

CARMEM REGINA CALEGARI

**O PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE DOS EGRESSOS DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG**

**UBERABA
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Carmem Regina Calegari

**O PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE DOS EGRESSOS DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração Educação Física, Esporte e Saúde (Linha de pesquisa Teoria sobre Práticas Pedagógicas e sobre Corporeidade em Educação física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra Regina Maria Rovigati Simões.

UBERABA
2017

Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

C153p Calegari, Carmem Regina
 O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia/MG/ Carmem Regina Calegari. -- 2017.
 124 f. : il., fig., graf.

 Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017
 Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Rovigati Simões

 1. Educação física. 2. Professores de educação física. 3. Formação profissional. 4. Prática profissional. I. Simões, Regina Maria Rovigati. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 613.71

Carmem Regina Calegari

**O PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE DOS EGRESSOS DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração Educação Física, Esporte e Saúde (Linha de pesquisa Teoria sobre Práticas Pedagógicas e sobre Corporeidade em Educação física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra Regina Maria Rovigati Simões.

Aprovada em 22 de Setembro de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Regina Maria Rovigati Simões – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Flávia Baccin Fiorante
Faculdades Integradas Einstein de Limeira

Dra. Sônia Bertoni
Universidade Federal de Uberlândia

Dedico aos meus filhos e minha filha, razões de minha vida,
e aos meus pais, que, de onde estiverem, estão iluminando
meu caminho.

Amor maior!!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me mostrou, durante esta caminhada, que as coisas acontecem no tempo Dele, e não no nosso.

A meus pais Maria e Giuseppe, que mesmo não estando mais aqui, tenho certeza que guiaram meus passos e me deram a força necessária para chegar ao fim desta jornada.

Aos meus filhos Felipe, Matheus, Lia e à minha nora Amanda, que me apoiaram sempre, mesmo à distância estiveram sempre presentes. Amo muito!!

Ao Reinaldo, pela paciência e compreensão.

Ao Flávio, que nunca deixou de me apoiar.

Aos meus irmãos e minha irmã, cunhadas e cunhado pelo apoio e incentivo.

À minha sogra Mariza, que sempre torce por mim.

Às minhas irmãs de coração, Maria Helena e Sônia, que foram responsáveis por eu estar aqui agora. E à Mônica, sempre disposta a me ouvir. O que seria de mim sem vocês nesse percurso? Eterna gratidão.

Aos amigos que a vida me deu, em especial à Míriam, à Síría e à Sandra, pelos pensamentos positivos e amor a mim dedicado.

À minha prima Marina, pelo carinho e acolhimento.

À 13ª turma da Educação Física, onde tudo começou. Eternos amigos.

À turma do mestrado, em especial à Lara e à Larissa. Com vocês a jornada foi mais fácil. Agradeço pelo respeito, pela acolhida e pelas trocas de experiências e saberes.

À minha diretora Eliana e a todos os integrantes do AEE, em especial à Maria Helena, pelas manifestações de carinho e disponibilidade em ajudar.

Aos meus alunos e ex-alunos, que durante minha trajetória profissional me ensinaram a ser uma pessoa melhor.

Aos professores e amigos da FAEFI/UFU, em especial ao Glênio, ao Marcelo e ao Carlos, por me salvarem sempre que precisei.

Aos integrantes do grupo NUCORPO, pelos momentos de aprendizagem. Em especial ao Professor Dr. Wagner Wey Moreira pela sua grandiosidade e pelo compartilhamento de seu vasto conhecimento. Obrigada pelo carinho e acolhimento.

E por fim, à minha orientadora Professora Dra. Regina Simões, pelo respeito, confiança, amizade e compreensão; pelo carinho, apoio, profissionalismo e comprometimento. Serei eternamente grata por entender os momentos difíceis que passei. Admiro muito você.

Obrigada a todos/as que de alguma forma contribuíram para a efetivação dessa pesquisa.

*“Não sei ... se a vida é curta
ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem
sentido, se não tocamos o coração das
pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita.
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja curta,
nem longa demais
Mas que seja intensa
Verdadeira, pura ...”*

Cora Coralina

RESUMO

A formação inicial é uma etapa para adquirir conhecimentos para o exercício da profissão e os egressos na área de Educação Física devem compreender as possibilidades de suas ações buscando desenvolver e aprimorar maneiras de compreender e de atuar profissionalmente. Com o objetivo de analisar a trajetória profissional dos egressos de 1990 a 1994 do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – FAEFI/UFU e as impressões sobre sua formação acadêmica, este estudo de natureza qualitativa foi realizado com 67 egressos, os quais responderam a um questionário de perguntas abertas e fechadas com o propósito de delinear o perfil do grupo pesquisado e traçar aspectos de sua trajetória formativa e profissional. As questões fechadas foram analisadas pela frequência descritiva e as abertas pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os resultados mostraram que a maioria é do sexo feminino (73%), tem em média 46 a 50 anos (69%), 53% têm de 21 a 25 anos de profissão, 87% possuem pós-graduação, 88% buscam cursos de atualização, 91% participam de congressos científicos e para 64% dos egressos o envolvimento anterior com a área foi o principal motivo para cursar Educação Física. A expectativa profissional era atuar nas duas áreas (40%), seguido da área informal (33%). Em relação à formação inicial e à entrada no mercado de trabalho, a maioria (61%) dos egressos afirmou que os conhecimentos adquiridos no curso não foram suficientes para atuar profissionalmente na área, bem como não houve influência na escolha do campo de atuação (51%). Para 54% dos egressos o currículo da formação foi pouco adequado à realidade. Apesar disto, 81% atuam na área e o principal motivo dos que desistiram da carreira foi por problemas relacionados à saúde (31%). Dos egressos atuantes, 79% estão trabalhando no ensino formal, sendo que a maioria, nas escolas de ensino básico, 85% possuem cargo de professor e a profissão é a única fonte de renda (83%). O que mais motivou os participantes a atuarem na área que se encontram hoje foi a oportunidade de passar em concurso público (busca pela estabilidade), dado esse confirmado por 50% dos egressos. Em relação à satisfação ou não com a área, o total de 44% afirmou estar satisfeito e realizado profissionalmente. Concluímos que necessitamos de boas políticas para que a formação inicial assegure aos profissionais as competências que serão necessárias durante a longa, flexível e variada trajetória profissional. Para isso, as IES devem repensar seus currículos de formação profissional (não apenas criando modelos diferenciados de formação ou reformulando currículos), mais adequados aos desafios do

mundo contemporâneo, já que a graduação representa a etapa inicial de um longo e amplo processo de formação continuada e permanente do futuro profissional.

Palavras-chave: Egressos. Formação profissional. Perfil profissional. Atuação profissional.

ABSTRACT

The initial formation is a step to acquire knowledge to exercise the profession, and alumni from the area of Physical Education must comprehend the possibilities of their actions, looking to develop and enhance ways of understanding and acting professionally. With the objective of analyzing the professional trajectory of the alumni from 1990 and 1994 of the Physical Education Bachelors Course at the University of Uberlândia – FAEFI/UFU and the perceptions about their academic formation. This study, of qualitative nature, was done with 67 graduates, whom answered a questionnaire of open and closed-ended questions, with the intent of delineate the profile of the researched group, and draw aspects of their formative and professional path. The closed-ended questions were analyzed by descriptive frequency, and the open-ended ones by Bardin's Content Analysis (1977). Results have shown that the majority of the alumni are female (73%), on average from 46 e 50 years old (69%), 53% are between 21 and 25 of professional experience, 85% have post-grad certificates, 88% are looking for updates in their education, 91% are actively participating on scientific congresses and for 64% of the graduates, previous involvement with the area was the main reason to study Physical Education. The professional expectation was to work in both areas (40%), followed by informal work (33%). In regards to the initial formation and entering the job market, the majority (61%) of the alumni affirmed that the knowledge they acquired on their Bachelor's Degree were not sufficient for their professional work life, as well as there was no influence on their work field of choice (51%). For 54% of the graduates, the curriculum of their Bachelors was not adequate to reality. Despite that, 81% work on the field and the main reason for a career drop out was health related problems (31%). Of the acting alumni on the field, 79% are currently working on the formal labor market, being the most on primary schools, 85% are teachers and the profession is their only source of income (83%). The factor that motivated the most the participants to work on their current area was the opportunity of working as government officials (recruited by tender exams, which provides job stability), this data being confirmed by 50% of the alumni. In regards to the satisfaction or not with the area, all 44% said they are satisfied and that they consider themselves professionally fulfilled. Bearing that in mind, we come to the conclusion that we need good politics in order for the initial formation assures professionals the skills they will require during their long, flexible and diverse professional trajectory. For that, the Higher Education Institutes must rethink their curricula (not only creating different models of formation or remodeling curricula), but adapting

it to the current challenges of the world, since an Undergraduate course represents the first step into a long and broad process of continued and permanent formation of the professional life.

Key Words: Alumni. Professional Formation. Professional Profile. Professional Activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura		
1	Localização da Cidade de Uberlândia.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico

1	Idade dos egressos.....	71
2	Sexo dos egressos.....	72
3	Estado civil dos egressos.....	72
4	Local de residência dos egressos.....	73
5	Ano de formatura dos egressos.....	74
6	Motivação para a escolha do curso de Educação Física como graduação.....	74
7	Expectativa de atuação profissional ao finalizar o curso de graduação.....	76
8	Aquisição de conhecimentos adquiridos na graduação e mercado de trabalho.....	78
9	Influência da formação adquirida na graduação em relação ao atual campo de atuação.....	81
10	Relação do currículo de graduação e os campos de atuação profissional.....	84
11	Formação continuada dos egressos.....	87
12	Nível de titulação dos egressos.....	87
13	Motivos que levaram os egressos a fazerem pós-graduação.....	89
14	Participação em congressos científicos pelos egressos.....	89
15	Finalidade em participar de congressos científicos.....	90
16	Participação em cursos de atualização pelos egressos.....	91
17	Respostas sobre estudar ou não na mesma instituição.....	92
18	Atuação na área da Educação Física.....	93
19	Tempo de atuação na área.....	94
20	Tempo de atuação na atividade atual.....	97
21	Motivos de estar no mercado atual.....	98
22	Grau de satisfação com a atividade profissional atual.....	99
23	Profissão ser ou não a única fonte de renda.....	102
24	Outras fontes de renda profissional.....	102
25	Áreas de atuação durante a trajetória profissional.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro

1	“Mundos” da Educação Física na cultura de consumo/massa contemporânea.....	53
2	Justificativas dos egressos que disseram não aos conhecimentos da graduação.....	78
3	Justificativa dos egressos que disseram sim aos conhecimentos da graduação.....	80
4	Falta de influência da formação para atuar no mercado de trabalho.....	81
5	Influência da formação para atuar no mercado de trabalho.....	82
6	Justificativas de adequação do currículo ao campo de atuação.....	85
7	Justificativas de pouca adequação do currículo ao campo de atuação.....	85
	Justificativas de não adequação do currículo ao campo de atuação.....	
8		86
9	Demonstrativo da área da pós-graduação cursada pelos egressos.....	88
10	Respostas dos egressos sobre os motivos de não estudar na mesma instituição.....	92
11	Respostas dos egressos sobre os motivos de estudar na mesma instituição.....	92
12	Profissão dos que não trabalham na área da Educação Física.....	93
13	Áreas que os egressos que não estão inseridos na Educação Física já atuaram.....	94
14	Razões de desistência da área de Educação Física pelos egressos.....	95
15	Áreas que os egressos estão inseridos atualmente.....	95
16	Cargo ou função na área profissional que está inserido atualmente.....	96
17	Motivos de muita satisfação com a atividade profissional atual.....	99
18	Motivos de satisfação com a atividade profissional atual.....	100
19	Motivos de satisfação média com a atividade profissional atual.....	100
20	Motivos de insatisfação com a atividade profissional atual.....	101
21	Predominância das áreas de atuação durante a trajetória profissional.....	105

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
CEMEPE	Centro de Estudos e Projetos Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREF's	Conselhos Regionais de Educação Física
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONSUN	Conselho Universitário
DIRAC	Diretoria de Administração e Controle Acadêmico
EaD	Ensino a Distância
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
FAEFI	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Órgãos não governamentais
PAPD	Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência
PCTP	Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESI	Serviço Social da Indústria
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	21
3	A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA.....	37
3.1	DIAGNÓSTICO DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E INDICATIVOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	37
3.2	PERFIL PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	48
4	A FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERCURSO HISTÓRICO.....	59
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	68
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	71
6.1	INFORMAÇÕES PESSOAIS.....	71
6.2	INFORMAÇÕES ACADÊMICAS.....	73
6.3	INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS.....	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICES.....	119
	APÊNDICE 1.....	119
	APÊNDICE 2.....	121

1 INTRODUÇÃO

Caminho dez passos, ela se afasta dez passos; Corro cem metros, ela se afasta cem metros; Por mais que eu a persiga, jamais a alcanço. Então para que serve a UTOPIA?

Serve para me fazer caminhar.

Eduardo Galeano

Um Resgate à Memória Profissional

Pesquisas e reflexões sobre a formação de professores têm se propagado e a partir delas existe a tentativa de propor sugestões para atuação deste profissional e o enfrentamento dos problemas educacionais nos dias atuais.

O interesse pelo estudo na área da formação docente advém da experiência profissional quando, em 1983, ainda como aluna da graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais (FAEFI/UFU), ingressamos na profissão ministrando aulas em uma escola de natação, como estagiária, sendo que esta experiência nos influenciou no percurso profissional docente.

Nesse período tínhamos uma formação basicamente tecnicista e apesar do curso ser de licenciatura a ênfase dada era na performance, no gesto técnico, na aptidão física e a única disciplina que permitia o contato com a docência era a Prática de Ensino a qual, por meio dos estágios, possibilitava o contato com a escola.

Com o término da graduação em 1984, ingressamos no mercado formal numa escola estadual da cidade de Uberlândia com alunos de 1^a a 4^a séries e, paralelamente à esta atividade, ministrávamos aulas de natação em um clube tradicional da cidade.

Com a natação não tivemos grandes dificuldades para exercer a atividade docente, provavelmente pelo arcabouço adquirido no processo de formação em relação ao gesto esportivo e/ou pela vivência no estágio realizado durante a graduação. Porém, na escola sentimos grandes dificuldades e pudemos perceber a falta de conexão que existia entre o que aprendemos na universidade e a realidade escolar.

O que se exigia na atividade docente como professora de Educação Física era bem diferente da teoria que foi oferecida na formação inicial. Souza (2007) realça que os professores responsáveis pela formação de futuros professores deveriam repensar este processo e proporcionar situações de ensino-aprendizagem que estabelecessem uma relação real com a escola e oferecessem condições para que este profissional pudesse aprender durante seus cursos, a ensinar.

A escola na década de 80 vivia momentos tumultuados, pois se implementava a reforma curricular por ciclos em toda a rede estadual de Minas Gerais e tanto a diretora da escola como os pais dos alunos tinham dificuldades em entender e se adaptar a esse modelo educacional.

Ao mesmo tempo, no clube, iniciava-se a grande reforma administrativa baseada na produtividade e na excelência, em que a meta era deixar de ser um clube essencialmente social para se tornar um clube-empresa. Assim, inserida nesses dois contextos distintos, fomos nos fazendo professora, aplicando o que líamos e ouvíamos, revendo estratégias de ensino, procurando nos capacitar e aperfeiçoar os conhecimentos através de cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, participações em eventos científicos, dentre outros.

Ministramos aulas na escola por dois anos e após este período permanecemos somente como professora de natação. Com o propósito de ampliar a capacitação e obter maiores subsídios didático-pedagógicos em relação ao esporte que passou a ser o nosso único foco profissional, ingressamos num curso de pós-graduação, em nível de *lato sensu*, em natação, em 1987, na Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

Em 1994, com as mudanças ocorridas no clube que já não nos satisfaziam, tanto nos aspectos pessoais como na carreira, deixamos a área informal e voltamos para a área formal de ensino através de concurso público na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e, ao tomarmos posse, fomos convidadas a fazer parte da equipe multidisciplinar de um programa da Secretaria Municipal de Ação Social, que desenvolvia um trabalho com as creches municipais e órgãos não governamentais (ONGs).

