiva dos próprios acadêmicos de educação física no processo de formação. Ao longo do processo e formação profissional as incertezas e frustrações relacionadas às expectativas dos alunos, que passam pelo ensino profissional, já são conhecidas nas conversas de corredores: “a teoria é bem diferente da prática”, “a experiência é o que conta”, “não sei para que serve isso”, entre outros aparecimentos.

Ao ouvir essas frases, pensava porque era tão difícil encontrar argumentos para contrapor tais convicções. Percebi que a dificuldade se dava porque as falas dos alunos eram ancoradas em situações vividas durante a formação. De fato não sabemos até onde o conhecimento acadêmico-científico dos currículos de formação corresponde com a realidade profissional. Foi nesse sentido que estabelecemos como objetivo desse estudo analisar como as dimensões do conhecimento profissional revelam-se no processo de formação, na busca de reconhecer as implicações na identidade acadêmica e profissional da educação física.

Para realizar este intento, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, pois permite levantar informações sobre as percepções e ideias de sujeitos em diferentes perspectivas. Utilizamos a técnica de entrevista de grupos focais, em que os participantes são estimulados a dialogar sobre temas em comum, reforçando a interação entre si, para assim, facilitar o surgimento de ideias e perspectivas sobre o processo de formação que vivenciam. Complementações com entrevistas individuais foram realizadas visando ampliar a base de dados.

A partir da análise, foi possível identificar os mecanismos, valores e representações dos alunos sobre o conhecimento profissional, o que possibilitaram algumas reflexões sobre as condições da formação em educação física.

Inicialmente, observamos que *os alunos parecem não reconhecer a relevância dos saberes conceituais ensinados na formação*, porque não conseguem perceber sua aplicação. Sabem que esses conteúdos são essenciais, mas não percebem como. De fato, os alunos

aprendem conceitos, teorias, métodos, fatos e princípios no curso das disciplinas, mas, em geral, são representações presentes em livros e artigos científicos, que precisam ser aprendidos. Pela quantidade de conteúdos a serem ensinados ou mesmo pela falta de alternativas metodológicas, os professores dificilmente contextualizam os conceitos vistos nos textos às situações da prática profissional. Os alunos passam de uma disciplina para outra ao longo dos anos e essa estrutura continua a mesma.

A natureza do conhecimento acadêmico ensinado nas universidades não permite sua aplicação direta porque seu propósito não é resolver problemas, mas explicá-los. Resolver problemas exige contextualização, análise do ambiente, avaliações subjetivas, saberes declarativos (aprendidos no processo de ação) e tácitos que sempre serão combinados diferentemente para cada situação.

Observa-se que *as experiências profissionais em projetos e estágios, são vistas como as únicas formas de aprenderem técnicas e métodos de aplicação do conhecimento*. Essa constatação é recorrente, haja vista que não percebem a aplicabilidade dos conteúdos conceituais, conseqüentemente, as experiências acabam servindo de suporte para adquirir certos saberes não contemplados nas disciplinas como: relacionamento com o cliente, administração de materiais em diferentes atividades, rotinas profissionais, assiduidade e responsabilidades em certas tarefas, formas de interação com diferentes grupos, entre outros.

Percebemos também que *as percepções dos alunos sobre como a sociedade espera que o profissional de educação física comporte-se (comunicativo, extrovertido, alegre e outros), orientam a forma como constroem sua identidade profissional*. Os alunos utilizam como base a sua socialização primária, ou seja, as experiências com familiares, vivências com outros profissionais, antes e após a entrada no curso, informações que absorvem do contexto das mídias, nos conteúdos vistos na preparação e reelaboram suas próprias representações sobre a educação física.

A ideia fornece uma base que vai orientar as escolhas quanto aos conhecimentos considerados relevantes e implica nas formas de agir. As impressões sobre o profissional vão se modificando ao longo dos anos na graduação pela interferência dos conteúdos aprendidos, mas ele direciona a ênfase de seus estudos às representações profissionais que estabelece.

Outro item importante identificado é *que o próprio grupo profissional identifica e mantém hierarquias conforme o nível de experiência e formação profissional*. Segundo o relato dos alunos, a profissão apresenta uma espécie de controle interno de setores profissionais, determinada pelo nível de formação. O número crescente de profissionais recém formados à procura de uma vaga no mercado de trabalho favorece a desvalorização

dos serviços oferecidos pelo profissional. Quando conquista um local no mercado, sofre com a superutilização de estagiários e, conseqüentemente, temos um mal-estar na relação profissional-estagiário.

