

## **NARRATIVAS DE EGRESSOS SOBRE O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: OLHARES A PARTIR DA ENTRADA NA DOCÊNCIA**

**LARYSSA SOARES GONÇALVES**

Licenciada Plena em Educação Física, Bolsista CAPES no Mestrado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará. E-mail: laryssa\_soaresg@hotmail.com

**JULIANA PEREIRA DE ARAUJO**

Doutora em Educação, Docente na Universidade Federal de Goiás. E-mail: [juliana.barrado@gmail.com](mailto:juliana.barrado@gmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo socializa o resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado no ano de 2013, com o objetivo de descobrir a percepção dos egressos sobre o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará, a partir de seu ingresso na profissão docente. A metodologia utilizada, dentro do espectro da pesquisa qualitativa, utilizou como instrumento principal entrevistas roteirizadas para obtenção de narrativas autobiográficas de três professores iniciantes, egressos do curso mencionado, nos últimos três anos. Assim, pela memória, foi possível acessar a visão-interpretação de jovens professores sobre seu percurso formativo, sobretudo acerca do curso de Educação Física. A análise dos dados fundamentou-se na análise do conteúdo, e as categorias depreendidas foram analisadas à luz da revisão teórica centrada na discussão sobre o histórico da Educação Física, e acerca da formação de professores na área. Os resultados indicam que, na percepção dos egressos que atuam na docência, o curso de Educação Física apresenta fragilidades na definição identitária do profissional que forma, sendo fundamental agir para a melhor definição da sua proposta e estrutura teórico-metodológica, para que ele seja legitimado no momento da entrada do egresso na docência.

**Palavras-chave:** Narrativas. Egressos. Educação Física.

### ***GRADUATES' NARRATIVES ABOUT THE PHYSICAL EDUCATION COURSE OF PARÁ STATE UNIVERSITY: LOOKS AT THE BEGINNING OF TEACHING***

### **ABSTRACT**

This article socializes the result of a final essay held in 2013 whose aim was to find out the perception of graduates about the course of Physical Education of Pará State University, considering their admission in the teaching profession. The applied methodology, grounded in the qualitative research approach, lied on scripted interviews to obtain autobiographical narratives from three beginning teachers who graduated in the mentioned course from 2000 to 2013. Thus, through memory, it was possible to access the young teachers' view-interpretation about their educational processes, especially about the Physical Education course. The data was analyzed according to their contents and the thematic topics that emerged from them were analyzed according to the theoretical perspective of Physical Education history and teachers' educational field. According to the participants' perceptions, the results indicate that the Physical Education course presents a professional identity definition's frailty, highlighting that it demands a better definition of its proposal and a solid theoretical and methodological framework to be legitimated when the professional starts his teaching career.

**Keywords:** Narrative. Graduates. Physical Education.

### **A Educação Física no Brasil: sobrevoos histórico**

Ao rever a história da Educação Física no Brasil, é possível perceber que, em sua epistemologia ou constituição, está presente um campo de forças que implica na complexidade de pensar a área de atuação, seus perfis e objetivos. Até poucas décadas, predominava a noção da

Educação Física como instrumento de controle social, modelação, algo próximo do que propunha Durkheim (1955) no texto “A educação como processos socializador”. Acompanhando a discussão sobre a formação de professores, pode-se perceber uma alteração no sentido até então atribuído para a Educação Física, bem como a renovação de alguns paradigmas, até então marcados pela racionalidade técnica, pelo Positivismo, apontando para a necessidade de outro perfil profissional.

Notadamente a partir dos anos de 1980, vive-se um contexto efervescente e promissor, no qual se ampliam as possibilidades, tanto em relação ao campo de atuação, quanto no que se refere às funções e perspectivas do profissional de Educação Física. Sendo assim, o exercício de retomada histórica é fundamental para situar os ecos provenientes das narrativas obtidas dos três professores iniciantes, egressos do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

### **A escola como lócus primordial e a saúde como foco**

O marco inicial da demanda por professores de Educação Física no Brasil foi sua inserção como disciplina no currículo escolar dos anos de 1930. Naquele momento, ainda chamada de “ginástica”, a Educação Física tinha no espaço escolar seu lócus primordial de ação, sendo a saúde para o trabalho elemento central do processo educativo (PAIVA, 2003).

A escolha da escola como palco das ações da Educação Física e território consolidador da profissão não se deve ao acaso, já que a escola era:

Palco peculiar para a propagação do ideário da promoção da saúde, assim, a Educação Física passou a integrar como uma prática social importante desse contexto, já visto que a mudança da base econômica e social do país, com a transição do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial, é marcada pela imagem de calamidade pública, com altos índices de enfermidades, vícios e degenerescência social, portanto, a Educação Física cumpria um papel importante, já que poderia contribuir na formação de um povo forte, lépido e viril e, também modelar um caráter dócil e obediente, ideais para a manutenção de determinados setores no poder (BRITO NETO *et al.*, 2009, p. 3).

No panorama geral, a década de 1930 foi marcada por profundas mudanças na sociedade brasileira, como: a crise econômica de 1929, que deslocou a política da oligarquia agrária; o processo de industrialização; e o otimismo pedagógico. Os dois últimos foram erigidos como manifestações da influência da modernidade (BOTO, 1996).

Assim sendo, a gênese da Educação Física brasileira sustenta-se em um modelo pedagógico alimentado pelo ideário nacionalista, sendo marcada por um discurso ancorado na questão da saúde. Foi, portanto, da conjugação do nacionalismo com a valorização da saúde que a ginástica escolar apresentou-se ajustando o foco para o fortalecimento das condições físicas de força, como também

para a projeção de futuros cidadãos com disciplina, em prol do sonho de sociedade moderna, tão desejada pelo incipiente Estado Novo.