O trabalho consistia em desenvolver a formação continuada das auxiliares de creches abordando o desenvolvimento infantil, cabendo a nós, da área da Educação Física, o conteúdo voltado para o desenvolvimento psicomotor. Orientávamos as profissionais que trabalhavam com as crianças dos berçários sobre a importância da estimulação motora para o desenvolvimento integral do bebê e sua aplicabilidade na escola. A experiência acumulada nesse período foi fundamental para o aprimoramento de nossa prática pedagógica.

Mais uma vez a necessidade em adquirir novos conhecimentos nos levou a buscar um novo curso de pós-graduação que coadunava com a nossa práxis, Metodologia da Educação e Reeducação Psicomotora, que foi realizado em 1998 pela Universidade Federal de Uberlândia e neste período também houve a aprovação em outro concurso da PMU, ficando assim com dois cargos.

O projeto na Secretaria de Ação Social aconteceu até 2006, quando, por mudança de gestão administrativa, retornamos à Secretaria Municipal de Educação para atuar nas escolas de Ensino Fundamental. Com a volta à escola e as mudanças ocorridas no currículo de Educação Física da rede municipal, através do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico, começamos a participar do grupo de formação continuada na área da Educação Física escolar da PMU, realizado no Centro de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE/PMU).

Até 2008 ministramos aulas nas salas regulares, quando fomos aprovada num processo seletivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹, sala de recurso multifuncional, cujo trabalho estava voltado para a Psicomotricidade. O AEE desde a sua criação no município esteve vinculado à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Nesse mesmo ano houve o convite de um professor da FAEFI/UFU para fazer parte do Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência (PAPD), solicitando nossa cessão para a Secretaria de Educação Municipal de Uberlândia/PMU. Além de acompanhar as atividades desse programa de extensão voltado para a comunidade, participávamos das aulas de graduação na disciplina Educação Física e Esportes Adaptados, cujo objetivo era preparar os graduandos para o atendimento dessa clientela no semestre seguinte no PAPD.

Depois de oito anos trabalhando no Ensino Superior, com a formação inicial, surgiram novas necessidades de aprofundamento dos conhecimentos e inquietações em relação à construção da identidade docente, bem como sua formação e atuação. Trabalhar nesse nível de ensino, participar da formação dos alunos e ter contato com a pesquisa, através dos professores das disciplinas que acompanhamos durante esse percurso profissional, suscitaram o nosso interesse por desenvolver a pesquisa e pelo tema formação de professores.

¹AEE –Conforme a Resolução nº4 de outubro /2009é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contra turno escolar. Pode ser realizado em salas de recursos especiais na escola regular ou em instituições especializadas. Sua função é complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Outro fator que trouxe reflexão e inquietação acadêmica foi a nossa participação em um grupo de estudo na área da Educação Física Escolar na PMU há mais de 20 anos e nesse grupo, em especial, a formação continuada dos egressos era uma tônica em nossas discussões. Essas reuniões aconteciam mensalmente com todos os professores da rede municipal com o objetivo de oferecer a capacitação para docência. Outra ação foi fazer parte de um grupo de estudo e pesquisa na FAEFI que, entre outras coisas, também esteve voltado para as questões da formação de professores.

Por entender que a Educação Física é uma área de conhecimento ampla, com inúmeras possibilidades de atuação, nos questionamos se os docentes que se encontram, em média, próximos do processo de aposentadoria por completar 25 ou até 30 anos de trabalho profissional continuam na profissão no âmbito escolar ou estão no mercado informal.

Visando responder a esta pergunta, o objetivo deste trabalho é: analisar a trajetória profissional dos egressos de 1990 a 1994 da FAEFI/UFU e as impressões sobre sua formação acadêmica.

Os objetivos específicos são:

- 1 – Identificar as características fundamentais que envolvem a formação e a profissão docente e as principais nuances que contemplam a carreira.
- 2 – Verificar o perfil dos egressos do curso de Educação Física da UFU e como se constituíram Egressos docentes;
- 3 – Identificar quais as áreas de atuação profissional predominante dos egressos;
- 4 – Investigar se a formação adquirida ao longo da graduação influenciou a escolha do campo de atuação.

Para atender aos objetivos, inicialmente foi apresentado o diagnóstico da Educação e indicativos para a formação de professores. Para isso, descrevemos primeiramente marcos da história da Educação desde seu início até o final do século XX, perpassando pela Educação Básica ao Ensino Superior e, em seguida, apresentamos um diagnóstico da educação e indicativos para a formação docente.

Na sequência nos propomos a analisar a realidade da Educação Física brasileira, apresentando um diagnóstico da Educação Física e os indicativos para a formação dos professores da área, além de descrever os marcos de sua história desde seu surgimento até o final do século XX. Também demonstramos como ocorreu o processo de profissionalização da área e descrevemos o perfil do professor que o atual mercado de trabalho requer, e como ocorre a

atuação deste profissional mediante as mudanças da sociedade.

Como a FAEFI/UFU foi o lócus de nossa investigação, optamos por apresentar o percurso histórico, a consolidação e as estruturas da mesma.

Para a coleta de dados, foram contatados os egressos de 1990 a 1994, que somam 67, com o propósito de identificar o processo de formação e atuação docente, através da resposta à um questionário de perguntas abertas e fechadas com o propósito de delinear o perfil do grupo pesquisado e traçar aspectos de sua trajetória formativa e profissional. As questões fechadas foram analisadas pela frequência descritiva e as abertas, pela Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Verificar onde estão e o que fazem os egressos do curso de Educação Física nos possibilita refletir sobre a contribuição ou não desta área na formação ampliada e restrita das pessoas, e saber sobre a prática profissional destes pode ser um importante *feed-back* aos cursos de graduação que prezem pela avaliação contínua da qualidade acadêmica da instituição.

2 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver novas gerações de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a autorreformular-se.

Edgar Morin

Esta seção tem como objetivo apresentar o processo histórico de formação docente no Brasil e demonstrar o cenário atual da educação com indicativos para a formação de professores.

Inúmeras transformações estão ocorrendo no planeta nas últimas décadas e a velocidade com que as informações e a obtenção de conhecimentos ocorrem provocam mudanças na sociedade e, conseqüentemente, na área educacional. “A construção desses novos conhecimentos reformulou o conceito e as interpretações da Educação no mundo e essa não apresenta uma concepção globalizada na cabeça dos homens, mas, sim, uma ferramenta de conveniência nas mais variadas situações.” (SOBREIRA, 2015, p. 15).

Schafranski (2005) diz que as transformações científicas, políticas, econômicas, culturais e sociais que ocorrem em nível mundial, exigem o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não têm sido capazes de propiciar um desenvolvimento individual e social equilibrado, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo, da competitividade, segregando indivíduos, grupos e nações e cabe à educação o processo dinâmico e reflexivo de superar esta visão.

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, conforme Pimenta (2012), é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, sabendo analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los sendo que: “[...] a escola é o lugar privilegiado para redimensionar os saberes dos quais os docentes são portadores e que se manifestam na ação pedagógica e nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino-aprendizagem.” (LELIS, 2009, p. 64).

Schafranski (2005) ressalta que a educação tem um papel social a cumprir e as escolas, espaços encarregados pela educação formal, necessitam refletir sobre a sua finalidade, repensar sua função, adequando-se às demandas do atual momento histórico, tendo em vista preparar

Egressos que, embora convivendo com os valores econômicos dominantes, tenham condições de percebê-los e redimensioná-los segundo as reais proporções e repercussões.

A educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana visando tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante, na qual é realizada por todas as instituições sociais, principalmente na escola. (PIMENTA, 2012, p.24).

Entretanto, para alguns autores como, Silva e Gentili (1996), Ianni (1999), Paro (2001), Frigotto (2001), Vidal (2006) e Cortella (2011), a educação está em crise. Devido ao modo de produção capitalista que não consegue dar conta (e nem é sua pretensão) de aumentar os índices mínimos de justiça social compatíveis com a riqueza produzida e usufruída por uma minoria, uma vez que se alimenta dessas sucessivas e contínuas crises.

Meszáros (2005) coloca a importância de se construir uma escola pública para além das condições materiais da sociedade capitalista, apontando para a necessidade de transformar a sociedade pela luta de classes. Ainda de acordo com o autor, uma das principais funções da educação nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Para Vidal (2006) a responsabilidade da crise escolar é atribuída aos seus agentes como também ao Estado, devido à sua ineficiência de gerenciar tais políticas educativas, constituindo a retórica neoliberal:

Não faltam escolas, faltam escolas melhores, não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tomando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional, reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (SILVA; GENTILI, 1996, p. 18).

Esse pensamento coaduna com a fala de Cortella (2011) ao afirmar que a crise educacional tem raízes estruturais históricas e já em sua origem se manifestava confrontos em diferentes formas, colocando em polos antagônicos conjunturas específicas como: ensino laico e

confessional, conteúdos e metodologias, adequação a novas ideologias, democratização do acesso, dentre outros e que perduram até os dias atuais.

Exemplo disso constata-se pela chegada dos padres jesuítas no Brasil, em 1549 com objetivos de trazer a educação para o país recém-descoberto. A partir daí, conforme Vidal (2006), presenciou-se uma grande invasão de costumes, valores e a valorização da educação na tentativa de se formar e desenvolver uma nova identidade nacional no campo político-cultural, em que o lema espalhado por toda a colônia pelo império português designava à educação e à evangelização como forma de salvação.

No contexto da educação brasileira, Saviani (2004) ressalta que os jesuítas tiveram praticamente o monopólio do ensino regular escolar, e chegaram a fundar vários colégios com vistas à formação de religiosos. Estabeleceram inúmeras escolas de ler e escrever, mas a prioridade era o ensino secundário. O autor ainda cita que os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e sobre a elite, que eram poucos para a demanda, mas suficientes para a criação de uma relação de respeito entre os donos das terras e os donos das almas.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, abrindo um enorme vazio que não seria preenchido nas décadas seguintes. Segundo a Revista de Textos do Brasil (2012), as medidas tomadas pelo Marquês de Pombal - sobretudo a instituição do Subsídio Literário, imposto criado para financiar o ensino primário, não surtiram nenhum efeito. As reformas pombalinas, de acordo com Saviani (2005), contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituindo o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo a versão da “escola pública estatal”.

Em 1808, conforme ressalta Gadotti (1997), com a vinda da família real para o Brasil, a educação e a cultura tomou um impulso com o surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores.

Com a Independência do País em 1822, esboçavam-se algumas mudanças sociopolíticas e econômicas, inclusive em termos de política educacional. Pela Constituição do Império, decretada em 1824, competia às Assembleias Legislativas das províncias, o direito de legislar sobre instrução pública. Gadotti (1997) ressalta que apesar da Constituição do Império defender o princípio da “instrução primária gratuita” para todos os cidadãos, o Ensino Fundamental permaneceu no completo abandono, de tal forma que ao final do Império, o país tinha cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos.

Colaborando com o autor, Vaz (2005) nos coloca que com todas as mudanças de cunho político e econômico, pouco ou nada se importaram os dominantes, na primeira metade do século XIX, com a qualidade da educação no Brasil. Um país que nem mesmo conhecia sua verdadeira identidade, pouco se importava com a formação daqueles ditos “cidadãos” brasileiros, se é que assim podem ser denominados.

Vidal (2006) corrobora com esta afirmação ao mencionar que a tentativa de unificação e transformação social por meio da educação vem se rearticulando e se redimensionando de acordo com o projeto político e econômico imposto pela sociedade de cada época. Portanto, se, não existia uma política identitária brasileira nos primeiros anos de colônia, não se podia esperar que a inserção da educação como também a valorização no sistema educacional atendessem a certas demandas ideológicas e culturais que, não obstante, expressaram recorrentemente uma não consensualidade em torno dos seus propósitos e, sobretudo, em relação à especificidade do objeto de ensino e da aprendizagem.

Gadotti (1997) destaca que a Primeira República (1889-1930) foi o período no qual foi colocado em questão o modelo educacional herdado do Império.

Para Nagle (2001), no início da República, houve o privilégio do “entusiasmo pela educação”, que se repetiu por volta da Primeira Guerra Mundial (1914-1917), associado então ao trabalho das Ligas Nacionalistas, ao se darem conta de que o país possuía centros de industrialização crescentes que pediam nova forma de vida (a guerra sempre estampa para os povos a ideia de comparação entre países), fizeram pressão no sentido da escolarização.

Na década de 1920, devido ao panorama econômico-cultural e político que se delineou após a Primeira Grande Guerra, o Brasil começou a se repensar. O setor educacional, como podemos ver na Revista de Textos Brasileiros (2012), participava do movimento de renovação, com inúmeras reformas. Surgiu a primeira grande geração de educadores - Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, os quais lideravam o movimento de implantar no Brasil os ideais da Escola Nova, além de divulgar o Manifesto dos Pioneiros em 1932, que sintetizava os pontos centrais desse movimento em favor do Ensino Fundamental público, laico, gratuito e obrigatório, redefinindo o papel do Estado em matéria educacional.

Bittar e Bittar (2012, p. 158) complementam:

[...] a educação, por exemplo, foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade.

Segundo Gadotti (1997), a Revolução de 1930 produziu importantes transformações no campo educacional, destacando-se a criação, no mesmo ano, do Ministério da Educação e a elaboração do capítulo da educação na Constituição de 1934 e “[...] foi após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular.” (SAVIANI, 2005, p. 11).

De acordo com Bittar e Bittar (2012), a Carta de 1934² consagrou o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada ‘pela família’ e ‘pelos poderes públicos’ e os pressupostos da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória. Em 1937, conforme a Revista de Textos Brasileira (2012), instaurou-se o Estado Novo, outorgando ao País uma Constituição autoritária, onde ocorre um grande retrocesso na educação do país.

A Constituição Federal de 1946, ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional confirmou a tendência que vinha se impondo desde a revolução de 1930 de se considerar a educação como assunto de interesse nacional. Em consequência, formulou-se em 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a se converter na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961. (SAVIANI, 2005, p. 11).

No final da década de 1950 e início da década de 1960 o debate educacional intensificou-se. O sucesso alcançado pela aplicação do "método Paulo Freire" despertou a atenção do presidente João Goulart (1963) que tentou expandi-lo para todo o território nacional. Mas, o golpe militar de 1964 interrompeu esse ambicioso projeto e o seu autor foi exilado. Gadotti (1997) ressalta que o regime militar notabilizou-se no campo educacional por duas reformas: a do Ensino Superior (1968) e a do ensino básico (1971), que passaria a chamar-se de 1º e de 2º graus,

²A Constituição Brasileira de 1934, consequência direta da Revolução Constitucionalista de 1932, foi promulgada em 16 de julho pela Assembleia Nacional Constituinte, e redigida para organizar um regime democrático, que assegurasse à Nação, “a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico”, segundo o próprio preâmbulo, conforme nos informam Arruda e Caldeira (1986).

consagrando a tendência tecnicista e burocrática na educação, principalmente, da educação pública.

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição que procurou introduzir inovações e compromissos, com destaque para a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo.

No final da década de 1980, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, após intenso processo de discussão e organização dos demais segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição (1988). Denominada de ‘Constituição Cidadã’, a nova Carta Magna brasileira define em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ‘Ensino Fundamental obrigatório e gratuito’, considerado ‘direito público subjetivo’. A efetivação desse direito, um avanço em termos de políticas públicas educacionais, proporcionou mudanças importantes na educação pública brasileira. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 164).

Com a Constituição, foi desencadeado o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996. Na década de 90, conforme Bittar e Bittar (2012), com a adoção de medidas neoliberais no âmbito do capitalismo globalizado, a escola pública brasileira continuou se expandindo quantitativamente, mas a ineficiência do ensino tem sido constatada pelas avaliações de desempenho adotadas pelo Estado desde então.