O aluno por sua vez, ao considerar que as dimensões mais importantes para a sua capacitação refere-se às experiências no campo profissional, insere-se no mercado de trabalho e assume funções exigidas dos profissionais. Por mais que o estagiário tenha vasta experiência e trabalhe como o formado, não será valorizado como um profissional, determinando, assim, uma hierarquia que existe na própria área para proteção de setores no campo de intervenção.

Os programas de formação devem observar atentamente as configurações das demandas pelos serviços profissionais em educação física para interferir e controlar com maior assiduidade as inserções dos estagiários no campo profissional, já que o estágio é um critério para a melhor qualificação.

Para os alunos, o curso é essencialmente prático, mas o ensino não corresponde às expectativas da prática profissional. Assim, acabam procurando por experiências fora da estrutura curricular, em projetos e estágios para potencializar a relação entre o conhecimento procedimental e atitudinal. Os cursos de formação devem orientar os conteúdos para capacitar os alunos na resolução de problemas porque é essencialmente o que vão enfrentar ao longo da carreira profissional. As fragilidades no processo de formação abrem portas para a adaptação de estratégias que possam suprir as necessidades, consideradas pelos alunos nos momentos de inserção no campo de trabalho. *O contato com outros profissionais, cursos e projetos são os recursos predominantes para adquirir conhecimentos que prevalecem na intervenção*, uma vez que as disciplinas acabam distanciadas da realidade do aluno. Se realmente os conteúdos científicos fossem utilizados predominantemente para resolução de problemas, seriam as principais estratégias para fornecer respostas as demandas. Portanto não devemos atribuir à produção científica da área a responsabilidade de sanar as limitações do contexto profissional, porque não são utilizados predominantemente como recursos para que os alunos atualizem seus conhecimentos.

Dentre as dimensões mais valorizadas nesse processo não estão os conteúdos conceituais ou procedimentais, mas *a dimensão atitudinal, foi reconhecida como a mais importante no processo de formação porque determina as escolhas e ações profissionais*. Os conteúdos podem interferir na forma como são desencadeadas as intervenções profissionais, mas os valores e as atitudes vão diferenciar um profissional de outro, mesmo quando o conhecimento está em jogo. Como exemplificado pelos participantes, o aluno pode indicar



um anabolizante ou não e, a escolha depende da orientação moral que tem sobre o que é certo ou errado. Se escolher indicar, deve dominar conhecimentos que justifiquem o porquê de tal decisão e vice-versa. Portanto, o conhecimento é orientado pelas dimensões atitudinais quando pensamos no processo de formação e de intervenção profissional. O indivíduo passa a confiar nos seus próprios sentidos independente dos conhecimentos científicos aprendidos.

Apesar das contribuições apresentadas, algumas limitações dificultaram o desenvolvimento do estudo e merecem ser observadas: Inicialmente, foi determinado que os alunos de todos os anos poderiam participar do estudo, mas o número predominante de participantes do primeiro ano exigiu a necessidade de constituição de um novo grupo, posteriormente formado por acadêmico de segundo a quarto ano; O tempo hábil para a consecução do estudo acabou sendo reduzido devido à paralisação das universidades do Paraná por causa da Gripe A. Como consequência, a retomada do projeto culminou no período de acúmulo de tarefas para os acadêmicos e a possibilidade de participação dos alunos ficou limitada, exigindo a complementação das informações coletadas com entrevistas individuais. Apesar de fornecer relevantes contribuições, as representações dos alunos não podem ser generalizadas para toda a comunidade acadêmica da educação física, sendo necessário outros estudos que investiguem a realidade de outras instituições.

A partir desse estudo, reconhecemos que o curso de formação deve instrumentalizar os acadêmicos a terem consciência de como os conteúdos da preparação podem ser utilizados para elaborar estratégias em situações não esperadas, já que a realidade profissional tem essa natureza. Nessa ótica, ainda é necessário realizar estudos futuros que contemplem um número maior de estudantes e instituições na tentativa de identificar as similaridades nas categorias mapeadas a partir de uma visão panorâmica da formação e dos conhecimentos implicados no processo de ensino profissional.

Comparar as representações sobre a formação profissionais no bacharelado e da licenciatura na perspectiva de docentes de ambos os cursos, poderia, ainda, fornecer subsídios para identificar as diferenças e similaridades nos conteúdos e na identidade profissional da área transmitida para os acadêmicos. Além disso, a necessidade de realizar pesquisas que levantem informações sobre como os egressos sistematizam, selecionam e elaboram conhecimentos e modificam concepções profissionais ao longo da transição aluno-profissional, forneceria informações para elaborar estratégias de ensino mais consistentes e contextualizadas para transição na carreira.