Dessa forma, nasceu no ideário escolar a imagem do professor de Educação Física como aquele do sexo masculino, réplica dos militares, e reprodutor de uma doutrina militarista nos bancos escolares. Foi na Era Vargas que esse tom ufanista legitimou-se como “um auxiliar poderoso para o fortalecimento do Estado e um possante meio para o aprimoramento da raça” (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 16), fortalecendo decisivamente o propósito da formação superior em Educação Física.

As diretrizes legais para a formação surgiram no período em questão e foram legitimadas com a promulgação do Decreto-lei n. 1.212 de 1939, que instituiu a primeira escola brasileira de Educação Física de nível superior, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), ligada a uma universidade, a Universidade do Brasil. Nessa instituição, privilegiava-se a imposição dos valores do Estado Novo, como integração, aperfeiçoamento da raça e sentimento nacionalista, elementos vitais para a manutenção do regime político autoritário e centralizador de Vargas (FARIA JÚNIOR, 1987).

Pode-se admitir que a ENEFD, na exacerbação da visão positivista e, conseqüentemente, supervalorização do conhecimento estritamente técnico, foi decisiva para consagrar o paradigma da racionalidade técnica como suporte para formação de professores de Educação Física (MIZUKAMI *et al.*, 2002).

Pouco se alterou a concepção e a prática docente dos professores de “ginástica” até o final da década de 1970. Nesse período, conforme Betti (1991), o governo militar sustentou a Educação Física na escola visando à formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável, que expressasse “hábitos de disciplina mental e corporal favoráveis ao desempenho pleno, correto e útil da personalidade” (BETTI, 1991, p. 76).

Apenas com a crise econômica e o arrefecimento da Ditadura Militar impôs-se mais vigorosamente a necessidade de repensar a carreira e, conseqüentemente, também o currículo dos cursos de formação na área, ainda configurados com base em um modelo militarista e conservador. Assim, repensar a Educação Física, a formação e o currículo foi um movimento potencializado pelo fortalecimento de um pensamento educacional mais alinhado ao novo contexto de abertura política e econômica. Esse panorama viabilizou “análises sociais da Educação Física, o que não ocorria durante a ditadura militar” (DAOLIO, 1997, p. 182).

Outro elemento favorável, segundo Daolio (1997), foi o início da pós-graduação na área, já que os primeiros brasileiros doutorados no exterior estavam voltando ao país. No mais, vários professores de Educação Física estavam se qualificando em outras áreas, sobretudo nas ciências

humanas, e, por isso, “começaram a haver mais explicações científicas para um fenômeno que parecia não ser somente de natureza biológica” (DAOLIO, 1997, p. 181). São citados como integrantes dessa dinâmica João Paulo Medina, Vitor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho e Celi Taffarel, que utilizavam um referencial teórico de origem marxista. Daolio (1997) indica como um marco a publicação do livro “Criatividade nas aulas de Educação Física”, de Celi Taffarel, em 1985.

Em um campo maior, o da Educação, autores como Candau (1984), Libâneo (1986) e Freire (1979, 1983) promoveram a retomada da reflexão sobre a docência e sua relação com a sociedade, a política. Desse modo, a partir dos anos 1980, teve início uma dinâmica voltada para a superação do enfoque tecnológico dado à formação de professores, e se buscou outro caminho para a Educação, que passou a assumir também um papel político, de justiça social, de democratização dos saberes.

As muitas oscilações epistemológicas decorrentes do momento desembocaram naquilo que Faria Júnior (1987) considerou ser a gênese da “controvérsia” na formação de um professor de Educação Física: formá-lo especialista ou generalista. Nessa polarização, um lado defendia uma formação generalista de caráter humanista, que atuaria tanto no sistema escolar, quanto fora dele. O outro defendia a formação do especialista investida de uma ótica pragmática e tecnicista, justificada pela realidade dos centros urbanos, com mercados de trabalho em expansão (FARIA JÚNIOR, 1987).

Não foi somente no Brasil que a Educação Física encontrava-se em crise. O francês Parlebás (1987) anunciava a ocorrência da mesma tensão na França, o que se desenvolveu em vários planos: das técnicas, dos campos de intervenção, de formação e investigação.

Castellani Filho (1988) aponta que, na década de 1980, surgiu uma grande diversidade de modelos e concepções de Educação Física. Para Bracht (1996), esse período compreende o movimento renovador da Educação Física brasileira. E, segundo Betti (1991), nesse contexto foi que surgiu um pensamento pedagógico por ele chamado de “discursos pedagógicos inovadores”, que a seu ver congregaria a “tendência histórico crítica” de Castellani Filho (1988), a “educação física progressista” de Ghirdelli (1991) e a “educação física revolucionária” de Bracht (1996).

Estudando as consequências dessa diversificação, Daolio (1995, p. 182) afirma que “A cientificidade da área foi engendrada a partir de polarizações do tipo progressista x reacionário, esquerda x direita, social x biológica, impedindo muitas vezes o diálogo entre pessoas”. Para Darido e Rangel (2005), esse movimento concorreu para que se tornasse difícil, no século XXI, compreender as múltiplas abordagens que influenciam o professor e guiam sua prática pedagógica.

Nos vazios teóricos da docência, os professores de Educação Física fetichizaram objetos como a bola e o apito para buscar alguma concretude ou simulacro de um fazer pedagógico sinônimo de Educação Física no país do futebol. Paulatinamente, o professor de ginástica foi substituído pelo “tio da bola” ou “tio do apito”, que permite ao aluno jogar livremente, diferentemente do “general” de tempos anteriores. Passou a ser “anti-pedagógico” o que é expressão da autoridade docente nas quadras das escolas, como assumir uma postura mais diretiva, ativa. O apito tornou-se suporte para a necessidade de controle ao processo educativo, de comando, e tem sido o instrumento máximo permitido para sinalizar qualquer comando.

### **A Educação Física segundo a legislação educacional**

No âmbito da legislação educacional, as ações ocorrem no sentido de constituir em texto e normativa uma espécie de guarda-chuva que abrigue a diversidade de enfoques e concepções para a Educação Física. Esse expediente pode ser notado na aprovação da Resolução n. 03 de 1987 pelo Conselho Federal de Educação, que fixa limites mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física, bacharelado e/ou licenciatura plena.