A partir da década de 1990 várias conferências internacionais foram realizadas visando traçar diretrizes para a educação mundial, como a proposta de educação para todos, documentada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990)³, que, de certa forma fomentaram a política de educação inclusiva nos diversos países participantes, entre eles o Brasil, conforme destaca Sousa (2008).

Como verificamos, nas mudanças ocorridas na educação brasileira durante o século XX, destacamos a luta pela ampliação da oferta de ensino, o que significou um avanço, mas não conseguimos um ensino de qualidade para todos, pois ainda existiam pessoas excluídas da Educação Básica e da sociedade de modo geral.

³A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Durante a conferência, foi estipulada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer a educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Ao todo, mais de 150 governos adotaram esse compromisso.

No que diz respeito à universidade, ela se constituiu no Brasil tardiamente. Segundo Barreto e Filgueiras (2007), o país teve, antes do século XX, desde a época colonial, algumas instituições docentes notáveis em certos aspectos. Em várias delas havia algum ensino científico ou técnico. A criação de universidades, e não mais apenas escolas superiores isoladas, só se efetivou no século XX, ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso ao Ensino Superior já no período colonial.

Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram frustrados, demonstrando, conforme Fávero (2006), uma política de controle de Portugal, sobre qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia, e que, mesmo como sede da monarquia, o Brasil conseguiu apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. Era considerado mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores.

Segundo Souza (1996), o Ensino Superior no Brasil nasceu com a transferência da sede do poder e da elite portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808. Os cursos de Ensino Superior foram criados para atender às necessidades do Estado que surgia, para a formação dos seus burocratas, constituição de especialistas para a produção de bens de consumo das classes dominantes e o desenvolvimento de um Quadro complementar de profissionais liberais. Segundo o autor, a organização do Ensino Superior no país teve grande influência francesa. Para Fávero (2006), a criação de escolas isoladas e as recusas de criação de uma universidade brasileira pelo Estado e pela elite brasileira foram devidas a essa influência, sendo predominantes a criação dos cursos na área médica, das engenharias e as jurídicas.

A República chega ao Brasil, mas a Constituição de 1891 omite-se em relação ao compromisso do governo com a universidade, “[...] a primeira Constituição Republicana, de 1891, foi omissa em assuntos da Educação e do ensino, não previa a escolarização obrigatória e determinava a laicidade nas instituições públicas”. (SOUZA, 1996, p. 50).

Segundo Fávero (2006), a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, instituiu o ensino livre, como substituto do ensino obrigatório. Embora o surgimento da universidade continuasse sendo adiado, apoiado em ato do Governo Federal, o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados, onde surgiram em 1909, a

Universidade de Manaus, em 1911, a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná, como instituições livres.

Ainda segundo o autor, somente em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispôs a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”.

Com isso, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro com data da fundação em 1920, pelo então presidente da República Epitácio Pessoa, passou a ser a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal. Fundou-a para perpetuar, dentro da nova entidade, os usos e costumes dos cursos isolados que viriam a lhes dar origem. Porque, na verdade, conforme Vidal (2013), o governo juntou vários institutos isolados, numa soma mecânica e não integrativa e, sobre todo o conjunto colocou uma reitoria, como órgão de comando.

Conforme destaca Simões (2013), o Ensino Superior no Brasil começou a tomar vulto a partir de 1931, com Francisco Campos, então, ministro da Educação e Saúde Pública que, na época, baixou seis decretos, dentre os quais, dois estavam relacionados com o Ensino Superior.

Ainda segundo a autora, após a Constituição de 1946, os debates e as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases, prevista na Constituição, retomaram um porte e tiveram seu apogeu em 1961, quando foi promulgada na nova LDB Nº 4.024/61, já citada anteriormente. Em relação ao Ensino Superior, esta nova lei procurou mudar radicalmente a rigidez do Estatuto das Universidades, referente aos Decretos de 1931.

De acordo com Martins (2009), os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por um intenso movimento visando a reforma do sistema universitário brasileiro, do qual participaram os docentes, os pesquisadores e o movimento estudantil. Em 1968, já no período da ditadura militar, houve a Reforma Universitária, que além de instituir efetivamente a instituição universitária no Brasil, incentivou a criação cada vez maior das universidades privadas, seguindo o modelo norte americano de educação.

Nas palavras de Martins (2009), a Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no Ensino Superior brasileiro, modernizando uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as

modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram condições para que as instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, aboliram as cátedras vitalícias, introduziram o regime departamental, institucionalizaram a carreira acadêmica, além de criar uma política nacional de pós-graduação.

Para o autor, a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, mas abriu condições para o surgimento de um ensino privado. De acordo com Saviani (2005), a expansão do Ensino Superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade deu-se pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação (CFE), de escolas isoladas privadas. “Entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 938 pedidos de abertura de novos cursos, dos quais 759 obtiveram respostas positivas.” (MARTINS, 2009, p. 22).

De acordo com Simões (2013), o Ensino Superior no Brasil passou por um acentuado crescimento desde o final dos anos 1990, quando se observou um aumento do número de instituições, número de matrículas de alunos e de cursos universitários. Este crescimento foi visível através das transformações ocorridas no cenário internacional e nacional, exigindo amplas reformas no campo educacional para atender às novas demandas sociais e do mundo do trabalho.

Martins (2009) complementa que as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos.

A expansão ainda deve-se ao crescimento demográfico, aos significativos progressos da Educação Básica, ao crescimento econômico e, também, aos investimentos em educação superior. “É mister que o Ensino Superior seja essencial, fundamental para o crescimento de uma nação, uma vez que são as IES que transmitem às pessoas os conhecimentos e os saberes necessários, gerando assim uma sociedade pluralista.” (SIMÕES, 2013, p. 150).

De acordo com Mancebo, Vale e Martins (2015), sempre é bom lembrar que o critério para o oferecimento de cursos nas instituições privadas são suas planilhas financeiras. Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados.

No ano de 2004 o governo apresentou um projeto de Reforma Universitária que, ao contrário da realizada em 1968, foi amplamente debatido pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil. O projeto buscou recuperar o papel do Estado como ator central na condução do sistema de Ensino Superior, estabelecendo um marco regulatório para o funcionamento dos estabelecimentos públicos e privados. Já em 2007, nas palavras de Martins (2009), o governo federal instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visou dotá-las dos recursos financeiros necessários à ampliação do acesso, aumentar a qualidade dos seus cursos, melhorar o aproveitamento das estruturas físicas e rever sua arquitetura acadêmica.

Todavia, aqui podemos citar as críticas que o programa recebe dos docentes de todo o país, pela destruição que vem provocando na universidade pública. Mancebo, Vale e Martins (2015) advogam que os argumentos utilizados sobre o REUNI, merecem registro à crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente, e o questionamento quanto aos recursos destinados para a construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas.

Entre 1995 e 2010, ocorreu no Brasil um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. O que mais se expandiu, conforme Mancebo, Vale e Martins (2015), no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58%.

Não podemos deixar de citar a expansão dos cursos no que se refere ao uso do Ensino a Distância - EaD, que vem sendo concebido como uma modalidade privilegiada para promover a democratização, a expansão do ensino e até para alavancar a transformação social via educação.

De acordo com Mancebo, Vale e Martins (2015), os primeiros dados sobre o uso do EaD só passam a fazer parte das estatísticas oficiais brasileiras em 2000, constando o insignificante número de 1.682 matrículas, todas na rede pública. Mas, o EaD não parou de crescer desde então, chegando em 2010 a um total de 930.179 matrículas.

No que concerne à pós-graduação brasileira, somente a partir de 1965 apareceram os primeiros passos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ através de movimentos e dos Pareceres da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação - ANPED. Considera-se realmente o início da pós-graduação no Brasil nos anos 1970 e 1980, com ganhos

de expressão através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. A partir de então, observa-se um crescimento de cultura nacional para a formação do professor das IES. Emerge assim, no final dos anos 1990, o professor que produz e pesquisa, conforme nos fala Simões (2013).

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), em 2010 a pós-graduação compreendia 2.840 programas (em sua grande maioria localizada na rede pública), com cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional, absorvendo 60.039 docentes (entre professores permanentes, colaboradores e visitantes) e uma população de 173.408 estudantes.

Com o crescimento do Ensino Superior, faz-se necessário analisar como está o ensino, a formação e a atuação docente nos dias atuais. Em relação ao ensino, Imbernón (2011) ressalta que, a instituição educativa teve uma evolução no decorrer do século XX, entretanto não rompeu com as diretrizes de sua origem, continuando centralista, transmissora, selecionadora e individualista.

Moraes (1996) contribui com esse pensamento ao falar que a escola atual continua influenciada pelo velho paradigma, submetida a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário e dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor ou, resistindo a elas. Continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, transformando o todo em partes, sem se preocupar com a integração, com a interação e a continuidade.

Cortella (2011) ressalta que paralelo a isso os investimentos nos setores sociais foram reduzidos drasticamente, não acompanhando minimamente as novas necessidades urbanas decorrentes do modelo econômico, com seus efeitos desastrosos: demanda explosiva, sem um preparo suficiente da rede física, depauperação do instrumental didático/pedagógico nas unidades escolares, dentre outros.

Moraes (1996) ainda acredita que as coisas não mudaram na educação, principalmente, pelas dificuldades enfrentadas por todas as pessoas que nela exercem as suas atividades profissionais, ao tentarem se adaptar a uma nova cultura de trabalho que, por sua vez, requer, mais do que nunca, uma profunda revisão na maneira de ensinar e de aprender.

A docência é uma atividade complexa e desafiadora, que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar. Nas palavras de Pesce e André (2012), numa sociedade de constantes mudanças e infinitas incertezas, as exigências para o exercício da docência têm sido cada vez maiores, ocasionando a

avaliação do modelo dos cursos de formação de professores e do perfil do profissional que se pretende formar.

Diante disso, para atender a essas mudanças que têm se tornado cada vez mais complexas, de “formar indivíduos capazes de transformar e construir novos caminhos e rumos para um mundo cada vez mais diversificado” (SOBREIRA, 2015, p. 15), a profissão docente precisa ser revista. Para Imbernón (2011, p. 8):

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas suas manifestações.

Isto porque, mesmo percebendo que o mundo está se transformando de forma bastante acelerada, a maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados, reforçando o ensino tradicional. Com isso, constata-se a necessidade dos professores refletirem e redirecionarem suas práticas pedagógicas visando a atender às necessidades dessa nova sociedade do conhecimento, propiciando a formação de alunos críticos e questionadores, capazes de construir e reconstruir conhecimento.

Gentilini e Scarlatto (2015) destacam que ensinar alunos a efetuar relações ou estabelecer conexões com a realidade, mostrando-lhes a utilidade do saber e da ciência, discutir com eles valores éticos e humanos e proporcionar-lhes meios para que possam entender a sociedade em que vivem, não são objetivos que constam na maioria dos projetos político pedagógicos das escolas.

Para Gather Thurler (2002), a eficácia da ação pedagógica depende cada vez mais da capacidade dos professores de desenvolver respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho, em que o conhecimento necessário para transformar as práticas pedagógicas não pode ser oferecido em forma de estratégias de ensino-aprendizagem prontas para usar.

Nesse contexto, a escola necessita de uma reformulação e com ela o profissional em que nela atua. É necessária uma renovação da instituição educativa e uma nova forma de educar que requer uma redefinição importante da profissão docente e que os profissionais assumam novas

competências no Quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural, pois, a nova era requer um profissional diferente, destaca Imbernón (2011).

Quando refletimos sobre a situação em que se encontra a Educação escolar brasileira hoje, percebemos que existem inúmeros problemas, e dos mais variados tipos. Segundo Gatti (2010), diversos são os fatores que nos levam a esses problemas como as políticas educacionais, o financiamento da Educação Básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas e, talvez o mais importante, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes e as condições de trabalho nas escolas.

Para a autora, mesmo considerando todos esses fatores, devemos dar atenção à formação inicial dos professores, pois, buscando a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar nas escolas, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações.

Para Gentiline e Scarlatto (2015), a formação docente nas instituições formadoras não acompanhou, ou acompanhou muito superficialmente, as mudanças ocorridas, e a atuação docente na sala de aula ainda manteve as características do ensino tradicional, não conseguindo remover os mecanismos de controle burocráticos e o tecnicismo na formação e na atuação docente.

Ao mesmo tempo, as pesquisas realizadas sobre a formação e profissão docente levam a uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, pois este é considerado um mobilizador de saberes profissionais. O professor em sua trajetória, nas palavras de Nunes (2001), constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. É preciso repensar a formação de professores, pois, conforme ressalta Pimenta (2012), na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o trabalho desse profissional enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorra a superação do fracasso e das desigualdades sociais.

Para Souza (2007), os cursos formadores de professores deveriam dispor de instrumentos mais eficazes na condução do processo de formação, que possibilitassem uma atuação competente e reflexiva, mas o que se percebe é um quadro de apatia em relação ao

desenvolvimento desta profissão, pois além dessa falta de reflexão, há carência de inovação nas práticas pedagógicas. Para Imbernón (2011, p.15):

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Perrenoud (2002) colabora com os autores ao colocar que vários programas de formação inicial se limitam em criar vínculos entre os saberes universitários e os programas escolares, que ocupam grande espaço no currículo em detrimento de outros saberes (didáticos, pedagógicos e sociológicos), mais próximos das práticas.

Com base no exposto, nos parece um momento oportuno refletirmos sobre mudança e inovação na formação de professores, pois, grande parte dos problemas da baixa qualidade do ensino recai sobre esses profissionais. Será justo carregarem tamanho peso quando sabemos da necessidade de mudanças em sua formação? De acordo com Gentile, Scarlato (2015), as pesquisas e reflexões têm se dedicado ao papel do professor nesses processos, e nos mostram que as formas atuais de qualificação dos docentes não têm sido adequadas ou suficientes para que possam enfrentar a complexidade dos problemas educacionais da contemporaneidade.

Para Perrenoud (2002), está na hora de identificar o conjunto de competências e dos recursos das práticas profissionais e escolher o que devem ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos. Independentemente da complexidade que se tornou o ato de ensinar, somado a cobrança que a sociedade tem feito, a atenção maior tem se repercutido diretamente para a formação do professor e para os cursos formadores destes docentes, ressalta Souza (2007).

Segundo Sobreira (2015), com uma atenção maior direcionada aos estudos científicos cujos objetivos são de interpretar, analisar e identificar o que mais influencia no processo educacional dos indivíduos, a formação humana e profissional passou a ter um enfoque mais específico na sociedade acadêmica.

Os cursos que formam os profissionais da Educação devem contemplar as exigências dessa habilitação. Os docentes que atuam nesses cursos precisam saber responder como formar profissionais que saibam o que é ser professor, vislumbrando uma atuação competente nas futuras práticas pedagógicas desses alunos. Isso significa que a licenciatura deve capacitar professores com conhecimentos básicos e necessários, mas,

principalmente, com a compreensão do seu papel na sociedade. (SOBREIRA, 2015, p. 17).

O desafio, então, segundo Pimenta (2012), que se coloca aos cursos de formação inicial, é de contribuir no processo de passagem dos alunos de se verem como aluno para ver-se como professor, de construir sua identidade.

De acordo com Nóvoa (1997), estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Além disso, o autor destaca que o contexto histórico atual da formação profissional sofre profundas transformações nas práticas econômicas, políticas, sociais, culturais, entre outras, exigindo a reestruturação da sociedade nos seus mais diferentes setores. Com o avanço da ciência e da tecnologia, esse processo de mudanças altera a estrutura do sistema de produção e de contratação exigindo dos profissionais novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

A formação de professores, conforme Souza (2007), está envolta de vários significados, que tentam elucidar a complexidade do ato de ser professor e está intrinsecamente relacionada à organização dos cursos de formação e ao projeto político pedagógico das instituições de ensino.

Nas palavras de Pimenta (2012), nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Marcelo (2009) complementa mostrando a importância do professor e sua atuação: importantes para influir na aprendizagem dos alunos, para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento, e com isso precisamos que nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos para se tornarem docentes. Necessitamos de boas políticas, para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências das quais vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional.