Existem inúmeros fatores que merecem ser levados em consideração na formação profissional como os saberes adquiridos nas experiências, o trato com o conhecimento

formalizado, a relevância de conhecimentos específicos e as estratégias elaboradas ao longo da intervenção profissional. A formação profissional deve ser investigada para fornecer subsídios que possam ser incorporados ao ensino profissional e aplicados à sociedade, uma vez que são os diferentes sujeitos sociais que darão as respostas acerca do que produzimos e aplicamos como profissão.

## 6 REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. **The System of Professions**. Chicago: University of Chicago Press. 1988.
- ALTET, M. As competências do professor profissional. In: Paquay, L. **Formando professores profissionais**. 2 ed. Porto Alegre: artmed, 2001, p. 23-35.
- ANDERSON, J. R. A theory of human knowledge. **Artificial Intelligence**, Amsterdam, v.40, p. 313-51, 1989.
- ANDERSON, J. R. Knowledge compilation: the general learning mechanisms. In **Proceedings of the 1983 Machine Learning Workshop**, 203-12, 1983.
- ANDRADE FILHO, N. F. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 23-37, mai. 2001.
- ANDRADE, R. J. PEREIRA, E. T. BOTELHO, M. I. V. SILVA, S. R. Trabalho destruído e funcionalização do Lazer. **Movimento**: porto Alegre, v.14, n.1, p. 163-185, 2008
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 5ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAUJO, M B. SORIANO, J. B. FONSECA, R. G. SANTOS, D. L. O ponto de vista de estudantes de Educação Física sobre os conhecimentos relevantes em situações-problema de intervenção profissional. **Lecturas**: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v.11, n. 95, abr. 2006. Disponível em: < www.efdeportes.com>. Acesso em: 25 mar. 2007.
- BAFFA, A. M. **Internato médico**: desafios da avaliação da aprendizagem em serviço, 2008. **Dissertação**(Mestrado) - Centro de Ciências sociais, PUC-Campinas. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde\\_arquivos/3/TDE-2008-03-5T080930Z-1395/Publico/Andrea%20Mendes%20Baffa.pdf](http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-03-5T080930Z-1395/Publico/Andrea%20Mendes%20Baffa.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2009.
- BARATO, J. N. A técnica como saber: investigação sobre o conteúdo do conhecimento do fazer. 2003.**Tese** (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- BARBOSA RINALDI, I. P. **Estrutura curricular do curso de Educação Física da UEM**. Maringá, abr. 2010.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDAGI, M. P. BOFF, R. M. Auto-conceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 41-56, mar. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, S. H. A interdisciplinaridade no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 30, no 1, jan/abr, 2006.

BENITES, L. C; SOUZA NETO, S; HUNGER, D. A. C. F. 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, mai/ago. 2008.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro. v.2, n.1, 10-15, 1996.

BETTOI, W. SIMÃO, L. M. Profissionais para si ou para os outros. **Psicologia, ciência e profissão**, Distrito Federal, v. 20, n. 2, p. 20-30, 2000.

BOSI, M.L.M. **Profissionalização e conhecimento**: a nutrição em questão. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei Nº 11.788**, de 25 setembro de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 07, 31 de março de 2004**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 abr. 2004.

BRASIL. **LDB 9394/96**. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acessado em: 16 abr. 2010

BRASIL. Ministério da educação e cultura. Conselho federal da educação. **Resolução CFE no 69/69**. Documento, n.109, p. 157-159, 1969.

BRESSAN, E. S. 2001: The Profession is Dead – Was it murder or suicide? **Quest**, v.31, n.1, p.77-82, 1979.

BRITTO, L. P.L.; SILVA, E. O.; CASTILHO, K. C.; ABREU, T. M. Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno “novo” da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

BROEKHOFF, J. A discipline – who needs it? **Proceedings National Association for Physical Education in Higher Education**, v. 3, p. 28-35, 1982.

BROEKHOFF, J.; Physic Education as a Profession. **Quest**, v.31, n.2, p. 244-254, 1979.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**, Ed. 26, Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CAMARGO JR, K. R. Sobre palheiros, agulhas, doutores e o conhecimento médico. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 19, v. 4, p. 1163-1174, jul/ago, 2003.

CARBONEAU, M; HÉTU, J. C. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, L.(org). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, p.67-84, 2001.