Pela referida resolução, o tempo de duração do curso aumentou para quatro anos e um mínimo de 2.880 horas/aula, sendo 80% das horas destinadas à formação geral, das quais 40% voltam-se ao “aspecto humanístico” e 60% ao “aspecto técnico”; e os demais 20% direcionam-se ao aprofundamento de conhecimentos, a estudos avançados de interesse do aluno, com possibilidade de oferecimento pela instituição. Segundo Bássoli de Oliveira e DaCosta (1999), essas ações são um avanço, pois expõem “idealmente” parâmetros para formação e atuação dos profissionais dos cursos de Educação Física, que podem ser, prioritariamente, licenciados para o ambiente escolar, e bacharéis para o ambiente não escolar.

A proposta acabou aprofundando as possibilidades de fragmentação do perfil profissional, com vários campos de atuação no bacharelado, e a licenciatura conformando-se como uma formação isolada (BRITO NETO *et al.*, 2009). Isso, segundo Nozaki (2003, p.11), “não se diferencia do norte da formação do trabalhador de novo tipo, ao se preocupar com a dita dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável”.

A própria terminologia utilizada para designar os tipos de formação, apresentada pela Resolução CNE/CES n. 07 de 2004, evidencia a divisão, apontando os termos graduado ou profissional para classificar os que se formarão nos cursos de graduação em Educação Física, e professor para aqueles egressos dos cursos de licenciatura. No anúncio do perfil colocado no Art. 4º da resolução mencionada, percebe-se essa delimitação.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, p. 1-2).

O curso de Educação Física da UEPA assume a via da “licenciatura ampliada”, defendendo que esse modelo age contra a divisão da formação na área.

[...] o projeto pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA (2007) fundamentado em uma interpretação acerca de outros documentos legais, a saber -o Art. 207º da Constituição de 1988, sobre a autonomia universitária; o Art. 12º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sobre a incumbência da elaboração da proposta pedagógica pelos estabelecimentos de ensino; o Parecer CNE/CES 058/2004 que incentiva pensar o diferencial e propor inovações; e por último, o Art. 14º da Resolução CNE/CP 01/2002 quando enfatiza a flexibilidade necessária para construção de projetos inovadores e próprios – idealiza um projeto de formação diferenciado daquele preconizado pelas orientações das Diretrizes Curriculares e “propõe um perfil acadêmico-profissional de caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico, em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer (UEPA, 2007, p. 45).

Segundo Brito Neto *et al.* (2009), a opção expressa no projeto pedagógico do curso de Educação Física da UEPA repousa no pensamento de Taffarel e Santos Júnior (2005), para os quais identidade epistemológica da Educação Física tem a docência como epicentro. Portanto, sua atuação caracteriza-se pela intervenção do professor, seja na escola, na academia, no clube, ou nos demais campos possíveis de atuação da área.

Pelo exposto, pode-se dizer que, historicamente, há desafios na consolidação de uma identidade profissional consistente para o profissional da Educação Física. O principal deles é ultrapassar a cisão entre os espaços de ação e a opacidade quanto ao perfil e função do profissional da área.

### **Metodologia: narrativas autobiográficas**

Para Galvão (2005), a investigação narrativa deve ser vista como algo mais que um paradigma novo. Ela deve ser compreendida como um tipo de investigação originada de uma era pós-para-

digmática, na qual novas configurações surgem ao mesmo tempo em que se mantêm as existentes formulações. Originam-se, pois, várias versões que se desconstroem e recombinaem.

Nesta pesquisa, a adoção das narrativas buscou permitir aos professores iniciantes, egressos do curso de licenciatura em Educação Física da UEPA, externar percepções que, de modo subjetivo, desse a eles posse do processo reflexivo acerca de sua própria formação. As entrevistas foram estruturadas por roteiros prévios e realizadas em lugar e tempo por eles decidido. Assim, aos poucos, o processo memória-sentimento-interpretação-síntese permitiu tessituras de pensamento e compreensão situados em entretempos que passam pela infância, período escolar e início de carreira. Esses períodos, que assumem liames entre deixar de ser aluno e passar a ser professor, revelam que pessoa e professor são inseparáveis.

As narrativas foram divididas em quatro eixos, quais sejam: contexto geral: a família e as lembranças da Educação Física Escolar (EFE); escolha do curso: como o curso era percebido no momento da escolha da profissão, quais os fatores favoráveis à sua escolha, as expectativas geradas por ele; vivências dentro do curso: percepções sobre a estrutura do curso, seu desenho curricular, principais contribuições e fragilidades; e vivências pós-curso: o ingresso na carreira.

Foram entrevistados três egressos (Liz, Gabriel e Daniel), formados há três anos ou menos, que escolheram a docência como área de atuação após a conclusão do curso. Os entrevistados tiveram percursos diferentes ao longo da graduação. Liz contou com a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de modo que se trata de uma professora que sempre teve experiência na área de atuação. Gabriel não teve nenhuma experiência docente durante o curso, a não ser o estágio obrigatório. Daniel, por sua vez, atuou na docência em escolas desde o início do curso, nas condições de substituto e estagiário.

Para análise das narrativas, utiliza-se como aporte Triviños (1987), esclarecendo que o processo de análise de conteúdo deve estruturar-se a partir de uma pré-análise (organização do material), de uma descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização) e da interpretação referencial (tratamento e reflexão).

### **A Educação Física na infância dos egressos: quais memórias?**

As narrativas foram obtidas nas primeiras entrevistas e mostram como a Educação Física dos tempos da escola ocupa as lembranças dos entrevistados.