Como o professor é o profissional que carrega uma grande responsabilidade, por ser responsável pela formação de outras pessoas, necessita de um maior aprofundamento dos

conhecimentos e dos processos educacionais. Ressalta Pimenta (2012), que trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, estando também em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação.

Então, Cabe às IES articular e contemplar em seus projetos pedagógicos currículos voltados a essa formação exigida hoje. Desta forma, à luz de Souza (2007), para se consolidar um projeto político educacional amplo e eficiente, se faz necessário que urgentemente sejam adotadas políticas educacionais sérias que venham ajudar e contribuir no sentido de dispor aos professores um instrumental pedagógico e eficiente para auxiliar a tirar o Brasil desta situação incômoda, e antes de culpabilizar os professores pelas mazelas educacionais, é preciso um olhar mais amplo sobre todas estas questões e, principalmente, em relação às obrigações que o governo tem para com a educação.

Por isso, com a intenção de interpretar a situação da formação dos professores de Educação Física, é necessário analisar como está esta área do conhecimento e a preparação desse profissional para atuar num mercado de trabalho cada vez mais exigente. Na próxima seção o foco é na realidade da formação dos professores de Educação Física, bem como nas áreas de atuação e o perfil profissional destes professores.

3 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Paulo Freire

Esta seção tem como objetivo apresentar um diagnóstico da Educação Física e indicativos para a formação dos professores da área. Descrevemos marcos da história da Educação Física, desde seu surgimento até o final do século XX, e como ocorreu o processo de profissionalização da área. Retratamos também o perfil do professor que o atual mercado de trabalho requer e como ocorre a atuação deste profissional mediante as mudanças da sociedade no mundo contemporâneo.

3.1 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E INDICATIVOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação Física, enquanto área de conhecimento, assim como as demais existentes, no que se refere à formação de professores se mostra defasada com as necessidades e mudanças de atuação profissional.

A formação docente em Educação Física passou ao longo dos anos por influências sociais, culturais, econômicas, políticas, acadêmicas e científicas, as quais contribuíram para a maioria das características que são adotadas para a definição do seu perfil nos dias de hoje. Com o intuito de redefini-la, fatores advindos de teorias e tendências surgiram no cenário sociocultural, favorecendo para que mudanças acontecessem, mas também, conforme Sobreira (2015), para o aumento das divergências a respeito de sua identidade, função, importância e finalidade na formação humana.

Conectado a essas alterações, percebemos que ao longo dos anos esta área tem se manifestado teoricamente por meio da apresentação de diferentes tipos de interpretação simbólica produzidos intencionalmente na literatura, para refletir, no imaginário social, os diversos significados e sentidos a ela atribuídos de acordo com sua pretendida função social, segundo os autores MuñozPalafox, Terra e Pirolo (1997).

Historicamente a Educação Física fomentou questionamentos. Estudada sobre diferentes óticas, tanto como ciência com princípios biológicos, quanto como prática pedagógica com

subsídios pedagógicos, foi possível, conforme Monteiro (2009) e Araújo (2014), perceber que a Educação Física atende às necessidades específicas de cada época.

Dentre os contextos históricos em que a Educação Física esteve inserida e as diferentes influências que a área sofreu, Rousseau já pregava, entre outras ideias, os benefícios da prática de atividades físicas e suas contribuições para a desejada formação integral da criança. Com base nesse pensamento, a história da Educação Física no mundo tem sua origem nas práticas ginásticas europeias do final do século XVIII e início do século XIX. A partir disso, as ginásticas conquistam praticantes por toda a Europa que disseminaram a prática por várias regiões do mundo, entre elas o Brasil que, segundo Soares et al. (1992), além das ginásticas, propõem outras práticas corporais, tais como esportes, dança e equitação e atingem não somente o interior da escola, mas toda a sociedade burguesa.

No território brasileiro, quando os primeiros grupos de colonos, imigrantes, militares, em diferentes partes do país, começaram a se estruturar em atividades afins, buscando o lazer, a formação corporal ou a disciplina, a partir da promoção de exercícios físicos, jogos, atividades recreativas, competições atléticas, entre outros, organizou-se um conjunto de conhecimentos imprescindíveis para o exercício da ocupação, do ofício e da profissão. Houve também, conforme Souza Neto et al. (2004), a necessidade de descobrir as regras do jogo político social, divulgar o seu conhecimento, propagar os efeitos e benefícios desses saberes, e iniciar uma produção literária especializada demonstrando a sua autonomia.

De acordo com Mello (2014), no final do século XIX e na primeira metade do século XX, a Educação Física se manteve ligada às questões de higiene, saúde e formação do homem para servir à pátria e ser um trabalhador eficiente, e sua cientificidade estava relacionada à biologia e ao positivismo.

Nas escolas, as aulas de Educação Física eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia e deveriam formar o físico e o caráter dos alunos, e, nas palavras de Soares et al. (1992), eram consideradas atividades práticas. O fato de a ciência dominar o mundo europeu naquele período também contribuiu para o caráter relevante da Educação Física na época, já que suas práticas ginásticas normalmente eram fundamentadas em critérios científicos. Os métodos de ginástica, de acordo com Mello (2014), de uma forma geral não estavam direcionados somente à saúde física, mas educariam moralmente os homens proporcionando um forte sentido patriótico.

A partir desse momento, o caráter da aptidão física e a performance do professor treinador e adestrador, voltadas para uma educação higienista, biológica e militarizada, que atende aos interesses da burguesia e do governo militar, assume como objetivo o desenvolvimento de um físico forte e saudável, para contribuir com a defesa da pátria e com o trabalho nas indústrias que estavam surgindo. Contudo, para Castellani Filho (2006), o discurso voltado para a prevenção de doenças preconizada pela concepção higiênica foi preponderante no universo escolar.

Com a Constituição Brasileira promulgada em 1937, Mello (2014) destaca que a Educação Física tornou-se obrigatória no ensino primário e secundário e facultativa no Ensino Superior. Foi incluída no currículo escolar, mas apenas como “prática educativa” obrigatória e não como disciplina curricular. Com isso surgiram novas propostas que sedimentaram a área. Entre essas propostas destacam-se o Método Natural Austríaco e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, sendo que esse último foi determinante na inserção do esporte como prática predominante nas aulas de Educação Física, como ressaltam Soares et al. (1992).

O termo, ginástica ainda era amplamente utilizado para tratar das aulas de atividades físicas, mas o termo que conhecemos hoje, Educação Física, segundo Soares (1996), ganhou força, amparado pela ótica científica que acompanhava o termo. As aulas eram planejadas e organizadas segundo padrões de treinamento e segundo os princípios da Fisiologia do Esforço, sem se preocupar com quaisquer aspectos pedagógicos.

Mello (2014) ressalta que, se após a Segunda Guerra Mundial até a década de 1970 no Brasil, o suporte teórico da Educação Física ainda era dominado pelas ciências biológicas, na perspectiva da aptidão física, mas direcionada para o esporte como conteúdo único, a partir de 1970 assume um caráter tecnicista, que a considerava uma atividade prática, com objetivos de desempenho técnico e físico dos alunos, marcando a ascensão do esporte em todos os espaços sociais, e a Educação Física escolar, de acordo com Betti (1991), se tornou sinônimo de esportes com seus objetivos voltados para a aptidão física e a iniciação esportiva.

Segundo Gonçalves (2012), a concepção dualista perpassa a história da Educação Física, estando implícita nas tendências à biologização, à militarização e à higienização, mas ainda hoje persistem na prática pedagógica de muitos profissionais da área, ignorando a globalidade do ser humano, ao visualizar o corpo como algo independente, dissociado do ser humano como um todo.

A partir do final da década de 1970 e começo dos anos 80 surgem tendências renovadoras na Educação Física, com abordagens de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas, conforme Guimarães et al. (2001). Soares (1996) destaca que nos anos 90 houve um olhar mais abrangente aos estudos e pesquisas sobre a Educação Física e, segundo Mello (2014), tornou-se imprescindível questionar seu “suporte técnico”, até então dominado pelas ciências biológicas na perspectiva da aptidão física, questionar seus papéis historicamente determinados e sua função socialmente estabelecida, que colocava como único conteúdo o esporte.

De forma reducionista a Educação Física tecnicista centrada no ensino de técnicas esportivas e na formação de atletas passou, de acordo com Andrade (2012), a uma Educação Física crítica social, politicamente mais consciente e engajada, questionadora, reflexiva sobre suas bases epistemológicas, suas teorias, métodos, pesquisas e aplicações.

Esses movimentos renovadores estavam caracterizados por princípios filosóficos mais humanistas, que se contrapunham à prática racional e cartesiana vigente. Essa postura diferenciada em relação ao paradigma cartesiano fez com que a Educação Física sofresse uma profunda crise de identidade nos pressupostos que fundamentavam a prática esportiva. Segundo Monteiro (2009), ela passa a se preocupar também com o desenvolvimento do aluno em todos os seus aspectos, estendendo seus domínios para as séries iniciais e para o ensino infantil.

A partir dos anos 1990, surge a proposta da cultura corporal do movimento, baseado na perspectiva histórico crítica da Educação, onde a dimensão simbólica presente na cultura corporal de movimento deve ser analisada com a capacidade de abstração e teorização, impregnada da corporeidade, do sentir e do relacionar-se, conforme destaca Betti (1996).

Kunz (2004) defende que esta perspectiva de Educação permite que os alunos consigam compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, os mesmos que formam falsas convicções, interesses e desejos. Para ele, a tarefa da Educação Física crítica é promover condições para que essas estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino seja encaminhado para uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem, que tem papel importante no agir comunicativo.

Concomitantemente, as escolas superiores no Brasil têm o seu início, segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008), nas primeiras décadas do século XX, em cursos de curta duração voltados prioritariamente para a formação dos militares, em que o Curso Provisório de Educação Física de 1929, ministrado pelo Exército, aceitou a inscrição de civis. Posteriormente, com a

criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), Rio de Janeiro, em 1933, nova exceção foi feita para o ingresso de civis, até que se criaram as escolas para estes.

Azevedo e Malina (2004) nos colocam que a década de 1930 vai assinalar entre outras realizações, a criação da Escola de Educação Física de São Paulo em 1934; a regulamentação da Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo (criada em 1909), em 1936; e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), na Universidade do Brasil, em 1939, o Decreto-Lei 1212, propondo como programa, para os provenientes do curso normal, a formação de professor normalista no âmbito da Educação Física; de instrutor no curso de Massagista; de Técnico Desportivo ou de médico especializado em Educação Física; e de professor de Educação Física, que era obtido em dois anos de formação.

Segundo Finoqueto (2012), após a criação dessas Escolas outras se seguiram, tanto no âmbito civil quanto no militar, compartilhando a formação dos profissionais de Educação Física e Desportos no Brasil. No Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil⁴ há o levantamento do número de conclusões de cursos, sendo que no período de 1929 a 1968 houve 108 conclusões somente de civis em Escolas de Educação Física do Exército. No período de 1925 a 1971 foram fundadas 56 Escolas de Educação Física no Brasil e de 1968 a 1971 ocorreu a expansão de Escolas de Educação Física particulares no país.

Durante a primeira 'Era Vargas', a Ginástica/Educação Física passou por um processo de legitimação e reconhecimento quando, na Constituição de 1937, passou a ser obrigatória nas escolas, o que exigiu uma formação profissional mais qualificada. Nesse período, a Educação, como um todo tornou-se, mais do que nunca, um instrumento para a consolidação da civilidade brasileira. A Educação deveria ser entendida como um instrumento afastado de neutralidades, assumindo, portanto, posicionamento em defesa de valores anticomunistas e a favor do governo ditatorial do Estado Novo. Duas matérias, portanto, passariam a ter a responsabilidade em colocar a Educação como um todo nesse rumo, seriam elas: a Educação Física e a Educação Moral e Cívica, como destaca Finoqueto (2012). Assim, foi a partir da década de 1970 que o discurso legitimador da Educação Física na escola teve como aliada a legislação educacional brasileira.

⁴Levanta dados referentes a níveis e variáveis, definidos para a Educação Física/desportos no Brasil. Parte de um modelo estabelecido por análise de sistemas, observando a realidade multidisciplinar. O grau de consistência desse tipo de apreciação permite alcançar uma política para efeito de ação do Governo Federal quando da utilização dos recursos da Loteria Esportiva. Fornece relação de endereços das fontes de informação, conforme Costa (1971).

Na Lei de Diretrizes e Bases 4024/61(LDB), a Educação Física tornou-se obrigatória no ensino primário e médio, segundo seu artigo 22. Ficou ainda estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) que a Educação Física está na escola como um componente curricular e o profissional com habilitação em licenciatura plena é o responsável por esta disciplina, que por meio de seus serviços deve adequar um acolhimento aos alunos do Ensino Básico.

Diante do exposto, é essencial entender como se deu a formação profissional, com base em orientações e instrumentos legais, ou seja, as diretrizes nacionais para a formação profissional em Educação Física.

Para Souza (2007), a partir da década de 1980, a formação profissional em Educação Física foi foco de intensas discussões, objetivando um aprofundamento nas questões que permeiam este profissional e com isso os conflitos se materializaram, pois se percebeu que aquele modelo de profissional formado a partir de preceitos biomédico-militar e esportivo não era condizente com o perfil do profissional que se pretendia. Era o momento de estabelecer um novo olhar para a área e romper com o paradigma que se fez presente durante décadas, pois se constatava que os cursos formadores destes profissionais ainda estavam impregnados de uma filosofia voltada para formar técnicos desportivos, em detrimento da formação de professores educadores.

O Parecer nº 894/1969 e a Resolução nº 69/1969, normatizaram o funcionamento dos cursos de licenciatura e fixaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Licenciatura em Educação Física. O curso de Educação Física e Técnico Desportivo previa três anos de duração com carga horária mínima de 1.800 horas/aula, além da redução das matérias básicas de fundamentação científica e aumento das disciplinas voltadas para o esporte. As Escolas Superiores de formação de licenciados em Educação Física vinham utilizando como base de organização de seu curso o currículo mínimo, que fixava os mínimos de conteúdo e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

Como nos coloca Souza (2007), nesta época foi gerado no interior da área de Educação Física um movimento que, baseado em diversas concepções, até então não abordadas neste campo profissional, passou a criticar os cursos de Educação Física, suas respectivas grades curriculares, o perfil de profissionais formados por estes cursos, a legislação vigente, bem como o modelo de formação destes cursos, nos quais a atuação dos profissionais ainda estava impregnada de valores biomédicos e esportivistas, pois os cursos ainda eram regidos pela resolução nº. 69/69.

Depois de um amplo processo de debates, discussões e proposições, ocorreu a aprovação do Parecer MEC/CFE nº 215 de 1987 e da Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987. O Parecer nº 215 de 1987 dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo e a Resolução nº 03 de 1987 fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

O Conselho Federal de Educação revogou a resolução anterior de nº. 09 de 06 de novembro de 1969 e implantou a 03/87 promovendo uma revolução nos cursos de Educação Física, pois fixou os mínimos de conteúdo, duração destes cursos, e também consolidou a inclusão, em seu artigo 1º, da formação do bacharel adjacente aos cursos de licenciatura. Conforme Souza (2007), a carga horária dos cursos passaria a ter 2880 horas/aula, com 4 a 7 anos de duração.

Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008) esse foi o grande salto da Educação Física, quando ela passou a se desenvolver de maneira diferenciada das demais licenciaturas e/ou mesmo dos cursos de bacharelado profissionalizante. Com o Parecer CFE 215, a Educação Física migrou para dois cursos distintos: Licenciatura – formando profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio; e Bacharelado – formando profissional cujos campos de atuação são outros espaços.

Essa Resolução conferiu autonomia às universidades para organizar os cursos de acordo com suas especificidades. Souza (2007) destaca que os cursos deveriam contemplar um núcleo de disciplinas de “Formação geral” e um núcleo de “Aprofundamento de conhecimentos”, sendo que 80% das horas seriam destinadas à formação geral e o restante, ao aprofundamento de conhecimentos.