- CARLINI – COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa de grupo focal em investigações sobre o abuso de substâncias. **Revista de Saúde Pública**. v.30, n.3, p. 285-93, 1996.
- CARVALHO, Y. M. **O mito da atividade física e saúde**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CHARLE, C; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto alegre: Artmed, 2000.
- COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino de procedimentos. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (Org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 73-118.
- CONANT, J. B. **The education of American teachers**. New York: McGraw Book Company, 1963.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: ações e reflexões. Araras: Topázio, 1999.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação e Sociedade**: estudos, João Pessoa - PB, v. 10, n. 2, 2000.
- DUGGLEBY, W. What About Focus Group Interaction Data. **Qualitative Health Research**, v.15 n. 6, Jul. 832-840, 2005.
- ENNIS, C. D. Knowledge and Beliefs Underlying Curricular Expertise. **Quest**, v. 46, p. 164-175, 1994.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONSECA, R. G.; CORREA, A. A.; MAIA DA SILVA, P.; SORIANO, J. B. O conhecimento profissional na intervenção em educação física: um estudo de caso etnográfico. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 367-380, 2009.
- FONTANA, A. FREY, J. H. The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text', in: Denzin. N. K. Lincoln, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**, 2ed, p. 646-77. Thousand Oaks, CA: Sage. 2000.
- FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.
- FREIDSON, E. **Professionalism**: The third logic. London: Polity. 2001
- FREIDSON, E. **Professional powers**. Chicago: Chicago University Press, 1986.
- FREIDSON, E. **Profissão médica**. São Paulo: Unesp: Porto Alegre, RS: Sindicato dos Médicos, 2009.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, E. S. ; VERENGUER, R. C. G. Estágio Supervisionado. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, p. 115-119, 2007.

FREIRE, E. S. Preparação profissional em Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, p. 147-154, 2007.

FUZII, F. T.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. Teoria da formação e avaliação no currículo de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, p. 13-24, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOUVEIA, R. S. V., LINS, Z. M. B., SOUZA DE LIMA, T. J, FREIRES, L. A, GOMES, A. I. A. S. B. Bem-estar afetivo entre profissionais de saúde. **Revista Bioética** v. 17, n 2, p. 267-280, 2009.

HENRY, F. M. Physical education: na academic discipline. **Journal Of Health, Physical Education and Recreation**, v. 35, p. 32-8, 1964.

HENRY, F. M. The academic discipline of Physical Education. **Quest**, v.29, n.2, p.13-29, 1978.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p.31-59.

HUNGER, D. A. C. F., SOUZA NETO, S. S; PEREIRA, J. M. FRANCO, F. C; ROSSI, F. Formação acadêmica em Educação Física. **Motriz**: Rio Claro, v.15 n.1 p.79-91, jan./mar. 2009

IERVOLINO, S. A; PELICIONI, M. C. F.; A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001.

INGLIS, S. A. **Specialization interests challenge**: California Fisher Act 1961-1965. Disponível em: <http://www.ctc.ca.gov/commission/history/1961-1965-Specialized-Int.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2008.

KAMBERELIS, G; DIMITRIADIS, G. Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, politics and inquiry. In: **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 2 ed. 2000, p. 887-907.

KITZINGER, J. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. **Sociology of Health & Illness**, Cambridge, USA, v. 16, n. 1, 1994.

KOUGNOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Universitas: Unesp, 1990.

KRUEGER, R. **Focus groups**: a practical guide for applied research. 2. ed. Londres: Sage, 1994.

KUENZER, A. Z.; ABREU, C. B. M.; GOMES, C. M. A. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica, **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

KUNZ, E. Ciências do Esporte, da Educação Física e do Movimento Humano. In: Carvalho, Y; Linhares, M. (Org.). **Política científica e produção do conhecimento em Educação Física**. 1 ed. Goiânia, Go: Universidade Federal de Goiás, v. 01, p. 87-106, 2007.

LAWSON, H. A. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. **Quest**, v.51, p.116-49, 1999.

LAWSON, H. Future research on Physical Education Teacher Education Professors. **Journal of Teaching in Physical Education**, 10, 229-48, 1991.

LAWSON, H.; MORFORD, W. The cross-disciplinary structure of kinesiology and sport studies: distinctions, implications, and advantages. **Quest**, v.31, p.222-230, 1979.

MADRIZ, E. Focus groups in feminist research. In: DENZIN, n.; LINCOLN, Y., **Handbook of qualitative research**, 2 ed. p. 235-250, 2000

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação física: tendências e perspectivas. In: I SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – EDUCAÇÃO FÍSICA: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, **Anais**, 1993. São Paulo-SP, Universidade São Judas, 1993. p. 6-22.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Preparação profissional em educação física. In: PASSOS, S. C. E.(Org.) **Educação Física e ensino de primeiro grau: uma abordagem crítica**. São Paulo, E.P.U./EDUSP, 1988.