Para Daniel,

Minhas aulas de educação física na infância e adolescência foram bem parecidas, os professores se resumiam a utilizar 1 hora e 30 minutos de aula sentados, sendo que o único comando era, ‘Meninos para o futebol e meninas para a queimada. (Daniel, 2013)

Liz menciona que:

Minhas experiências com a educação física eram muitas naquela lógica desportivizada. Até quarta, quinta série era aquela coisa da queimada de dar a bola, de brincar com os coleguinhas e tal, fazer uma atividade recreativa. No ensino fundamental II fui para outro método, um professor que todo mundo dizia era o melhor de Barcarena. Ele dava educação física sem aquela lógica esportivizada, mas na lógica da ginástica, só que muito numa relação militarista. Tu tinhas que conseguir te alongar, tu tinhas que conseguir fazer flexão, tu tinhas que conseguir... Já não era a lógica do esporte, não era o tio da bola que dava pra brincar queimada, futebol, nem nada. No ensino médio conheci outros dois professores de educação física: um que tem relação direta com a federal e ele conseguiu captar recursos pra nossa escola estadual. A partir desses recursos eles montaram lá um projeto de campeonato de futsal. E aí eu entrei como “a menina da súmula”. Eu organizava o campeonato com o professor, passava em turmas, fazia divulgação do campeonato, inscrição dos times, aí eu organizava os times, quem ia jogar contra quem, numeração, e na hora do jogo ia lá para a súmula anotar os gols, e tal. Então a minha visão foi sempre essa do professor do esporte e da ginástica, era uma lógica ou outra. (Liz, 2013)

Daniel avalia que suas experiências com a Educação Física não foram satisfatórias, pois prevaleceu a ideia de jogar bola e fazer exercícios ginásticos sem muito sentido ou significado. Ao mesmo tempo em que ele acredita que essa experiência não tenha sido boa, ele consegue compreender que é necessário analisar os fatores que levam o professor a ter esse tipo de prática mecânica, e reflete:

Na verdade eu não tive uma experiência muito boa com educação física não. Antes de entrar na faculdade, eu via muito educação física como o meu professor do fundamental. Ele fazia, passava exercícios ginásticos, depois mandava jogar bola e no ensino médio, piorou que só era exercício ginástico. Eu estudava no colégio Paes de Carvalho e os professores mandavam a gente correr aquela praça lá, que é a praça da bandeira, dá 10 voltas, fazer polichinelo, abdominal. Daí: – Tchau, pode ir para casa. (Daniel, 2013).

Relacionado suas memórias com a docência, Daniel sinaliza:

As vezes a gente também não para pra analisar quais são os fatores que levam ele dar esta aula, as vezes é falta de formação porque ele veio de uma formação totalmente equivocada, as vezes é pura acomodação por não tentar avançar ou superar e as vezes há uma briga dentro da escola por conta, tu vai com uma prática inovadora aí tu entras em conflito com os teus alunos, tu entra em conflito com os professores de sala, tu entra em conflito com a direção, porque as vezes a direção ela não compreende que a educação física esta para além do jogar futebol, esta para além do exercício ginástico e as vezes tu entras em embate com isso, e as vezes essa relação acaba te desgastando e aí a gente poderia ficar divagando o porque, mas ao meu ver é errado. (Daniel, 2013)

### **A Educação Física como escolha profissional: quais expectativas?**

As narrativas que enfocam a escolha do curso deram origem às informações importantes que levam a pensar a Educação Física como área profissional, como escolha. Foram verificados três processos diferentes de escolha.

Liz conta que:

Eu tinha condições de passar em enfermagem, e o meu pai gostaria que eu tivesse me inscrito para enfermagem, e eu tinha outras opções. Sabia que queria estar dentro da área das ciências biológicas e da saúde... Eu tinha em mente também odontologia e licenciatura em biologia, eu passaria em

enfermagem, mas não na licenciatura em biologia. Mas durante o processo do ensino médio eu optei por educação física pela aproximação que eu tive com esporte. (Liz, 2012)

Sua percepção sobre a aceitação dos familiares quanto à sua escolha indica que o primeiro desafio foi não desistir do curso.

Assim, quando eu passei né, foi aquela coisa, ficaram felizes porque eu passei em uma universidade pública. Mas ao mesmo tempo: – Porque professora, Pensavam assim: “- mas é professora de educação física... educação física pelo menos tu vais ganhar um salariozinho bom e não vai precisar fazer muita coisa”. Essa era a concepção deles. (Liz, 2012)

Daniel relata a mesma lógica de escolha, e relembra que:

Nunca imaginaria estar aqui, eu fazia cursinho e a primeira opção era biomedicina na federal, só que no ano anterior eu não tinha passado. Inscrevi-me pra biomedicina na federal e faltavam dois, três dias pra inscrição da Uepa. Tava em dúvida entre fisioterapia, enfermagem e educação física. Sabia que era um desses três e perguntei a uma amiga o que ela ia fazer, virei e disse: – Tá eu vou fazer educação física pra ficar mais 5 anos te perturbando na sala de aula! E assim foi a escolha. (Daniel, 2013)

Defendendo sua escolha, ele ainda expressa:

A partir do segundo ano essa paixão por educação física foi crescendo e o interessante disso, que eu comecei a perceber que não me interessava muito a área biológica em si da educação física, e isso foi até um problema para mim depois na grade curricular, porque quando chegava nessas disciplinas eu não gostava, não tinha interesse por isso e aí eu comecei a me imaginar lá na biomedicina, como seria minha vida, seria um tédio, só biológica, ia ser um tédio. Hoje eu não consigo me ver em outra área a não ser educação física. (Daniel, 2013)

Gabriel, por sua vez, lembra:

Minha oitava série cursei na escola Souza Franco, sendo que nossas aulas de educação física foram todas realizadas na escola superior de educação física onde funciona o campus 3 da UEPA, então tive contato com os esportes e educação física adaptada, algo que era novo pra mim na época, o que despertou em interesse de um dia ser um professor que trabalha-se nessa área. Na verdade foi algo novo eu sabia que viriam coisas novas, confesso que eu acreditava que veríamos esporte e coisas da área da saúde, só que eu não tinha certeza, como foi algo muito espontâneo, não procurei saber como era o curso, o que tinha no curso, vir aqui e ver como era o espaço, não... eu sabia que tinha esse espaço por outros eventos então para mim era tudo novo. (Gabriel, 2013)

### **Vivências e percepções do curso**

As narrativas deste bloco trazem leituras que se ramificam em relacionamentos e socialização, relevância das disciplinas, perfil de professores, metodologias, centro acadêmico, e mais. Quanto às disciplinas, questionou-se quais se destacam, ou melhor, auxiliam o trabalho docente e, caso existam, quais são as que, no início de carreira, parecem ser pouco utilizadas.