Essa mudança provocou um divisor de águas no desenvolvimento da profissão e da área de conhecimento da Educação Física. No entanto, conforme Benites, Souza Neto e Hunger (2008), a maioria dos cursos adotou a "perspectiva" de licenciatura ampliada, ou seja, formavam-se profissionais para atuar tanto no espaço escolar, quanto no espaço não escolar, em virtude da abrangência do campo de atuação.

Essa configuração dos cursos nos currículos de formação profissional em Educação Física gerou opiniões diversificadas, algumas favoráveis, algumas contrárias à tese de que a licenciatura deve ter seu percurso diferenciado ao do bacharelado.

Para alguns autores como Benites, Souza Neto e Hunger (2008) e Borges (1995), a criação do bacharelado, em 1987, foi uma conquista e representou avanços, pois visou sedimentar um corpo de conhecimento que proporcionasse maior legitimidade à própria área em seu processo de profissionalização. Entretanto, outros autores como Taffarel (1998), Faria Júnior et al (1996), Carmo (1998) e Ramos (1995), afirmavam que o curso atendia, exclusivamente, a uma demanda do mercado e não trouxe mudanças na forma de transmitir os conhecimentos, apenas adicionou conteúdos, sendo que as dúvidas geradas por essa divisão persistem até hoje. “A fragmentação licenciatura-bacharelado cinde na formação do professor estabelecendo rupturas já no processo de formação.” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 34).

Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 ocorreram algumas alterações nesse processo, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), passou a adotar procedimentos e diretrizes diferenciadas para essas duas vertentes profissionais. Portanto, o currículo deveria, conforme a referida Lei, oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Para cumprir as funções atribuídas à área, os cursos de Educação Física foram estruturados, a partir dos anos 2000, com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. A resolução foi constituída de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos em relação à organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicada a todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Assim, com a fundamentação contida no Parecer CNE/CP nº 9 de 2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, o curso de licenciatura adquiriu terminalidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico, definindo um perfil profissional e um espaço próprio e exclusivo, no mercado de trabalho para o sistema de ensino básico formal.

Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008), isso tudo foi corroborado, na Educação Física, com a Resolução CNE/CES 7/2004, que procurou “corrigir” alguns limites da Resolução CFE 03/87 em termos de definições, concepção do campo e organização curricular, buscando, inicialmente, delimitar o que se entende por Educação Física como uma área acadêmico-profissional.

A Resolução CNE/CES nº 7 de 2004 definiu os parâmetros legais e orientadores para a preparação dos graduados, em nível superior de graduação plena em Educação Física. Propuseram um redimensionamento do currículo, direcionando-o para a formação de um profissional de Educação Física qualificado para o seu campo de atuação e capaz de definir e priorizar as próprias competências. A Resolução definiu que o graduado em Educação Física deveria estar qualificado para analisar a realidade social, bem como intervir acadêmica e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento humano e no âmbito do que é específico da Educação Física.

O debate sobre tais diretrizes trouxe à tona, dentre outras divergências, os diferentes projetos históricos de sociedade, concepções, abordagens e interesses subjacentes às práticas docentes e científicas da educação. Tais diferenças, de acordo com MuñozPalafoxet al (2006), influenciaram significativamente, tanto os processos de definição dos perfis profissionais, quanto as novas bases filosófico pedagógicas das estruturas curriculares propostas para melhorar a qualidade da formação superior de professores no século XXI.

Para Ramos (2012), desde a década de 1980 tem-se observado um conjunto de ações para estabelecer uma identidade profissional em Educação Física, como a criação das entidades reguladoras ou conselhos profissionais, alterações curriculares na formação inicial, aumento na oferta de cursos de pós-graduação, ampliação da produção de conhecimentos científicos na área.

A Educação Física foi regulamentada como profissão através da Lei nº 9.696/1998. A referida Lei criou o Conselho Federal de Educação Física(CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF's). O CONFEF é uma instituição de direito público, com sede e foro na cidade Rio de Janeiro, destinada a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de Educação Física. Órgão Federal, ele supervisiona e coordena o funcionamento dos CREFs. Os CREFs são os órgãos de fiscalização do exercício profissional em Educação Física em suas respectivas jurisdições. Além de representar o CONFEF em suas regiões de atuação, devem defender os direitos e promover o cumprimento dos deveres da

categoria dos profissionais de Educação Física e das Pessoas Jurídicas nele registrados, zelando pela qualidade dos serviços oferecidos à sociedade. O sistema exibe como objetivo acompanhar e fiscalizar a qualidade dos serviços prestados a sociedade na área de Educação Física.

Depois que ocorreu a regulamentação da profissão, a área teve sua dualidade formalizada.

Para Sobreira (2015), o CONFEF/CREF não atua diretamente na formação dos professores de Educação Física, mas o fato de não contribuir para uma organização mais valorizada e legitimada de seus profissionais também não auxilia nos problemas enfrentados pela área ao longo dos últimos anos.

De acordo com Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (1997,p.3), “[...] independentemente do cunho ideológico atribuído a essas conceitualizações, o que se tem procurado é responder e justificar socialmente qual tem sido, em última instância, a essência e o valor social desta atividade humana/profissão.”

Os autores citados observaram que a Educação Física tem sua contribuição no processo de formação ampliada dos Egressos, cidadãos educados e conscientes de seu papel histórico-social em função de uma determinada perspectiva de classe, como também no processo de formação restrita, manifestação na forma de instrução ou treinamento de habilidades e/ou hábitos comportamentais de ordem motora, moral ou higiênico terapêutica.

Mas para atingir essa contribuição no processo de formação dos Egressos, devemos voltar os estudos para como está a formação desses profissionais.

Desde as últimas proposições das bases legais para a formação inicial de professores da Educação Básica e de Educação Física, os programas de formação buscaram estratégias mais eficientes para viabilizar a construção de um diversificado leque de conhecimentos acadêmicos, científicos, docentes e profissionais por parte dos jovens estudantes. Atender à legislação relativa à formação inicial de professores, e, principalmente às demandas do cotidiano da atuação docente e profissional dos professores nas escolas da Educação Básica, “[...] representa um desafio tanto para os programas de formação e para os professores-formadores quanto para os próprios futuros professores.” (MARCON; NASCIMENTO; SANTOS GRAÇA, 2012, p. 398).

Para Sobreira (2015), a formação em Educação Física é uma formação docente e, portanto, deve contribuir para a construção de saberes relacionados às práticas humanas, às técnicas de movimentos potencialmente desenvolvidos pelo corpo, mas também para a

construção de saberes, valores, princípios e da noção de moral e ética que caracterizam as personalidades humanas.

Cabe às IES a organização curricular do curso de graduação em Educação Física visando articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada em coerência com o desenvolvimento das competências e habilidades específicas que o graduando da área deverá adquirir, assim como os conhecimentos que se espera, sejam construídos pelos futuros professores de Educação Física durante a formação inicial, atendendo o que se institui nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

Mesmo com tudo que a Lei das diretrizes nos coloca, de como deve ser a formação inicial, do perfil do profissional que se busca, vemos que os cursos atualmente não atendem a essa formação mediante a realidade enfrentada pelos professores quando começam sua carreira profissional. Para Muñoz Palafox et al. (2006), o paradigma de formação profissional, vigente nas universidades públicas, já se revelou inadequado para os desafios do mundo contemporâneo, dentro do qual a graduação passou a representar a etapa inicial de um longo e amplo processo de formação continuada e permanente do futuro profissional.

Os currículos empregados nos cursos de licenciatura sofreram modificações a partir dessas novas diretrizes que apontam os caminhos desenhados para formação de professores, permitindo maior flexibilização do mesmo, mas essas alterações ainda não se mostraram eficazes para as ações docentes, pois, muitas vezes, conforme Sobreira, Lima e Nista-Piccolo (2015), são realizadas de acordo com as disponibilidades das instituições de Ensino Superior, e pouco relacionadas à qualidade de formação e ensino desses futuros docentes.

A formação do professor, segundo Souza Neto et al. (2004), deve ser pautada por um processo de ação-reflexão-ação, com ênfase na docência e na formação do educador.

Acredita-se que o perfil dos profissionais do século XXI, torna-se um grande desafio para os cursos superiores, pois estes precisam reorganizar seus desenhos curriculares, no experimento de oportunizar conhecimentos adequados pela sociedade, que estabelece um profissional mais contextualizado e prudente às transformações no panorama da era globalizada, de acordo com Gentili (2000).

A formação desse profissional, conforme Tojal (2006), deve levar o futuro profissional a estudar, entender, pesquisar e buscar desenvolver a área do conhecimento na qual está sendo preparado para prestar intervenções que deverão trazer benefícios adequados e esperados pela

sociedade. É fundamental que esses professores não percam de vista a totalidade do ser humano e o sentido da Educação Física como ato educativo.

Desta forma, para Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (1997), em todos os casos em que se manifesta essa prática social, o professor é um agente político pedagógico que, em teoria, deveria apresentar bases filosóficas e científicas suficientes para poder "dar conta", além de sua aula, das ações concretas para compreender a dinâmica social, onde desenvolve sua ação profissional, a fim de defender, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade.

3.2 PERFIL PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor/profissional de Educação Física atua nos âmbitos formal (escolar) e não formal (treinamento, "fitness", clubes, hotéis etc.), os quais passaram a constituir o mercado de trabalho contemporâneo da área, sem perder de vista a questão da formação profissional e o contexto da sociedade de consumo em que vivemos, em que a ampliação das práticas corporais faz com que outras possibilidades de atuação profissional se configurem.

A Educação Física, enquanto área de conhecimento, prática profissional liberal e componente curricular da Educação Básica, conforme ressalta Muñoz Palafox (2012), sempre assumiu ideologicamente diferentes sentidos e significados sociais para justificar a sua "essência" e "funções" sociais ao longo da sua história. No final do século XX, marcado pela efervescência política, cultural e social do país, observa-se no cenário brasileiro, especialmente, a partir dos anos de 1980, um reordenamento do mundo do trabalho em Educação Física que até então era tido como um afazer tipicamente docente, se reconfigurando enquanto área de atuação profissional que transcende os muros escolares, bem como atingem beneficiários de todas as idades.

Para Oliveira (2011), esse paradigma se evidencia a partir do parecer do CNE 03/87, em que se viu a divisão da formação profissional, com a possibilidade da criação do bacharelado na área, que viria no intuito de suprir a demanda de formação para o campo não formal.

Segundo Fonseca e Souza Neto (2015), apenas na década de 1980, com o fortalecimento do liberalismo e a ebulição de novos campos de intervenção profissional que extrapolavam o contexto escolar, a Educação Física passa a densificar as discussões sobre a regulamentação, levando os interessados a articularem reivindicações mais contundentes para demarcar os novos campos de atuação.

Nesse contexto histórico de rediscussão política da década citada (1980), no Brasil, sob o ponto de vista da produção do conhecimento, Nozaki (2004) destaca que foi reivindicada a consolidação de outros olhares científicos que não os exclusivamente provenientes da área biológica, dominantes desde a consolidação da área da Educação Física no mundo do trabalho, como também a inserção de outros campos como as ciências sociais e humanas.

Para o referido autor, na década de 1990 houve o fortalecimento do anseio de mapear questões do conhecimento em Educação Física, no campo da epistemologia, com o intuito de estabelecer o confronto de posições, acreditando ser este um caminho para o avanço da área. Esta questão pode ser justificada pelo fato de se constatar na realidade concreta que o objeto de estudo da Educação Física - que vinha sendo pesquisado desde os anos 1980 com utilização das diversas correntes epistemológicas, terminaram contribuindo, não somente com a ampliação das possibilidades de pesquisa, como também para a abertura de várias dimensões do conhecimento sistematizadas ao longo do tempo.

O reordenamento do trabalho do professor de Educação Física, portanto, obedeceu a um duplo movimento. Por um lado, houve a desvalorização do magistério, de forma geral, acompanhando os ajustes estruturais do neoliberalismo e, no interior dessa desvalorização, a secundarização da Educação Física, em particular, ocasionada através das demandas da formação do trabalhador de novo tipo. Por outro lado, baseada na noção do empreendedorismo, o trabalhador da Educação Física foi, aos poucos, vislumbrando a possibilidade de atuação no campo das práticas corporais do meio não-escolar, caracterizado pela precarização do trabalho enquanto fenômeno de gerência da crise do capital. Uma das formas encontradas pela Educação Física para assegurar o seu trabalho neste último campo foi a sua regulamentação da profissão, na perspectiva corporativista de reserva de mercado. (NOZAKI, 2004, p.160).

Com isso, nos últimos anos, já na segunda década do século XXI, o que se percebe é que a Educação Física tem procurado fortalecer suas bases profissionais pela afirmação da presença dos especialistas nos diversos campos de atuação, cada vez mais reconhecidos por sua expertise no mercado de trabalho ligado à motricidade humana. Segundo Fonseca e Souza Neto (2015) tal quadro é um reflexo das ações para a profissionalização das ocupações liberais nas últimas décadas.

Antunes (2007) advoga que essas mudanças foram significativas no mercado de trabalho da área e a regulamentação da profissão, com as novas diretrizes curriculares, além de favorecer a produção do conhecimento, também contribuíram para a caracterização acadêmico-científica.

No quadro atual no qual se encontra a Educação Física, há uma demanda pelos serviços, clientes mais bem informados e exigentes, um número maior de profissionais intervindo e a observância da área como uma profissão regulamentada, o que, segundo Verenguer (2005), tem exigido uma nova postura do profissional, havendo fortes indícios de que aqueles que respondem pela intervenção têm agido com mais consciência, conhecimento e responsabilidade.

Fonseca e Souza Neto (2015) acrescentam que para além dos condicionantes sociais da mobilização dos profissionais na Educação Física, o aspecto econômico foi crucial para desencadear mobilizações mais concretas em torno do reconhecimento da área enquanto grupo profissional.

Nesse cenário nacional de democratização de práticas políticas e sociais, o ensino da Educação Física no Brasil passou por uma reestruturação curricular que, conforme Proni (2010), ampliou conteúdos e redefiniu métodos de ensino, processo respaldado pelo avanço da produção de conhecimento neste campo e pela atuação de vários professores que se empenharam na luta por maior autonomia enquanto área de formação profissional, principalmente nas universidades públicas.

Colaborando com a discussão, Nunes, Votre e Santos (2012), nos colocam que os órgãos governamentais que gerenciam a educação no Ensino Superior, em interlocução com os resultados de levantamentos sociodiagnósticos da realidade educacional de cada campo, implementam mudanças e, via resoluções, instituem novas orientações com o intuito de aperfeiçoar as proposições conceituais e os elementos didático-pedagógicos da intervenção profissional em Educação Física em seus diferentes contextos.

Com isso, uma comissão de especialistas em Educação Física, designados pelo governo, elaborou as diretrizes para a área em que reconheceu um novo cenário para a criação dos cursos com identidades distintas, sendo para a atuação do professor de Educação Física na Educação Básica e para o bacharel, no mundo do trabalho não escolar.

Segundo Proni (2010), nas últimas três décadas, à medida que aumentou a mercantilização das práticas esportivas e cresceu o consumo de bens e serviços relacionados ao corpo e à “boa forma”, foram se ampliando os campos de atuação profissional, cuja contrapartida foi o alargamento do mercado de trabalho para os egressos dos cursos de Educação Física.

Neste contexto, Antunes (2007) afirma que houve uma ampliação nas áreas de atuação do profissional de Educação Física. A área formal, a mais tradicional, oferece possibilidades na

educação infantil, Ensino Fundamental, médio e superior e durante muitos anos, no decorrer da história da Educação Física, foi a área de atuação que mais obteve adesão e acolhida dos egressos do curso.