MASSA, Marcelo. Caracterização acadêmica e profissional da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**. Barueri, v.1, n. 1, p. 29-38, set 2002.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e..mente**”. 20. ed. Campinas: Papirus, 2005.

MELANI, R. F. H., SILVA, R. D. A relação profissional-paciente. **Revista Dental Press Ortodon Ortop Facia**, Maringá, v. 11, n. 6, p. 104-113, nov./dez. 2006.

MELO, A. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009

MENDONÇA, A W. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p.131-150, mai/ago. 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec. 2000.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de educação física das escolas públicas. **Movimento**, Porto Alegre, n. 9, p. 31-46, 1998.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes. In: NETO, S. S, HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física**. Rio Claro: biblióetica, 2006, p. 59 -75.

NASCIMENTO, Juarez. **Formação profissional em Educação Física: contexto de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Unimontes, 2002.

NEWELL, K.M. Physical education in higher education: chaos out of order. **Quest**, v.42, p.227-42, 1990.

OLEIAS, V. J. Políticas esportivas no neoliberalismo. **Motrivivência**, Santa Catarina, Ano XI, n.12, p.65-76, mai. 1999.

PAGLIOSA, F. L.; Da ROS, M. A.; O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n.4, p. 492-9, 2008.

PEREIRA, J. M.; HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; As disciplinas esportivas nos cursos de bacharelado em educação física e esporte: o voleibol e a relação teoria e prática. **Lecturas: educacion Física y desporto**. Buenos Aires, Ano 11, n.97. Disponível em: [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com), jul. 2006. Acesso em ago. 2009.

PERES, C. M. **Atividades extracurriculares: percepções e vivências durante a formação médica**, 2006. 235 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto-SP.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores. In:PAQUAY, L. (org). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre:Artmed, p.161-184, 2001.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996

PIMENTA, S. G. Formação de professores. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

PIRES, G. L. A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 9-22, jan/abr., 2003.

POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 17-72.

PROTA, L. **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Convívio, 1987.

REED, J. & PAYTON, V. R. Focus groups: issues of analysis and interpretation. **Journal of Advanced Nursing**, 26, 765-771, 1997.

RITCHIE, J. SPENCER, L. O'CONNOR, W. Carrying out qualitative analysis. In:RICHIE, J. e LEWES,J. **Qualitative Research Practice**. California: SAGE,p. 219-262, 2008.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. 2. ed. Oeiras: Celta, 2002.

ROSE, D.A. Is there a discipline of physical education? **Quest**, v.38, p.1-21, 1986.



SALIBA, N. A; MOIMAZ, S. A. S; CHIARATTO, R. A; TIANO, A, V. P; A utilização da metodologia PBL em Odontologia. **Revista Odonto Ciência**, Rio Grande Do Sul, v. 23, n. 4, p. 392-396, 2008.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-78.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, S. A qualidade no espaço universitário: conceitos, modelos e situação atual. In: **I Congresso Internacional "Qualidade e Excelência na Educação"**, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, out. 1993.

SEYMOUR, K. From 'Doing' to 'Knowing'. **Qualitative Social Work**. California: SAGE, V. 5, n.4, 459-469, 2006.

SILVA, H. R. Imprensa e campo político. **Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n.30, 2008.

SILVA, O. O. N. SOUZA, C. L. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano.14, n. 141, fev. 2010. Disponível em: < [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)>. Acesso em: 25 abril. 2010.

SILVA, R. B. OLIVEIRA, A. A. B. LARA, L. M. RINALDI, I. B. A educação física escolar em Maringá. **Revista Brasileira de Ciencias do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 69-83, jan. 2007

SNAPE, D. SPENCER, L. The foundations of qualitative research. In: RICHIE, J. e LEWES, J. **Qualitative Research Practice**. California: SAGE, p. 01-23, 2008.

SORIANO, J. B. Escolas de Ofício e a relação com a Universidade. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.151-161, jan./mar. 2009.

SORIANO, J. B. Escolas de Ofício e a relação com a universidade: algumas implicações para a compreensão da constituição do conhecimento profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.151-61, jan./mar. 2009.

SORIANO, J. B. S. A constituição da intervenção profissional em educação física: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência, 2003. 241p. **Tese** (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SORIANO, J.B.; WINTERSTEIN, P.J. Satisfação no trabalho do professor de educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 12, v. 2: 145-59, jul./dez. 1998

SPRADLEY, J. P. **The ethnographic interview**. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, 1979

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, p.167-200, 1997.

TANI, G. A dicotomia teoria-prática na preparação profissional em educação física. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., São Paulo, 1995. **Anais**. São Paulo, Universidade de São Judas Tadeu, 1995.