Sobre as disciplinas consideradas mais relevantes, Liz reflete:

Pesquisa e prática pedagógica porque ela te dá elementos científicos, base para tu construir os teus trabalhos acadêmicos acho que isso é fundamental né? Tu desenvolves os trabalhos acadêmicos do início ao fim e essa é a perspectiva da produção do conhecimento da graduação. Que seja possibilitado isso para a gente que a gente aprenda a produzir esse conhecimento e não de qualquer jeito, produzir de acordo com as normas e tal. Quando PPP começou a fazer relação com a educação física que a gente começou a estudar as teorias do conhecimento, explicar a realidade e as formas de explicar a realidade que a gente vive e depois aprofundou para estudar as abordagens, e aí essa proximidade com

as abordagens deveria ter sido de forma mais interdisciplinar, começamos a fazer a articulação com a educação física e no final por te dar embasamento central pra construção do TCC. Para mim foi elemento determinante, central, para a toda a minha mudança dentro do curso, podia tirar todas as disciplinas, acho que o central para mim foi pesquisa e prática pedagógica. (Liz, 2013)

Para Daniel, inicialmente a memória evoca o sentimento de desvalorização da pesquisa.

Minha formação não teve o incentivo à pesquisa, isso é uma das bases no curso, para uma área crescer. Quando tu incentiva a pesquisa as pessoas começam a brotar pensamentos que possam fazer com que aquela área possa crescer, e que ela possa ser mais relevante para a sociedade, porque durante muito tempo nos só fomos vistos como o tio da bola e o tio sarado da academia, mas isso por conta do aluno ele chega desinteressado da pesquisa e a universidade não oferece, aí junta a fome com a vontade de comer, não tem como casar, mas se a universidade passa a incentivar o curso tem 100% para crescer e melhorar, pq as pessoas começam a entender o que é o curso, começam a ter conhecimento daquilo, e poder reivindicar qualquer coisa. (Daniel, 2013)

Depois, a memória e reflexão indicam as disciplinas vistas como mais importantes.

Ajudou-me a construir o pensamento que eu tenho hoje sobre educação física o “pensamento pedagógico” que na época foi ministrado pelo Liberato, porque norteou a questão das linhas de pensamento de educação e da educação física e eu penso que clareou. Outra disciplina que eu achei bem determinante foi pratica docente I ministrada pela professora Josilene Mota, uma disciplina de esporte que eu achei muito relevante, foi voleibol com o Pimenta que tinha muito a questão do bater contra o esporte, e na verdade o Pimenta conseguiu mostrar um lado que não é tão negro do esporte, que pode ser trabalhado dentro da escola, a própria questão do rendimento em si se for colocado da maneira correta, se não for colocado tão seletivo na escola talvez traga um ponto positivo, mas lógico, trabalhado da maneira correta. (Daniel, 2013)

Para Gabriel, “[...] seria complicado escolher as disciplinas mais relevantes, pois acredito que todas têm sua importância, mas as biológicas e didáticas se fazem necessárias sempre.”.

No processo de refletir sobre a própria formação, os egressos conseguem perceber fragilidades através das avaliações pouco positivas que fazem sobre o curso ou algumas disciplinas, e formulam hipóteses ou fazem inferências do ponto de vista de professores para compreenderem os motivos dessa percepção. Ainda, eles conjecturam se essa visão não estaria relacionada ao fato dos professores não terem mostrado claramente sua proposta ou metodologia, ou não apresentarem informações sobre a aplicabilidade dos conhecimentos da disciplina.

Daniel expõe:

Existem disciplinas que eu não consegui... Não que não tenham sido relevantes, eu não consegui associar a área que eu ia trabalhar, por exemplo, fisiologia do exercício. Eu não conseguia aplicar ela em si, vê-la no campo de trabalho. Eu sei que ela está lá, ela existe em algum momento pode ser que eu ainda não consegui aplicar e isso, a questão do se interessar ou não de ser relevante ou não como eu te disse, vai muito do quão bem a universidade te apresenta a disciplina. (Daniel, 2013)

Gabriel lembra e atribui sentido a momentos de “incoerência”.

Lembro-me de uma disciplina no ano de conclusão do curso que ficou incoerente. No início ela seria uma coisa, que se repetiam os conteúdos, sendo os mesmos de estágio supervisionado, pesquisa e práticas pedagógicas. A disciplina foi Tópicos Especiais do Conhecimento, sendo que devido a

questionamentos dos acadêmicos foi modificada essa disciplina destinando-a para orientações de TCC. (Gabriel, 2013)

O estágio foi trazido para as narrativas como uma das disciplinas que “frustraram o aluno”. Essa disciplina, que Libâneo (1994) classifica como de integração, necessita avançar rumo a uma concretude que seja, de fato, tangenciada pela aproximação do futuro professor com a realidade. Ela sofre, de modo crucial, o impacto da falta de proximidade entre universidade e escola.

A fala de Liz demonstra essa compreensão por parte dos egressos.