Nunes, Votre e Santos (2012), complementam que, segundo as diretrizes, o bacharel atua no campo de trabalho não escolar, em espaços como clubes, academias, áreas de lazer, iniciação esportiva e atividades físicas fora da grade curricular escolar, empreendimentos físicoesportivos, bem como em secretarias de esporte e lazer das redes municipal e estadual, em projetos sociais, associações esportivas e recreativas, centros de reabilitação física e de educação para pessoas com deficiência, em órgãos públicos e de iniciativa privada nos setores de administração, organização esportiva, recreativa e de lazer, e destacam que além desses mercados consolidados, vislumbramos também possibilidades de campos de atuações em áreas emergentes: em esportes marítimos e atividades físico-esportivas de praia, em prestação de serviços em condomínios, empresas e hospitais, em consultorias, projetos e eventos de esportes de aventura e ligados à natureza.

Atualmente, é na área informal que surgem maiores oportunidades de trabalho e podem ocorrer no contexto profissional, amador e de iniciação, e ainda é onde surgem oportunidades em locais que até bem pouco tempo não se admitia o profissional da Educação Física.

Melo e Vidal (2009) reforçam que a atividade física tem sido paulatinamente valorizada junto à sociedade de maneira geral, como fator de saúde e bem-estar, através da prática de esportes, dança, ginástica, lazer, recreação e também de atividades com enfoques terapêutico, como as Práticas Corporais Alternativas (PCAs), fato que amplia o leque de atuação profissional, não restrito apenas às escolas de Ensino Fundamental e médio, criando assim uma nova dinâmica no mercado de trabalho.

A mudança das possibilidades de atuação em diferentes áreas da Educação Física, do meio escolar para a prática corporal do meio não escolar, não aconteceu de forma arbitrária, mas obedeceu às modificações demandadas pelo mundo do trabalho, contemplando os anseios do capital. Isto porque, segundo Novaki (2004), por trás de uma simples mudança do campo de atuação do professor, houve, concomitantemente, a reorientação do conteúdo de trabalho, este último compreendido como um conjunto de sistematizações de concepções e práticas no âmbito pedagógico.

Oliveira (2011) reforça que em muitos casos, “atender demandas de mercado” passou a ser a grande alavanca propulsora dos processos de formação profissional, balizada pelo cunho mercadológico que o processo de regulamentação carrega em seu bojo.

Dantas (2009) complementa, destacando que como elemento significativo da multiplicação e pulverização das práticas corporais no mundo contemporâneo, a busca pelo prazer e o bem-estar dos indivíduos, bem como, a aventura e o desafio presentes na realização de certas práticas, como critérios orientadores para o consumo de bens e serviços destinados ao corpo na atualidade gera, de certa forma, alterações significativas na intervenção profissional em Educação Física.

Para o autor, o alargamento dessas práticas corporais traz maiores possibilidades de intervenção para os profissionais da Educação Física brasileira, principalmente se considerarmos as possíveis interfaces com a área do lazer. De qualquer forma, seja em que campo for, a prática pedagógica na área tem que problematizar esse fenômeno social, questionando, entre outras coisas, o consumismo desenfreado que muitas vezes se encontra por trás da lógica que o anima.

Vale também considerar as reflexões de Oliveira (2014), que nos coloca na perspectiva de uma análise conclusiva, que os cinco grandes campos de atuação profissional em Educação Física do século XXI foram concebidos de acordo com a própria historicidade da área, bem como das demandas impostas pelo mercado, que se forjaram e se consolidaram desde as décadas de 1940 e 1950 no Brasil. Dentre os cinco campos, destacam-se o educacional, o desportivo ou o da *performance*, o da saúde, o do lazer e da recreação e o da gestão e do empreendedorismo, sendo que em muitos pontos e momentos da esteira da atuação profissional, eles se fundem, se confundem, se misturam, se completam, se complementam e se diferenciam para formar o vasto campo de atuação profissional da Educação Física do século XXI, quer seja para a atuação do bacharel e/ou o licenciado.

Caracterizados como “mundos do trabalho”, Muñoz Palafox (2007) considera que cada um deles é dotado de relativa autonomia e particularidade próprias à medida que se constituem e institucionalizam como práticas sociais com características científicas, tecnológicas, sócio-interativas, comunicativas e, particularmente, simbólicas, uma vez que a sua legitimação social implica, dentre outros aspectos, a organização de uma intelectualidade que produz conhecimento, saberes, tecnologia e representações sociais, necessárias à construção de hegemonia de pensamento e ação.

Tais mundos podem ser sinteticamente caracterizados, segundo o autor, no Quadro a seguir:

Quadro 1 – “Mundos” da Educação Física na cultura de consumo/massa contemporânea

MUNDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA – EF	LOCAIS DE CONCRETIZAÇÃO DOS SEUS SABERES E PRÁTICAS SOCIAIS
“ <i>Fitness</i> ” – Orientada para a melhoria e manutenção da Aptidão Física e aquisição de padrões estético-corporais.	<ul style="list-style-type: none"> • Academias Esportivas; • Programas de Manutenção da Aptidão Física em empresas e outros campos de trabalho; • <i>PersonalTrainer</i>– atendimento individualizado; • Clubes e Centros Esportivos; • Centros de Medicina Esportiva; • Instituições escolares, como parte de programas e projetos especiais destinados a alunos e servidores. • Academias e clínicas de Pilates; • Condomínios.
Esporte - Inclui o treinamento e a competição esportiva, desde a formação de base (iniciação esportiva), até a formação de atletas de alto nível.	<ul style="list-style-type: none"> • Clubes e Centros Esportivos; • Centros de Treinamento; • Escolas das redes privadas de ensino; • Academias Esportivas.
Esportes radicais - Inclui o treinamento e a competição, desde a formação de base (iniciação esportiva), até a formação de atletas de alto nível.	<ul style="list-style-type: none"> • Locais artificiais e naturais propícios à sua prática (Clubes, Academias Esportivas, praias, montanhas, ruas etc.).
Lazer e turismo - Inclui o ecoturismo, com oferta de modalidades advindas dos outros mundos.	<ul style="list-style-type: none"> • Hotéis; • Centros turísticos.
Educação Física Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Redes privadas e públicas de ensino. Educação Básica e Ensino Superior.
Educação Física Comunitária - Contribui interdisciplinarmente com a promoção do desenvolvimento e integração social das comunidades pobres e dos excluídos de direitos humanos.	<ul style="list-style-type: none"> • Associações comunitárias; • Assentamentos de movimentos sem terra, sem teto e etc; • Organizações Não Governamentais – ONG’s.
Educação Física Adaptada - Um das modalidades orientadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais (deficiência, idosos, cardiopatas).	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas – Na perspectiva da inclusão escolar; • Centros de atendimento especializados; • Associações e clubes; • Meios de comunicação de massa, especializados; • <i>PersonalTrainer</i> – atendimento individualizado. • Associações e clubes; • Universidades privadas e públicas que oferecem programas de esporte, recreação e lazer para esta população.
Saúde Coletiva	<ul style="list-style-type: none"> • Hospitais • Centros Médicos • Centros de reabilitação.
Esporte virtual/ eletrônico	<ul style="list-style-type: none"> • Lan Houses, • Residências • Locais informatizados conectados em rede, dentre outros.

Pesquisa e Docência – Orientada, normalmente, para a docência no Ensino Superior e/ou institutos especializados no desenvolvimento de pesquisa científico-tecnológico.	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdades/Institutos de Educação e Educação Física; • Centros de pesquisa científica; • Dependendo do grau de especialização acadêmica: em empresas e centros de desenvolvimento científico tecnológico.
Comunicação e Mídia	<ul style="list-style-type: none"> • Dependendo do grau de especialização acadêmica: meios de comunicação de massa especializados.
Expressão Artístico-Corporal - Dança, Capoeira, Atividades Circenses etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Academias Esportivas; • Escolas de dança; • Clubes e centros esportivos; • Educação formal e etc.

Fonte: Muñoz Palafox (2005)

Nas palavras de Nozaki (2004), o Quadro 1 revela o discurso da formação do estilo de vida ativa e saudável e diz respeito à ampliação do campo de trabalho do professor de Educação Física que tal formação demandaria, pois este discurso não compreende as questões estruturais que envolvem a saúde e busca, com a individualização dos assim chamados hábitos saudáveis, a solução para questões que envolvem a própria produção da existência humana. Uma conclusão direta é a da importância que assume esta área contemporaneidade.

Nessa perspectiva, Scabar, Pelicioni e Pelicioni (2012) complementam que novas concepções estão surgindo a partir de contribuições de profissionais e pesquisadores da área, estimulando a elaboração de novas estratégias, em geral pautadas nas mais recentes concepções de saúde e qualidade de vida, sob a perspectiva da promoção da saúde, visando garantir o atendimento integral da população em todos os níveis de atenção.

Segundo as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004), a área de conhecimento e de intervenção profissional é o estudo e a aplicação do movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. A finalidade é possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

Para alcançar uma formação qualificada mediante essa diversidade de campo de atuação, o documento diz que “O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação

acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”. (BRASIL, 2004, p.9).

Segundo Souza Neto et al. (2012), as diretrizes contemplam a formação de um profissional com identidade própria, e, esta formação privilegia, em sua especificidade, o compromisso com o exercício da docência na forma de competência e conhecimentos para sua intervenção acadêmico-profissional, assim como também avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, bem como interagir cooperativamente tanto com a comunidade acadêmico-profissional, quanto com a sociedade em geral, em concordância com as Diretrizes Curriculares (2004).

Para atender a esta nova demanda, o CONFEF divulgou as resoluções (229/12; 230/12; 231/12) que descrevem especificidades da nos campos da saúde, publicadas em 2012. “Resoluções que representam alguns dos espaços ocupados pela Educação Física que até alguns anos atrás não eram mencionados” (FONSECA, SOUZA NETO, 2015, p.1106).

De acordo com Scabar, Peliconi e Peliconi (2012), este profissional deve estar capacitado para o trabalho em equipe multiprofissional, para as atividades de gestão e para lidar com políticas de saúde, além das práticas de diagnóstico, planejamento e intervenção específicas do campo das práticas corporais e atividades físicas. Para uma atuação efetiva e eficaz, esse profissional deve acompanhar e contribuir com as transformações acadêmico-científicas da área da saúde. Mas o que se percebe ainda, é que a formação se apresenta de forma distanciada da demanda imposta pelos serviços públicos de saúde.

Galindo (2005) complementa que, frente à velocidade em que o mundo a todo o momento se submete pelas constantes modificações sociais, econômicas, políticas e culturais em todas as áreas do conhecimento e profissionais, a concreta distensão do campo de atuação provocada pela regulamentação, torna-se imprescindível que as instituições formadoras e de regulamentação, bem como os profissionais de Educação Física, estejam continuamente alinhados e preparados para se adequarem às necessidades provenientes de uma sociedade que exige cada vez mais serviços confiáveis e de qualidade regular.

Diante deste cenário, Oliveira (2011) confirma que o contexto histórico atual da formação profissional, apesar de toda a discussão em relação às áreas de atuação na Educação Física, sofre profundas transformações, oriundas de modificações nas práticas econômicas, políticas, sociais,

culturais, entre outras, exigindo uma reestruturação da sociedade nos seus mais diferentes setores, e que, devido ao avanço da ciência e da tecnologia, esse processo de mudanças altera a estrutura do sistema de produção e de contratação, bem como requer também novas exigências profissionais, novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

A possibilidade de ressignificar a formação humana no seu sentido mais amplo, nos mais diversos espaços coletivos (escolas, clubes, hospitais, clínicas, ruas, comunidades e etc.), dos quais possa atuar – fundamentalmente – um professor de Educação Física, balizado cientificamente e pedagogicamente nas suas intervenções, requer um pensar científico sobre as formas de educação do corpo que possam manter uma identidade unitária, o que não significa manter sua dimensão, apenas, no âmbito escolar e/ou curricular, mas sim no âmbito pedagógico, independentemente da área de atuação profissional.

Com essa ampliação da atuação profissional no campo da Educação Física, torna-se necessário um estudo sobre o perfil desse professor para atender às demandas do mercado atual. Compreendemos que ao pensar a formação profissional é de fundamental importância definir esse perfil e distinguir as trajetórias curriculares para esses profissionais.

De acordo com Benites, Rodrigues e Silva (2016), a formação profissional está associada a um contexto cultural, um movimento que absorve um tempo intelectual e histórico, tendo como perspectiva a preparação para uma determinada profissão, ou seja, algo requerido pela sociedade em termos de prestação de serviço e que exige preparo, fundamentação e práticas que legitimam seus profissionais.

Segundo os autores citados, o currículo e suas prescrições, são os elementos que estruturam o curso, predispondo conhecimentos que devem ser desenvolvidos durante o processo de formação da profissão.

O currículo se relaciona diretamente com a questão dos saberes docentes, entendidos como algo plural, constituídos em âmbito sociocultural da profissão e que norteia aptidões relacionadas ao exercício profissional, tais como saber compreender a fundamentação teórica e agir, dirigir atividades pedagógicas, organizar e planejar, avaliar, entre outras, dando indicativos sobre o perfil profissional almejado. (BENITES; RODRIGUES; SILVA, 2016, p. 323).

Gonçalves e Lima (2016) advogam que em todas as instituições de formação de professores é vital definir claramente um perfil consensual de formação dos docentes, entendida

como um processo de descoberta e desenvolvimento pessoal e não como um mero processo de ensinar como ensinar. Os autores ainda colocam que o professor deve dominar e conhecer bem os âmbitos pedagógico, escolar, social e cultural nos quais está inserido, adequando seus comportamentos em função desse contexto e que sua formação deve estar organizada para preparar os futuros docentes para um leque variado de situações, fornecendo ao futuro professor ferramentas e soluções para ajudar a sua prática pedagógica.

Segundo Gondim (2002), as transformações que configuraram a sociedade pós-industrial ou sociedade da informação, envolvendo as esferas políticas, econômicas e pelo crescimento do setor de serviços, estão levando as organizações formais a se reestruturarem o que, inevitavelmente, repercute no delineamento de um perfil profissional mais compatível com essa nova realidade. Com o desenvolvimento científico e tecnológico, suporte fundamental da globalização, aumenta a complexidade do mundo e passa a exigir um profissional com competência para lidar com um número expressivo de fatores.

A ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender a exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. (GONDIM, 2002, p. 300).

Com isso, como nos coloca Benites, Rodrigues e Silva (2016), o que se espera de um futuro professor, ao final de um programa de formação, é que ele detenha competências que o tornem um profissional habilitado ao ensino da Educação Física, tendo um perfil que contemple a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Proni (2010) acrescenta que a maioria dos que atuam na área da Educação Física concorda com a proposição de que a definição dos saberes e competências que deve possuir o profissional da Educação Física resulta tanto do debate em torno dos projetos pedagógicos adotados nas universidades, como das tendências verificadas num mercado de trabalho cada vez mais exigente, que requer um perfil profissional polivalente (condizente com as diversas atividades que poderão ser exercidas) e uma constante atualização profissional.

O autor ainda complementa que seria necessário garantir que os alunos tivessem uma orientação acadêmica bem definida, mas que propiciasse flexibilidade e capacidade de adaptação a diferentes situações ocupacionais, permitindo assim que os recém-formados tivessem maiores

chances de uma inserção satisfatória no mercado de trabalho, e que, “o ideal é que os recém-formados estejam preparados tanto para atuar na licenciatura como fora do ambiente escolar, uma vez que é possível conciliar as duas vertentes”. (PRONI, 2010, p. 796).

O artigo 4º das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física deixou evidente o perfil profissional a ser delineado pelos cursos de formação:

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. (BRASIL, 2004).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares (2004), esperam que o profissional no processo de intervenção seja capaz de: diagnosticar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, desenvolver, prescrever, orientar, avaliar, aplicar métodos e técnicas motoras diversas, aperfeiçoar, orientar e ministrar os exercícios físicos, objetivando promover, aperfeiçoar, reabilitar e aprimorar o funcionamento orgânico, condicionamento e desempenho físico.

Para Gentili (2000), acredita-se que o perfil dos profissionais do século XXI torna-se um grande desafio para os cursos superiores, pois estes precisam reorganizar seus desenhos curriculares, no experimento de oportunizar conhecimentos adequados pela sociedade, que estabelece um profissional mais contextualizado e prudente às transformações no panorama da era globalizada.