TANI, G. Atividade de pesquisa na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo: passado, presente e futuro. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 20-35, 1999.

TANI, G. Avaliação das condições de ensino de graduação em educação física: garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, p. 55-70, 2007.

TANI, G. Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica. In: Simpósio Paulista de Educação Física da Unesp, 1989, Rio Claro. **Anais**. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, p.2-12, 1989.

TANI, G. Um estudo dos objetivos da educação física expressos por estudantes universitários. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 17-27, 1989.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. ZOURHLAL, A. difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005

TESSER, C. D. Três considerações sobre a “má medicina” – **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v.13, n.31, p.273-86, out./dez. 2009.

TWINN, S. The analysis of focus group data. **Nursing Times Research**, v. 5, n. 2, 2000.

VERENGUER, R. C. G. Intervenção profissional em Educação Física: *expertise*, credencialismo e autonomia. **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.2, p.123-134, mai./ago. 2004.

VIEIRA, E. C. Socialização, opção profissional e representação na educação física. **Motriz**, v. 3, n. 1, Jun,1997.

## **ANEXOS**

---

## ANEXO A

### Termo de consentimento livre e esclarecido.

#### Título do estudo: **Caracterização das dimensões do conhecimento profissional na perspectiva de estudantes de educação física**

Estou convidando você, estudante do curso de Educação Física da UEM, para participar do estudo que tem como tema título: *Dimensões do conhecimento profissional na perspectiva de estudantes de educação física*. O objetivo é analisar como as dimensões do conhecimento conceitual, procedimental e atitudinal revelam-se no processo de formação profissional em Educação Física, visando entender de que modo este processo implica na configuração da intervenção. Trata-se de um projeto de dissertação do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, realizado pela mestranda Rubiane Giovani Fonseca e orientado pela Profa. Dra. Larissa Michelle Lara – DEF/UEM.

Informamos que a preocupação central desse estudo é compreender as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do conhecimento e suas implicações junto à formação em Educação Física. O encaminhamento metodológico será a técnica de grupos focais que se utiliza de reuniões em grupos. Os participantes serão instigados a discutir temáticas relacionadas ao campo profissional da Educação Física. Todos os encontros serão registrados por meio de um gravador de voz e de câmera filmadora, conforme autorização dos (as) participantes do estudo.

Informamos que a qualquer momento da realização desse estudo você poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado(a) poderá se recusar a participar ou se retirar da pesquisa em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo. O sigilo das informações será preservado por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer dessa investigação serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração de relatório científico. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UEM.

Eu, \_\_\_\_\_,

após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com os responsáveis, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar do estudo.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica.

Eu, Mestranda Rubiane Giovani Fonseca, declaro que forneci todas as informações sobre o estudo ao participante.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura

Qualquer dúvida ou outros esclarecimentos, entrar em contato com o responsável pelo estudo:

e-mails: [rubianegf@hotmail.com](mailto:rubianegf@hotmail.com)/ [rubiane@uel.br](mailto:rubiane@uel.br)/ [laramlara@hotmail.com](mailto:laramlara@hotmail.com)

## ANEXO B



Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM / UEL



Caracterização do Respondente e Avaliação do Curso

### INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO

- a) Cada item do questionário apresenta uma questão para ser respondida de maneira descritiva.
- b) Nenhuma questão deve ser deixada em branco.
- c) As dúvidas que poderão ocorrer sobre as questões deverão ser direcionadas exclusivamente aos pesquisadores.
- d) Tente descrever suas opiniões da maneira mais sincera possível, lembrando que o sigilo das informações será preservado por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados.

1. Sexo:
2. Idade completa:
3. Instituição que cursou o ensino fundamental (pública ou privada);
4. Série que está cursando atualmente:
5. Faz estágio:
  - Caso a resposta for positiva:
  - a) Desde quando faz estágio?
  - b) Carga horária semanal realizada durante o estágio:
  - c) Em que tipo de instituição faz estágio e em qual setor de atuação profissional?
6. Qual a sua área de interesse?
7. Quais as disciplinas que considera mais importantes na sua formação profissional, independente de tê-las cursado ou não?
8. Quais disciplinas impactaram positivamente em sua formação profissional, independente da qualidade pedagógica do docente. Por que as considera importantes?
9. Quais os maiores problemas, identificados por você, no seu processo de formação profissional?
10. De maneira geral, como você avalia o curso de educação física que está cursando? Justifique sua resposta.

-----  
NOME:

SÉRIE:

TURMA:

**Dias e horários disponíveis para participar da entrevista:**

## ANEXO C

### SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL A

#### QUESTÕES DE ABERTURA

- O que vocês pensam sobre o curso de educação física?
- Por que escolheram o curso?

#### QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

- Qual a visão sobre cada habilitação (licenciatura e bacharelado)?
- O que vocês pensam sobre a separação da formação em habilitações?

#### QUESTÕES DE TRANSIÇÃO

- Você acredita que estão sendo preparados para estas opções de atuação?
- O que pensam sobre as opções e contribuições dos projetos de extensão e pesquisa do curso?

#### QUESTÕES PRINCIPAIS

- Se algumas disciplinas fossem retiradas do curso, quais escolheriam?
- E quais poderiam ser incluídas?
- Segundo algumas respostas dos questionários, existe certa discriminação das outras áreas sobre a educação física? O que pensam sobre isso?
- Quais conhecimentos vocês consideram importantes, predominantemente no curso de bacharelado, que contribuiria para serem bem qualificados ?

- Escrever no quadro


- Apresentem para o grupo e justifiquem se existe um porquê dos conhecimentos estarem organizados daquela forma e o porquê das escolhas das categorias/saberes.
- Elencar os pontos principais dos mapas e abrir para a discussão com a seguinte questão: qual relevância estas categorias apresentam para a ação profissional?

#### QUESTÕES DE FECHAMENTO

- Serão elencados os pontos-chave em comum, discutidos pelo grupo.
- O que vocês podem falar sobre os pontos levantados?
- Qual a importância de discuti-los?

## ANEXO D

### TERCEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL A

#### QUESTÕES DE ABERTURA

- Levando em consideração que o curso é prático/ dinâmico/ com várias opções de atuação relacionadas a esporte, saúde, treinamento e academias, qual deve ser o perfil do profissional de educação física? É diferente quando comparado a outras áreas?
- O que é ser um profissional de educação física?

#### QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

- Existe alguma discriminação por parte de outras áreas sobre a educação física?
- Quais as responsabilidades do profissional?

#### QUESTÕES PRINCIPAIS

- Será entregue a relação das disciplinas do curso de bacharelado e licenciatura para cada participante e colocado uma situação problema de intervenção. Os participantes deverão elencar quais as disciplinas que seriam relevantes para resolver a situação problema, lembrando que não existe uma receita predeterminada para a escolha das disciplinas.

**Situação-problema 1:** *Imagine que você foi convidado para selecionar um grupo de crianças interessadas em participar, por uma semana, de jogos municipais promovidos pela sua cidade. Cada criança será direcionada para a modalidade de interesse e também, segundo suas características pessoais.*

***Das disciplinas oferecidas no curso, quais você considera primordiais para oferecer os conhecimentos necessários para esta situação-problema?***

- **Situação problema 2: Obesidade: Brasil está no primeiro mundo da obesidade**

A divulgação de um estudo sobre desnutrição e obesidade no Brasil mostrou que o número de obesos está ultrapassando o de desnutridos e, que sem uma urgente reeducação alimentar, no futuro, poderemos ser conhecidos como o país dos gordinhos.

***- Sabendo desse quadro, quais conhecimentos você considera importantes para possibilitar melhoras?***

- Existem deveres do profissional de educação física com a população?
- O que a sociedade espera de educação física na ótica dos alunos de graduação?

#### QUESTÕES DE FECHAMENTO

- Elencar os pontos-chave e apresentar um breve resumo sobre os conteúdos discutidos.

## ANEXO E

### QUARTO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL A

#### QUESTÕES DE ABERTURA

- Como vêm o processo de ensino?

#### QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Quais as principais dificuldades na aprendizagem, na perspectiva dos participantes?

#### QUESTÕES PRINCIPAIS

- Levando em consideração as inovações tecnológicas na sociedade, quais os conhecimentos que consideram importantes para se manterem atualizados?

No mês passado, foi lançado na Coréia do Sul um telefone celular com um recurso diferente. Os botões para acionar seus comandos são *touch screen*, como os do *iPhone*. Ao pressioná-los, no entanto, a sensação é a de estar apertando teclas convencionais, daquelas que se movem [...] as possibilidades da *haptics* se ampliam para muitos outros campos. A técnica permite que um jogador de videogame, numa cena de luta, sinta os golpes ou tiros que seu personagem recebe na tela no local exato do corpo onde eles foram desferidos. Para isso, basta que o jogador esteja equipado com um colete especial – por onde corre um sistema de compressores de ar – conectado ao computador por um cabo USB. O termo *haptics* vem do grego *haptikós*, que significa próprio para tocar, sensível ao tato.

[...]