O estágio me decepcionou no curso. Estágio I nós desenvolvemos, mas não houve um acompanhamento da professora porque nós deveríamos ter duas professoras, mas uma engravidou. Então, uma professora teve que dar conta de dois grupos que estavam em escolas diferentes e isso não possibilitou que acompanhasse de forma sistemática o nosso trabalho Estágio II que ainda foi no âmbito escolar houve a greve das federais e o nosso estágio tava se dando no NPI e em virtude da greve das federais a gente acabou ficando sem local. A professora que era contratada saiu e a professora que entrou ficou encarregada de procurar outra escola. Nesse processo a gente perdeu duas ou três semanas, primeiro a gente ficou esperando para ver se não terminava a greve, não terminou a greve e aí ela foi procurar. Acho que se a gente foi para a escola duas ou três vezes foi muito em estágio II. Estágio III e IV, em virtude do embate que se tem, primeiro da lógica que se tem em relação a estágio aqui dentro da uepa. Nós não podemos intervir porque o espaço III é um estágio em área de fitness, clubes e não há essa articulação por parte dos professores ou por parte do corpo docente ou por parte da coordenação e aí eu não sei te dizer a quem cabe essa articulação, coordenação de estágio não sei, para que haja um espaço no campo do fitness, no campo do clube em que a gente de fato estagie, atue, e não só faça visitas no estágio III. Em relação ao estágio IV acredito que foi a maior das decepções, acredito que foi a decadência, o professor chegou no primeiro dia de aula e disse assim: “Nós vamos ter dois encontros um no meio da disciplina pra vocês apresentarem o relatório parcial e um no final da disciplina para vocês apresentarem o relatório final, vocês vão a campo, escolham um projeto aqui da UEPA, acompanhem e me digam o que foi que vocês fizeram...então não houve um acompanhamento, não há um acompanhamento dos professores no sentido de qualificar a intervenção do aluno no momento em que ele está lá no campo de estágio, acho que essa foi a mais frustrante, estágio. (Liz, 2013)

Daniel também aborda a questão do estágio, e afirma:

O de vocês é estágio o nosso era prática docente. Acho que um tempo maior para essas disciplinas porque em um semestre 6, 5 aulas por dia não consegue... Porque tu não tens um semestre... Se no segundo semestre cai uma disciplina dessa numa segunda-feira, aí é que tu não tem tempo mesmo. Outubro quase todas as segundas-feiras são facultadas e se for numa sexta pior ainda porque acaba facultando. A faculdade deveria se preocupar com isso porque não adianta ter um bloco de disciplinas desse tipo e tu ficas só na sala. Tu tens a disciplina só na sala, mas tu chegas lá no campo real não vai ter o professor que é responsável pela turma para te ajudar. Tu tá lá às vezes no meio de 40 crianças... em castanhal tem uma turma minha que tem 50 crianças e aí tu vai ficar como se tu nunca aplicou isso e nunca viveu? (Daniel, 2013).

E continua:

As vezes a Universidade não te proporciona vivencias, são poucos professores que escolhem umas escolas que são mais “trash”. Na verdade eles escolhem as escolas que estão aqui ao redor da universidade e basicamente, nas escolas que estão aqui as pessoas não tem tantos problemas sociais. Agora vai numa escola lá na Terra Firme, no Parque Bolonha, Águas Lindas, que tu começa a ver que além dos déficits cognitivos, das múltiplas deficiências tu vais ver as deficiências que são criadas pelo meio que eles se encontram. Porque olha um relato de uma professora lá de Castanhal que na semana do dia dos pais ela tava organizando algo e o aluno falou: “- Ah, não! Porque o papai foi assassinado

semana passada na minha frente”. E aí tu tens que intervir e a universidade não te prepara para isso, não que ela tenha..., mas tu não vive essa realidade. (Daniel, 2013)

Em outro trecho da narrativa de Daniel, aparece outra questão importante: a precariedade da lotação dos professores como fator que leva ao baixo aproveitamento nas disciplinas. Para ele,

Existiram disciplinas que os professores foram bem dizer “jogados” dentro delas. Não sabiam por onde ir, estavam perdidos por conta da dinâmica da universidade. Não tem professor pra disciplina porque o professor saiu de licença pro mestrado então esse outro vem e ministra a aula. Acaba não garantindo o conhecimento necessário. (Daniel, 2013)

Em meio ao processo de lembrar, contar e dar sentido ao próprio trajeto de formação, os egressos ponderam sobre o exagero na quantidade de disciplinas, ao mesmo tempo em que apontam alguns conhecimentos necessários, porém, não contemplados pela grade curricular. Para Liz, Primeiros Socorros é importante “por trabalhares prioritariamente em um espaço aberto com as práticas corporais estamos sujeitos a acidentes. Acho que isso deveria ser repassado para a gente”. Já a fala de Gabriel expressa que, quando professores não demonstram comprometimento com o processo de ensino de sua disciplina, a aprendizagem dos alunos fica comprometida. Para ele, na disciplina de Educação Física Adaptada “não houve compromisso da professora com a turma, então não aprendi muito”.

Ao final das entrevistas do bloco de vivências no curso, foram feitos apontamentos com o objetivo de indicar melhorias no curso, e todos apresentaram sugestões. A opção de Liz foi por refletir sobre o Trabalho de conclusão de Curso (TCC), mencionando a importância dessa disciplina\tarefa para a compreensão do percurso formativo.