Como o foco de nossa pesquisa é analisar o perfil profissional dos egressos da FAEFI/UFU, apresentamos a seguir a descrição da cidade seguida dos marcos históricos que consolidaram a fundação da universidade e da referida faculdade.

4 A FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PERCURSO HISTÓRICO

Sim, sou professor e tenho orgulho nisso. Por pertencer ao número daqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar de Humanidade todos e cada um, para darmos um nível aceitável à nossa imperfeita perfeição. Jorge Olímpio Bento

Segundo o portal da prefeitura, Uberlândia foi fundada em 1888, sendo a maior cidade da região conhecida como Triângulo Mineiro, em Minas Gerais.

O município tem uma população urbana superior a 640.000 habitantes, é o segundo mercado consumidor de Minas Gerais, possuindo num raio de 600 km, mais de 82 milhões de consumidores, uma das cidades mais prósperas do interior brasileiro. Nas últimas décadas, a cidade atraiu grandes empresas e, com sua localização estratégica privilegiada, se transformou no maior centro de distribuição atacadista da América Latina, referência no setor de comércio e serviços de *callcenter* e telecomunicações com condições ideais para receber turistas e sediar eventos.

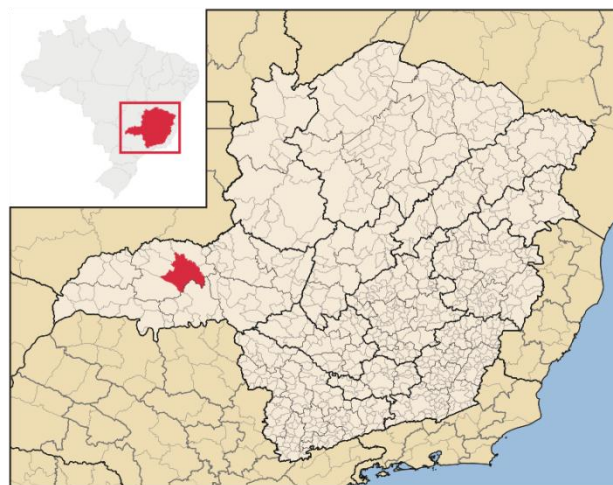
Quem visita Uberlândia conta com uma moderna rede hoteleira, eficiência em serviços, gastronomia de alto nível, estrutura completa de saúde e natureza exuberante. Todas essas virtudes somadas à capacidade empreendedora de seus habitantes fazem da cidade um centro de oportunidades e um convite à qualidade de vida.

A cidade oferece várias opções de lazer nos mais diversificados roteiros: Artesanato, Arte e Cultura, Religioso, Compras, Ecológico e Esportivo. A vida noturna uberlandense segue o ritmo das grandes capitais, oferecendo inúmeras opções para diversão. São bares, restaurantes, cafeterias, cachaçarias, bistrôs e similares. Shoppings, galerias e butiques permitem que você tenha acesso a produtos de todo o mundo. O roteiro de compras ainda contempla feiras de produtos rurais, gastronomia e artesanato. Uma das grandes atrações da cidade com imensa área verde às margens do Rio Uberabinha é o Praia Clube, que oferece estrutura moderna e completa para prática de esportes, além de outros clubes que atendem aos moradores e visitantes.

As apresentações culturais e exposições artesanais ressaltam a mineiridade e características da região. Igrejas históricas contam sobre a fé da nossa população, sendo que algumas são bens tombados e fazem parte de nosso patrimônio histórico.

Uberlândia se tornou um expressivo centro educacional e de conhecimento, com uma Universidade Federal e mais 20 instituições de Ensino Superior que têm contribuído para captação de eventos técnico-científicos para a cidade e região.

Figura 1 – Localização da Cidade de Uberlândia



Fonte: Imagem da Wikipédia

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma fundação pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A instituição, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UnU), foi autorizada a funcionar pelo Decreto-lei n. 762, de 14 de agosto de 1969, e federalizada pela Lei n. 6.532, de 24 de maio de 1978. (PORTAL UFU, 2017).

De acordo com Mendes (1999), a Universidade Federal de Uberlândia tem sua trajetória histórica marcada por três momentos importantes até sua constituição e estruturação como Instituição Federal: 1) criação de faculdades isoladas, a partir de 1957; 2) criação da Universidade de Uberlândia(UnU) em 1969, através da junção das faculdades isoladas e 3) federalização da UnU transformando-se em Universidade Federal de Uberlândia(UFU) em 1978.

Com a missão de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social, a UFU possui trinta (30) Unidades Acadêmicas distribuídas em sete campi: em Uberlândia – Campus Santa Mônica, Campus Umuarama, Campus Educação Física e Campus Glória; em Ituiutaba -

Campus do Pontal; em Monte Carmelo – Campus Monte Carmelo e em Patos de Minas - Campus Patos de Minas. (PORTAL UFU, 2017).

O curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia foi implementado em dezembro de 1971, logo após ter sido concluído o processo de unificação das faculdades isoladas da cidade, que deu origem à Universidade de Uberlândia (UnU). (PPP/FAEFI/UFU, 2006).

Pode-se considerar que a criação da UnU, e mais especificamente do curso de Educação Física, ocorreu num período de grandes mudanças em termos de política educacional. A reivindicação para a criação da Escola Superior de Educação Física em Uberlândia partiu de fatores como o interesse de políticos, de toda a comunidade local e ainda de regiões vizinhas, associada à difusão cada vez maior da prática esportiva na sociedade, principalmente, pela exigência legal de sua obrigatoriedade em todos os níveis escolares, o que acarretou, conforme Lima (2000), a necessidade de graduar profissionais nessa área específica, para atuarem nessa área de ensino.

Ainda segundo Lima (2000), a Escola Superior de Educação Física foi criada pertencendo à antiga Autarquia Educacional do Ensino de Uberlândia e representou uma iniciativa pioneira no interior de Minas Gerais, já que existiam em todo o estado de Minas Gerais poucos estabelecimentos de ensino voltados para a formação de profissionais para esse campo de atuação. Nesse sentido, com a implantação da referida Escola, ocorreria não só uma ampliação do mercado de trabalho para o licenciando da área de Educação Física, como também atenderia à demanda do Estado por profissionais formados e habilitados para o magistério dessa disciplina em seus inúmeros estabelecimentos de ensino.

O reconhecimento, pelo Governo Federal, do Curso de Educação Física da UnU foi em 13 de maio de 1975, através do Decreto nº. 75.714, o qual em seu Artigo 1º estabelecia o reconhecimento do referido curso nas modalidades Licenciatura e Habilitação em Técnico em Desportos, como não havia a estrutura física para o desenvolvimento das atividades inerentes ao curso, as mesmas eram realizadas na Praça de Esportes pertencente ao Sr. Napoleão Carneiro, adquirida pela Autarquia, com auxílio financeiro da Prefeitura Municipal e desde então, passou a constituir-se no Centro Esportivo Clarimundo Carneiro e que hoje constitui as instalações da FAEFI-UFU.

Ainda segundo o site Portal FAEFI (2016), no ano de 1977 ocorreu importante alteração no curso. Este, que desde a sua fundação desenvolvia suas atividades em regime anual no período

da manhã, passou a desenvolvê-las no turno da noite. Segundo Oliveira (2002), a mudança ocorreu em razão do elevado número de desistência e evasão dos alunos, pois o curso não era gratuito, até sua federalização. A partir de 1978 com o processo de federalização da universidade, a Escola Superior de Educação Física passou a receber a denominação de Curso de Graduação em Educação Física da UFU (Licenciatura Plena), o que favoreceu o intercâmbio do referido curso com outras instituições, possibilitando assim a sua consolidação e efetiva ampliação. O desenvolvimento das atividades do curso no período noturno durou até o ano de 1985, passando, a partir desse ano, a funcionar em período integral até os dias de hoje.

Segundo o PPP (FAEFI/UFU, 2006), no que diz respeito ao corpo docente da Escola de Educação Física, este era composto por dezesseis professores e o curso era composto por três departamentos: 1) o Departamento de Cultura Física, constituído por disciplinas de conteúdo específico da área; 2) o Departamento de Cultura Básica, que englobava as disciplinas referentes a conteúdos de caráter fisiológico e biológico; e 3) o Departamento de Educação e Cultura Geral, composto pelas disciplinas didático-pedagógicas. Tais departamentos eram responsáveis tanto pela programação quanto pela execução das atividades de ensino concernentes ao fim a que se propunha a Escola. Tinham, portanto, como finalidade a concentração das atividades didáticas e de pesquisa, relacionadas a um setor específico do saber.

No que se refere à estrutura curricular, Oliveira (2002) complementa que de 1972 a 1984 o curso foi regido pela Resolução nº 69 de 1969, que fixava os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Educação Física. A carga horária do curso era de 2025 horas-aula ministradas em três anos. A seleção de alunos se dava por meio de processo seletivo teórico e prático. Eram oferecidas por ano, 80 vagas, sendo 40 para o sexo masculino e 40 para o sexo feminino.

Em virtude da necessidade de adaptação curricular do curso com os demais cursos de Educação Física do País e a fim de cumprir as normas do Conselho Federal de Educação (CFE) que regulava a carga horária anual e total dos cursos, o primeiro Regimento da Escola de Educação Física da UnU, que data de 1973, sofreu algumas modificações que passaram a vigorar a partir de 1974. Deste modo, a carga horária total do curso passou para 2.150 h/anuais, superior ao estabelecido pelo CFE (PPP,UFU,2006).

Segundo Lima (2000), a Congregação da Escola Superior de Educação Física da UnU, no final de 1974, decidiu introduzir novas modificações no Regimento, objetivando readaptar o currículo àqueles das demais escolas congêneres do País, modificações a serem implantadas a

partir de 1975, que seria a inclusão de novas disciplinas na grade curricular, a qual passaria de 2.150 h/a para 2.240 h/a. Para a autora, as modificações curriculares ocorridas nesse período foram restritas a alterações de carga horária, exclusão ou inclusão de disciplinas, entendendo que a melhoria do currículo dependeria destas mudanças, portanto, esse fato “não nos permite afirmar que foram promovidas significativas alterações no processo de formação”.(LIMA, 2000, p. 102).

De acordo com Oliveira (2002), a partir dos anos 1980 a Educação Física brasileira passou por um processo de críticas e questionamentos, culminando em encontros nacionais para discussão e debates para a geração de propostas alternativas, sendo uma delas, a mais importante, a constatação do esgotamento da Resolução nº 69/69, frente às novas demandas da realidade educacional, social, econômica e política brasileira.

Em 1985, o curso de Educação Física da UFU realizou uma reforma curricular, antecipando as novas diretrizes que só seriam aprovadas em 1987 pela legislação federal. Para Oliveira, (2002, p. 87) estas reformas foram pioneiras no Brasil, pois as “[...]novas diretrizes curriculares somente seriam aprovadas em 1987 (Resolução nº 03/87) e os demais cursos de graduação em Educação Física modificariam seus currículos somente a partir dos anos 1990”. Essa iniciativa apontou mudanças significativas do ponto de vista curricular: aumento da carga horária do curso, implementação de novas disciplinas, introdução do aprofundamento de conhecimentos, a divisão do currículo pleno em áreas de conhecimento, a flexibilização e adaptação curricular segundo os interesses e recursos de cada instituição, contemplando suas peculiaridades regionais.

As mudanças promovidas no currículo do curso de Educação Física/UFU, diferente das ocorridas até o ano de 1977, provocaram alterações não apenas na carga horária ou exclusão/inclusão de disciplinas, mas também, houve uma preocupação com o perfil profissional e com os objetivos pretendidos pelo curso. Buscava-se, através dessas reestruturações curriculares, garantir a preparação de profissionais não apenas com domínio dos conhecimentos técnico-desportivos e específicos da área, mas também com a capacidade de análise, síntese e crítica sobre a realidade na qual os professores estavam inseridos. Podemos afirmar isso, segundo Lima (2000) e Oliveira (2002) a partir da identificação das características pretendidas para o profissional da área quando da ocorrência das reestruturações curriculares de 1985 e 1990, “[...] em que se propôs o perfil de um profissional com formação de caráter generalista e com aprofundamento em diferentes áreas do conhecimento”. (LIMA, 2000, p 113).

Em 1987 ocorreu outra modificação curricular, alterando a forma de ingresso no curso, mais especificamente, promoveu-se a extinção das provas práticas do vestibular e ainda o processo de unificação dos currículos. (PPP, UFU, 2006).

Não contentes com as modificações ocorridas, a nova reestruturação curricular passa a vigorar em 1990, com vistas a se adequar às exigências estabelecidas na Resolução 03/87 do CFE, e ainda na tentativa de proporcionar uma formação que capacitasse os futuros docentes para atuarem tanto no magistério de pré-escolar quanto no ensino de 1º e 2º graus. Um dado pioneiro na concretização da mesma foi a participação popular dos discentes que serviram de base para a elaboração da proposta de alteração curricular onde foi realizada uma pesquisa durante o segundo semestre de 1987 e os dois semestres de 1988, com os alunos que cursavam o último período do curso, que apontaram as disciplinas que deveriam ser incluídas na nova grade curricular. (PPP/FAEFI/UFU, 2006).

A partir daí, o curso passou a ser constituído por um núcleo comum obrigatório seguido por um núcleo complementar e a carga horária mínima era de 3.150 horas, das quais 420 horas deveriam ser cursadas entre as disciplinas optativas. De acordo com Lima (2002), a reestruturação curricular promovida em 1990, apesar de trazer algumas inovações como a participação discente, trouxe em si resquícios dos antigos modelos de currículo abordados anteriormente e a ênfase maior continuou a recair sobre as disciplinas do campo biológico e técnico-desportivo. Esse fato é facilmente evidenciado pela carga horária total do curso em que cerca de 1305 h/a corresponde ao grupo de disciplinas da área de formação técnico-desportiva e 735 às da área de ciências biológicas, excluindo-se em ambos os casos a carga horária do conjunto de disciplinas eletivas, a qual somada equivaleria a 1815 e 780 h/a, respectivamente. Em contrapartida a área de formação pedagógica responderia por um total de 615 h/a ministradas no curso.

Esse período marca também a implantação da atividade curricular denominada Ensino Vivenciado, objetivando a aplicação prática dos conhecimentos e metodologias do ensino adquiridos. Segundo Lima (2000), o Ensino Vivenciado visava proporcionar aos alunos a realização de estágios durante todo o percurso acadêmico. Cabe destacar também nesse período, a criação do Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência (PAPD), em 1986, que viria a se tornar um dos maiores centros acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão no país. Seus

fundadores, professores Alberto Martins da Costa e Apolônio Abadio do Carmo, de acordo com Oliveira (2002), foram os pioneiros no atendimento dessa clientela no estado de Minas Gerais.

Uma característica a ser reforçada é a de que desde a sua implantação, o curso constituiu-se como licenciatura, entretanto, na reestruturação curricular de 1990 fez a opção de trabalhar numa perspectiva de licenciatura ampliada que, segundo Oliveira (2002), foi uma tentativa de formar professores capazes de atuar tanto área escolar como a não escolar, o que fez com que ficasse imprecisa a visualização do perfil desejado dos egressos do curso, em razão da disposição e ordenação das disciplinas elencadas no âmbito da Formação Geral e Aprofundamento de Conhecimentos, caracterizadas pela desportivização e biologização e pelo número comparativamente reduzido de conteúdos necessários para a formação de professores para atuarem na rede escolar.

Seguindo a trajetória histórica da construção curricular do curso de Educação Física da UFU, a última proposta curricular aprovada para vigorar a partir de 2007, foi construída observando o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os Cursos de Graduação em Educação Física e as Resoluções CNE/CP N° 1 de 18 de Fevereiro de 2002; N°7 de Março de 2004 do CNE; N° 2 do CNE/CP de 19 de Fevereiro de 2002; N° 2 de 2004 do CONGRAD e 03/2005 do CONSUN, tendo como foco principal a excelência na formação profissional dos egressos aos quais devem ser oportunizados a ampliação da visão crítica, o desenvolvimento da capacidade investigativa, o rigor teórico na abordagem dos temas e o domínio de conteúdos não somente genéricos, mas também os específicos de sua área de atuação. (PPP/FAEFI/UFU, 2006).