Na universidade americana Johns Hopkins, em Baltimore, um laboratório especializado em *haptics* desenvolve um sistema que permite aos médicos, nas cirurgias remotas, avaliar a pressão certa a ser usada no bisturi sobre os tecidos e nos pontos das suturas. Várias universidades americanas já utilizam instrumentos com a técnica *haptics* nas aulas de física. Movendo-se num ambiente virtual, os alunos podem sentir as propriedades dos objetos e as forças que agem sobre eles. O único empecilho para a disseminação da tecnologia *haptics* é o alto investimento que ela demanda. Por enquanto, custa muito caro desenvolver os aparelhos que levam o tato ao mundo virtual. Quando a técnica se popularizar, a interação entre as pessoas e seus computadores entrará numa nova era.

**Revista Veja, ano 41, Nº, 15, p. 100, 2008.**

- Baseado no artigo da revista VEJA, o que pensam sobre as novas tecnologias para a educação física?
- Levando em consideração os conteúdos existentes na educação física e as novas tecnologias constantemente presentes na sociedade, qual importância destinam para cada conteúdo? (baseado na relação abaixo)



### Instrumento retirado de Bersi (2006)

Conteúdos da Intervenção Profissional em Educação Física	Grau de utilização, nesse caso, dos conteúdos abaixo					
	1	2	3	4	5	6
Organização de grupos e tarefas						
Metabolismo energético no exercício agudo e crônico						
Adaptação de equipamentos e aparelhos para atividade física						
Ginástica Aeróbica						
Conhecimento e entendimento de encadeamento de conteúdos						
Compreensão das necessidades, objetivos, significados, valores de cada etapa do desenvolvimento do usuário						
Estrutura anatômica dos ossos, articulações e músculos						
Consultar um médico sobre a prescrição das atividades						
Seleção de habilidades motoras conforme as características do sistema de controle de movimento						
Sobrecarga mecânica ao aparelho locomotor; a) solicitação mecânica e estudo das forças internas no movimento humano; b) estudo de modelos e simulação para otimização do movimento humano						
Body systems						
Quantidade e qualidade das informações em relação à execução da tarefa						
Desenvolvimento de habilidades motoras						
Metabolismo de repouso e durante a atividade motora e suas implicações nutricionais						
Estudo e seleção de materiais para atividade física						
Spinning						
Entendimento da Educação Física como pertencente à área da saúde						
Sequências e coreografias de movimentos						
Metabolismo aeróbio e anaeróbio (determinação dos limiares ventilatórios)						
Seleção de estratégias de comunicação						
Propriedades do mecanismo de processamento de informação						
Processos subjacentes ao controle do sistema nervoso central e periférico de ações motoras						
Prevenção e tratamento de doenças crônico-degenerativas como orientação do trabalho profissional						
Valorizar os comportamentos e atitudes desejados ou esperados em relação ao movimento						
Processos ou sequências pedagógicas						
Interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem						
Amplitude articular dos movimentos						
Domínio e adequação de protocolos de teste						
Personal Trainer						
Compreensão das limitações motoras do aluno						
Equilíbrio ácido-básico no exercício						
Hidrogenástica						
Transferência dos valores associados ao esporte relativos à competição, recompensa extrínseca, performance e regras						
Papel do sistema endócrino no exercício						
Considerar conceitos, princípios, métodos e atitudes mais relevantes que acompanham a construção dos saberes de diferentes áreas de conhecimento.						

## O Wii contra o sedentarismo

O joystick Wii, que reproduz o movimento dos jogadores em partidas de boliche ou tênis, foi lançado pela Nintendo no ano passado e se transformou no maior sucesso da indústria de games. É simples de manusear e ainda permite que os jogadores queimem algumas calorias. A mesma empresa promete lançar ainda neste ano o Wii Fit. Trata-se de um controle com formato de uma balança, o Wii Balance Board. Tem sensores que captam as medidas dos usuários, como peso, altura e massa muscular. Depois, aplica essas informações em quarenta exercícios que exigem movimentos, como ioga, bambolê e flexões de braço. Os jogadores podem competir entre si e comparar gráficos de desempenho.

- *Situação-problema:* Imagine que vocês tenham que montar um programa de exercícios personalizado para um indivíduo da terceira idade que acabou de adquirir um game Wii. Quais conteúdos, presentes no curso de graduação você considera importantes para solucionar o problema? Verbalizem por ordem de importância e justifiquem suas escolhas.

- Será entregue uma folha com a seguinte frase: *quando eu tiver que solucionar estas situações, o que realmente vai me ajudar é.....*  
Discutir as respostas.

## QUESTÕES DE FECHAMENTO

- Serão elencados os pontos chave em comum discutidos pelo grupo, como uma breve síntese.
- Qual a importância de discuti-los?