A partir do momento em que eu fiz o meu TCC eu tive outra compreensão. Alocar as disciplinas em determinados semestres, não é tirar uma coisa e colocar outra coisa. O que a gente tem tá bom, mas dá pra gente incrementar com primeiros socorros e as optativas são passíveis de serem cursadas desde primeiro semestre. (Liz, 2013)

Mesmo classificando a grade curricular como sendo boa, Liz sinaliza a necessidade de melhorar o acesso e compreensão dos alunos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, e destaca que “lá está o projeto político pedagógico só que os alunos não sabem”. O PPP também aparece na fala de Daniel, que menciona:

Uma das primeiras coisas que eu sempre falava é que é essencial que os professores possam estar entrando em sintonia com esse projeto, porque não adianta tá lá nesse projeto um objetivo, uma missão, a filosofia do curso. E o professor faz o que ele fazia há 30 anos atrás. Isso já resolveria uma gama de problemas que tem no curso, dentro da nossa formação, porque se o professor não ler aquilo que rege toda a universidade a gente tá aqui a toa. Houve as discussões que foram perda de tempo porque meia dúzia segue e o resto não segue. Tu ficas perdido, um tem um direcionamento e o outro faz o que acha que tem que fazer, eu acho que esse é um dos pontos que precisa mudar. (Daniel, 2013)

Algumas falas merecem ser analisadas. A primeira é a de que o curso, no processo de se tornar uma licenciatura ampliada, não consolidou um norte epistemológico. A segunda derivada da primeira, de que há uma cisão no interior do curso entre os que o enxergam como um bacharelado, atrelado ao Centro de Ciências Biológicas, com um viés mais próximo do esporte de alto rendimento, fitness, e outros; e aqueles que o compreendem como licenciatura, tendo na docência sua raiz e na escola seu lócus primeiro.

Gabriel expõe:

A grade curricular está aproximando-se do que deve ser, só precisa estar em equilíbrio, eu sou a favor do curso de educação física ter o seus 5 anos [...] lado essa história de optativas ou essas brigas por bacharelado e licenciatura e sim promoverem um currículo qualificado, que abrangesse a tudo sem deixar nada de fora e com o equilíbrio entre conteúdos ‘biologicistas’ e pedagógicos pois apesar de alguns afirmarem não haver necessidade de estudar um ou outro, temos que ser profissionais e entendermos que há sim uma necessidade de se ter os dois, pois um complementa o outro formando um todo, e não dissociado. (Gabriel, 2013)

É preciso que os excertos expostos sejam compreendidos como manifesto de subjetividade e tomados como pistas, como indicativos que são, sem que percam sua capacidade de contribuição. As percepções dos egressos evocam uma interpretação arguta de quem passou pela formação inicial da UEPA e, por isso, deve ser mais um elemento em prol da melhoria do curso.

O último bloco temático, que aborda as primeiras experiências após a conclusão do curso, o ingresso na carreira, é também preocupante, pois expressa que a etapa é difícil para quem passou de quatro a cinco anos em formação inicial, ainda mais para os que contaram apenas com o estágio. Os que durante a formação, de algum modo, já atuavam nas escolas, demonstram ter sofrido menos esse “choque da realidade”, mas ainda assim assimilam debilidades. É o caso de Gabriel.

### **O olhar de professor sobre sua formação**

O entrevistado Daniel compreende que a docência é uma *life long career*, como concebem Knowles e Cole (1995 apud MIZUKAMI *et al.*, 2002), ou seja, uma carreira feita “ao longa da vida”, na qual é necessário continuar estudando, aprendendo. Segundo ele,

Porque não adianta eu chegar aqui e dizer poxa eu tenho 7 anos de formação mas se eu pega uma turma nova lá em castanhal eu vou ver que é uma realidade totalmente diferente das que eu tenho, das que eu já tive porque tu tens quadros parecidos mas vai ter um caso lá que tu vai dizer não realmente: “-Essa aí é diferente! Eu vejo que por mais experiente que a gente seja a gente ainda encontra a carência que não foi nos oferecida dentro da faculdade”. (Daniel, 2013)

A síntese emerge quando, questionado se o curso foi como esperava, ele responde:

Não né, porque antes eu tinha a visão do esporte, tem a visão de tudo que eu pensava e não é igual. Consegui superar essa visão, mas salientando que aquilo que nós tivemos é o que precisa ser superado também eu acho que não é só isso. (Daniel, 2013)

Para Gabriel, que chegou ao mercado de trabalho apenas com estágio, a entrada na escola impôs maiores dificuldade. Ele relembra que:

Na primeira vez que eu fui lá estava com os meus pensamentos aflorados e ainda não tinha a sabedoria necessária para realizar essa mudança. Na minha primeira intervenção lá a gente vai fazer isso de não ter futebol, não vai ter queimada. Segunda a mesma coisa, a terceira a mesma coisa até que uma aluna se revoltou e aí eu pedi pra ela sair do colégio o guarda teve que tirar... Final da historia, a aluna tava com toda a gang dela ao redor da escola porque ela ia matar o professor de educação física. (Gabriel, 2013)

Sua inserção na carreira evidencia a solidão em que se encontra o professor iniciante ao dizer: “- É assim que eu penso, não há um diálogo, com o aluno, com o professor com a direção pra ela te ajudar, tu tens que conquistar cada parte da escola, tu tens que conquistar porque se não tu vais ser isolado” (Gabriel, 2013).

Liz apresenta outra visão dessa passagem para a docência, pois participou PIBID. Mas ela parte da reflexão sobre o estágio para expressar um veredito sobre o curso, e afirma:

Se os nossos docentes estivessem trabalhando de forma adequada e se as condições das escolas públicas fossem... Se as portas da escola pública estivessem abertas para nossa entrada como estagiários eu acredito que estaria bem mais preparada [...]. Os elementos da prática pedagógica vêm para além da teoria porque o que a gente vai estudar ao longo dos quatro anos vai se efetivar no momento em que tu vais estagiar, no momento em que tu vais estar lá, consolidando aquela prática pedagógica. Então acredito que, fica uma lacuna dentro do campo do estágio onde a gente pode estar praticando, para dar conta. (Liz, 2013)

Liz sinaliza a contribuição do programa, ao dizer que:

O PIBID me instrumentalizou não vou dizer assim, 100%, porque houve falha no PIBID mas em virtude da nossa lógica de distribuição na escola, éramos 7 numa escola e nós nos dividíamos na turma. Então a gente acabava ficando com menos crianças e isso facilitava muito o trabalho, me colocava exposta na realidade como é de fato. Ser uma professora de 40 alunos dentro de uma escola que não tem uma quadra coberta e alunos “batatinhas” né, “pimentinhas”, me possibilitou ter uma proximidade muito mais com a escola, uma proximidade muito mais com as crianças, com a prática pedagógica do professor. A minha relação com os colegas que estavam trabalhando junto comigo como que eles desenvolviam o trabalho deles como que a gente estava organizando o nosso trabalho, como que eu tava me organizando para aquele trabalho, eu acho que foi fundamental para a minha, pela minha preferência pelo âmbito escolar, que eu já tinha uma predisposição, mas a minha preferência se estabeleceu a partir do momento em que eu fui selecionada para estar no PIBID. (Liz, 2013)

## **Conclusão**

O curso de formação inicial, licenciatura em Educação Física da UEPA, na visão de seus egressos, tem buscado ultrapassar a lógica positivista e a cisão entre a teoria e a prática, perpetuada numa hierarquização de disciplinas. Ainda assim, há a percepção da desvalorização da docência pelo desprestígio das disciplinas “pedagógicas” ou “das humanas”.

Em grau máximo, esse processo é verificado na fala de Daniel, que diz:

Na época da discussão do PPP de vocês foi quase uma guerra aqui dentro da universidade porque existem professores que não avançaram que ainda tem o pensamento da grade curricular lá de 1980, e para eles é aquilo, que para eles não se muda e o resto é bla bla blá. Ouvi da boca de um professor da universidade que fundamentos sociológicos, filosofia, pensamento pedagógico, enfim, disciplinas que tem uma área da questão mais humana, da área das humanas, que era tudo balela, perda de tempo [...] aí tu tens um raio x de como está o curso. Eu vi professor fazendo discurso para separar o curso, o pessoal da fisiologia para um lado e o da área pedagógica... Como se a docência não estivesse na nossa vida. (Daniel, 2013)

A fala segue emblemática:

Independente da profissão tu corre o risco de ser docente porque olha se o cara for para a academia ele está na docência, se o cara for para um projeto ele tá na docência se ele tá dentro da escola ele tá na docência. E, às vezes, os professores não conseguem compreender isso, eles analisam como se o homem fosse só o corpo fisiológico quando ele sair dali ele só vai trabalhar isso e na verdade são vários fatores. (Daniel, 2013)

Os elementos expostos permitem verificar que, no caso do curso de Educação Física analisado, sobressai a ideia de que ele não consegue estabelecer um norte claro quanto à área de atuação. Ainda que seja uma licenciatura, o curso envida esforços para formar o profissional que atua em atividades de fitness, próprias de academias, e organização de grandes eventos. A utilização do termo “licenciatura ampliada” para caracterização do curso pode fortalecer uma leitura de formação com imensas complexidades para ser estruturada.

Outro ponto alimentado pela pesquisa leva a uma reflexão sobre a localização institucional do curso no âmbito da universidade. O que se pretende é instigar uma reflexão sobre os impactos da alocação do curso de licenciatura em Educação Física no Centro de Ciências Biológicas e de Saúde, e não na companhia de todas as outras licenciaturas que se agregam sob a responsabilidade do Centro de Ciências Humanas e Educação.

As narrativas evidenciam que há um afastamento da leitura social sobre a função do profissional que é um licenciado, e, portanto, um professor, em relação ao seu lócus principal de atuação, que é a escola. Sendo assim, acredita-se ser preciso considerar a abertura de novos campos de atuação, tarefa que exige esforços maiores que a mera inserção de disciplinas na grade curricular do curso.

Não se pode esquecer que na década de 1990 e nos anos 2000 houve episódios conduzidos por movimentos nacionais de educadores e universidades para que o foco das licenciaturas fosse a docência, e que, portanto, os esforços fossem voltados para a formação daqueles cuja atividade educativa acontece nos ambientes formais de educação, as escolas. Essa preocupação ganha contornos quando os entrevistados manifestam que buscavam carreiras da área de biológicas, como Odontologia, por exemplo, mas escolheram Educação Física por essa condição associativa com uma área de maior *status*.

As análises tecidas neste estudo não devem ser compreendidas como elementos que ensejam ressaltar fragilidades contundentes na estruturação do curso investigado. Essas vulnerabilidades ocorrem porque o desafio de unir a tríade mercado-currículo-cultura atinge frontalmente a questão da formação de professores como um todo. Diante dessa discussão, faz-se necessário realinhar o prumo da licenciatura em Educação Física, buscando a consolidação de uma base de conhecimento profissional possível e legítima, que não fugirá de repensar o currículo na formação inicial.

## Referências

- BÁSSOLI DE OLIVEIRA, A. A.; DaCOSTA, L. P.. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, S. V. (Org.). **Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- BETTI, M.. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOTO, C.. **A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- BRACHT, V.. **A construção do campo acadêmico “educação física” no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a educação física?** Belo Horizonte: Ed. UFMG\EEF, 1996.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939. **Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos**.
- BRASIL. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, 2004.
- BRITO NETO, Anibal Correia *et al.* O perfil acadêmico-profissional da formação de professores do CEDF/UEPA frente às diretrizes curriculares nacionais da Educação Física. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. Educação, direitos humanos e inclusão social. **Anais...** João Pessoa: PPGE/UEPB, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CFE n. 3, de 16 de junho de 1987. **Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física**. Brasília, 1987.
- DAOLIO, J.. **Da Cultura do Corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 182-191, maio 1997.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DURKHEIM, E.. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FARIA JÚNIOR, A. G.. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor M. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos Educação Física: flexões e reflexões**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALVÃO, C.. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

NOZAKI, H. T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003. Pato Branco, PR. **Anais...** Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PARLEBÁS, Pierre. **Perspectivas para una educacion fisica moderna**. Andalucia, ES: Unisport Andalucia, 1987.

TAFFAREL, C N. Z.; SANTOS JR, C. L.. Nexos e Determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Zenólia, C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física. Belém: Comissão de elaboração do projeto político-pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA, 2007.

**Recebido em:** 30.07.2014

**Aceito em:** 12.05.2016129