A proposta apresenta uma estrutura curricular única que visa a preparação simultânea de licenciados e bacharéis, consolidando a ideia de que ao bacharel, assim como ao licenciado, é necessária a compreensão do caráter pedagógico que o processo de produção científica e a intervenção profissional alcançam. Com a adoção de uma estrutura curricular que favoreça essa articulação abre-se para uma possibilidade concreta de superação, não apenas da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, mas também entre ensino e pesquisa, teoria e prática que, ao longo dos anos, tem caracterizado a formação de muitos profissionais. (PPP/FAEFI/UFU, 2006).

Assim, a carga horária do curso foi ampliada para quatro anos e meio, totalizando 4.250 horas, nos períodos matutino e vespertino. Os núcleos de formação ficaram distribuídos em: Núcleo de Formação Específica - Carga Horária de 2580 horas-aula; Núcleo de Formação

Didático-Pedagógica - Carga Horária de 1470 horas-aula e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural - Carga Horária de 200 horas-aula.

Destarte, cientes das dificuldades que implicaram promover a formação de bacharéis e licenciados concomitantemente, vários reajustes foram feitos na tentativa de viabilizar a implementação do referido projeto, com vistas a garantir a qualidade do ensino, da extensão e da pesquisa, chegaram ao diagnóstico de que a manutenção do referido projeto curricular dentro da estrutura concebida e implementada, estava prejudicando a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Tendo como “pano de fundo” a conjuntura política, econômica, social, cultural e científico-tecnológica do início do século XXI, evidenciada pela associação do processo de formação de profissionais da área da Educação Física com as determinações legais relacionadas às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física e a regulamentação da profissão pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) em 1998, assim como, as exigências do mercado, uma comissão de docentes da FAEFI/UFU iniciou novos estudos, em 2012, com fins de elaborar nova proposta curricular que atendesse as demandas: social, política, acadêmica e profissional.

Essa nova proposta, com vias à implantação, encontra-se em processo de aprovação nas instancias institucionais superiores e, segundo documentos elaborados, foi pensada tendo como base uma estrutura que garantisse tanto a formação de bacharéis quanto de licenciados em campos distintos.

Concordamos com Lima (2000), ao afirmar que se torna evidente que todas as reformulações curriculares promovidas pelo curso tiveram por finalidade atender às necessidades do mercado de trabalho e que as propostas apresentadas sobre a formação do profissional, o desenvolvimento do trabalho pedagógico até o presente, continua a ocorrer de forma fragmentada, voltada estritamente para o ensino. Acrescentamos que a nova proposta a ser implementada que, segundo seus elaboradores tenta corrigir tal fracionamento, no nosso entendimento reforça ainda mais a formação inicial dentro dos moldes do mercado para o século XXI.

Resta saber se esse discurso engendrado e prestes a ser implementado não coaduna com os direcionamentos legais que polarizaram e dividiram o campo de atuação da área no mundo do trabalho, gerando inúmeras discussões ao se analisar os possíveis impactos sofridos na

Educação Física Brasileira como a correlação de forças da formação inicial, mercado de trabalho e a regulamentação profissional, mantendo e reproduzindo um intenso e conflituoso campo de disputas iniciado a partir da regulamentação da profissão, com as contradições e as supervalorizações e hegemonias de uma área sobre a outra.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação está ancorada numa abordagem qualitativa, uma vez que pretende apresentar, compreender e interpretar o objeto de pesquisa de maneira reflexiva e crítica. Além disso, conforme Luckesi (1998), o caráter criador e intuitivo e a experiência do investigador são essenciais no momento de interpretar os dados qualitativos, ou seja, dados não quantificáveis ou mensuráveis e sim, subjetivos.

Quanto aos objetivos, Mattos, Rosseto Jr. e Blecher (2008) destacam que trata-se de uma pesquisa descritiva, a qual tem o caráter de observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos, sem que o pesquisador interfira neles. Seu objetivo, conforme Gil (1991), é descrever as características de uma determinada população ou fenômeno e um de seus atributos significativos está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário.

Já os dados coletados nas questões abertas foram submetidos à análise de conteúdo através da extração das categorias emergentes de cada questão. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), é um conjunto de técnicas organizado por meio das seguintes fases: pré-análise (organização dos documentos); exploração do material (administração sistemática das decisões tomadas); e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação (os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos). Dessa forma, a análise por meio da técnica por categorias funciona por operações de desmembramento das respostas em categorias e segundo reagrupamentos analógicos. Nas questões fechadas foi utilizado o aplicativo *Microsoft Excel*.

O estudo foi realizado na cidade de Uberlândia, especificamente com os alunos egressos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – FAEFI/UFU que ingressaram a partir de 1987 e concluíram o curso entre os anos de 1990 e 1994. Este período de análise de coleta se justifica, pois, considerando o espaço de trabalho de 25 anos, os participantes, em tese, estão em fase de aposentadoria (2015 a 2018), sendo possível traçar um diagnóstico de como se deu o processo de formação e atuação docente.

A delimitação do estudo também se deu pelo período de mudança curricular ocorrida na FAEFI/UFU em 1985, antecipando em caráter pioneiro, o Parecer CNE/CES N° 215/87 (BRASIL, 1987), comumente definido como 3/87, em que através de modificação do fundamento legal, abriu a possibilidade das instituições de Ensino Superior oferecerem o curso de bacharelado em Educação Física e de ampliar a carga horária do curso, com a integralização. A participação dos egressos foi probabilística, mediante os seguintes critérios:

- a) Egressos localizados via internet, telefone, contato pessoal entre outros;
- b) Não estar aposentado no ano da coleta;
- c) Concordar em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, em anexo 1.

A pesquisa foi registrada no comitê de ética da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob o número CEP/UFTM 2648.

O instrumento empregado para o desenvolvimento deste estudo foi um questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas para uma análise interpretativa, com a finalidade de identificar a trajetória profissional do egresso e suas impressões sobre sua formação acadêmica, adaptado de um estudo realizado por Martins (2014), cujo modelo está no apêndice 2.

Nesta fase, para o ajuste e definição do instrumento de pesquisa, foi realizado um estudo piloto com três egressos do curso, para que as questões fossem revisadas e para facilitar o entendimento dos participantes da pesquisa, bem como, o cumprimento dos objetivos propostos.

O contato com os professores do estudo piloto se deu pessoalmente, no mês de Março de 2017, momento em que foi entregue o questionário, exceto um, que foi enviado via *e-mail*. Todos os participantes fizeram críticas em relação ao mesmo, quer em relação à quantidade de questões abertas, quanto a perguntas que precisavam de ajuste semântico e ou eram desnecessárias. Mediante essas colocações, o instrumental foi revisado, uma vez que foram alteradas palavras que possibilitavam dúvida interpretação, questões excluídas que não atendiam ao pressuposto do objetivo e questões modificadas. Na versão inicial do questionário foram elaboradas 33 questões, passando para 21 depois da reformulação, não deixando de atender aos objetivos da pesquisa.

Para a localização da população de estudo foi solicitado ao departamento de diplomas da UFU a lista dos formandos do recorte temporal da pesquisa, totalizando 220 graduados. Como percebemos que algumas turmas estavam incompletas, solicitamos uma nova listagem à Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC), constando 245 egressos formados no período mencionado. Iniciamos a localização desses egressos. Foram feitas buscas nas redes sociais, contatos pessoais e profissionais, para delimitar o grupo a ser investigado. Segundo Martins (2014), tendo em vista as inovações tecnológicas e a popularidade das redes sociais que contribuem para uma nova dinâmica relacional entre os indivíduos, observamos que as redes seriam uma ferramenta útil, levando em consideração que vivemos em meio a essa transformação cultural tecnológica.

Num primeiro momento utilizamos o site de relacionamento *facebook* para entrar em contato com os egressos e solicitar seus endereços eletrônicos (*e-mails*) para envio da pesquisa.

Com essa primeira busca encontramos inicialmente 90 egressos, aos quais enviamos mensagem explicando as intenções do contato. Como obtivemos poucas respostas, utilizamos outros meios de localização. Solicitamos a listagem dos professores da rede municipal e estadual de Uberlândia, lista dos professores que participavam da formação continuada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) para identificar as escolas que atuavam, além de entrar em contato com as instituições para confirmarem a localização do professor.

Outra forma de procura foi através do aplicativo *whatsapp*, visto que alguém da turma tinha contato do grupo de formatura e nos repassou os telefones. Com isso localizamos os egressos em academias, clubes e outros locais de trabalho. A última tentativa de encontrar os egressos foi por meio do *site* de busca (*google*), digitamos nome por nome, conseguimos telefones mas não obtivemos sucesso com este recurso.

Dos 245 egressos formados no recorte temporal da pesquisa, 103 não foram encontrados e um havia falecido. Dos 141 restantes, um se aposentou durante a coleta, reduzindo para 140 possíveis egressos participantes. Destes, 71 não retornaram nossos contatos e dois se recusaram a responder, totalizando por fim, 67 participantes na pesquisa.

A aplicação do questionário ocorreu de duas formas. Uma através de *email*, em que havia um formulário no *Google Drive*, utilizando a plataforma *Google Forms*⁵, que é um aplicativo do *Google* usado para realização de pesquisas, em que os participantes são contatados via internet, facilitando a participação dos mesmos. Neste foram adicionadas as perguntas elaboradas e, uma vez criado o link, foi disponibilizado nos *e-mails* dos participantes, que somaram 49. A outra forma foi via impressão do questionário e a entrega pessoal a outros 18 docentes em clubes, academias ou escolas.

⁵O *Google Drive* abriga o *Google Forms*, e mais um leque de aplicativos de produtividade que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, e muito mais. Para Heidemann e Oliveira (2010), o *Google Drive* é considerado uma "evolução natural" do *Google Docs*. O pacote de aplicativos gratuito permite a edição colaborativa, disponibilização, backup e portabilidade de arquivos. É constituído por cinco aplicativos: o *Google Documents*, para a edição colaborativa de textos; o *Google Spreadsheets*, para a edição colaborativa de planilhas eletrônicas; o *Google Forms*, para a confecção de formulários online; o *Google Presentations*, para a edição colaborativa de apresentações de slides e o *Google Drawings*, para a edição colaborativa de desenhos. Uma das vantagens do seu uso é o fato de que os arquivos criados com o *Google Drive* ficam armazenados no servidor do *Google* e, portanto, o usuário pode acessá-lo a partir de qualquer computador conectado à internet.

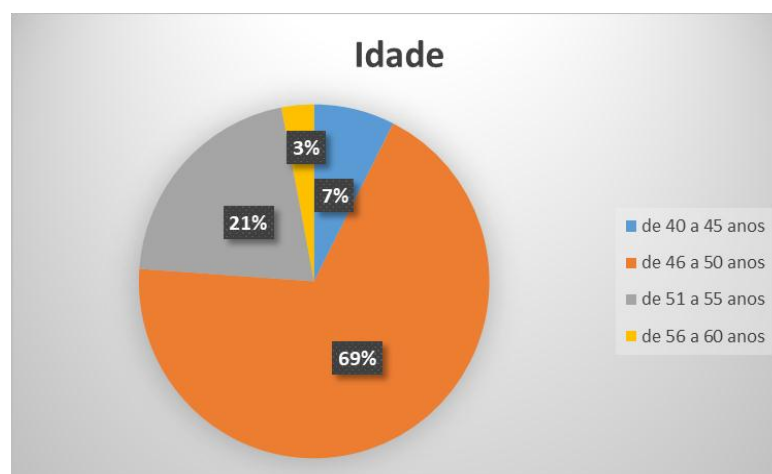
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O número de egressos participantes foi de 67 (27,3%) e, seguindo a estrutura do instrumento utilizado, apresentamos os resultados sobre o perfil profissional e a atuação docente em três eixos: 1. informações pessoais; 2. informações acadêmicas e 3. informações profissionais.

6.1 INFORMAÇÕES PESSOAIS

Em relação ao perfil dos egressos da Faculdade de Educação Física da UFU, os resultados sobre as **informações pessoais** estão dispostos nos Gráficos 1, 2, 3 e 4.

Gráfico 1 – Idade dos egressos

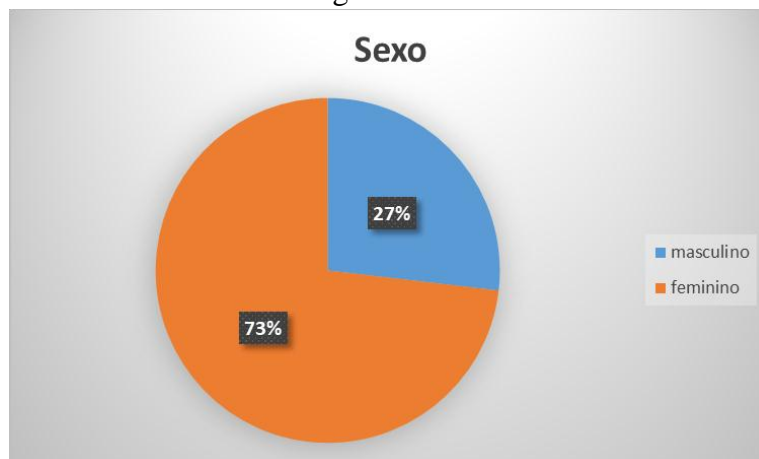


Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

O gráfico 1 mostra que 46, (69%) dos pesquisados estão na faixa etária entre 46 e 50 anos, seguido de 14 (21%) entre 51 e 55 anos. 5 (7%) estão entre 40 e 45 e 2 (3%) entre 56 e 60 anos.

Dos investigados, 49 (73%) são do sexo feminino e 18 (27%) do masculino (gráfico 2). O predomínio de mulheres assemelha-se aos dados obtidos por Martins (2014) e das pesquisas do INEP (2007) que mostraram que elas representam atualmente maioria no ingresso aos cursos superiores, assim como constituem um número expressivo no momento da formatura.

Gráfico 2 – Sexo dos egressos

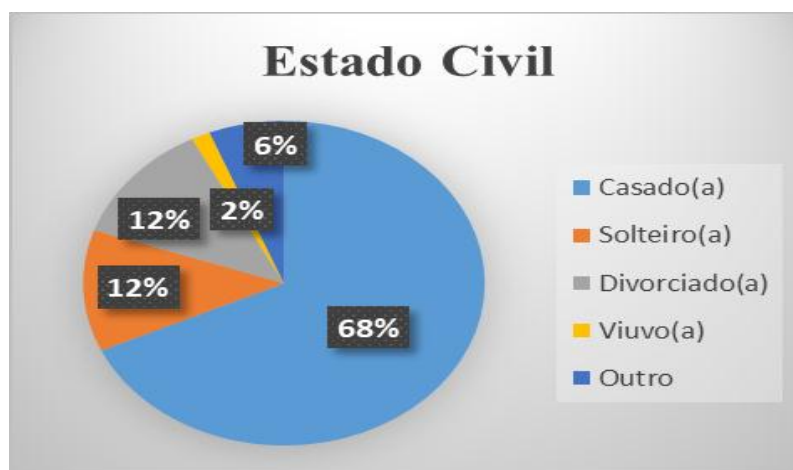


Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Tardif (2013) destaca que atualmente as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória e cerca de 90% a 95% da escola primária. No entanto, não é fenômeno recente a presença maciça do sexo feminino na educação, uma vez que remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países (como exemplo, Estados Unidos, países da Europa e da América Latina) tem aumentado nos últimos 30 anos. Assim, não é possível compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino.

Quanto ao estado civil, o gráfico 3 demonstra que 45, (68%) são casados, oito (12%) solteiros, oito (12%), divorciados, um (2%) viúvo e quatro (6%) declararam outro.

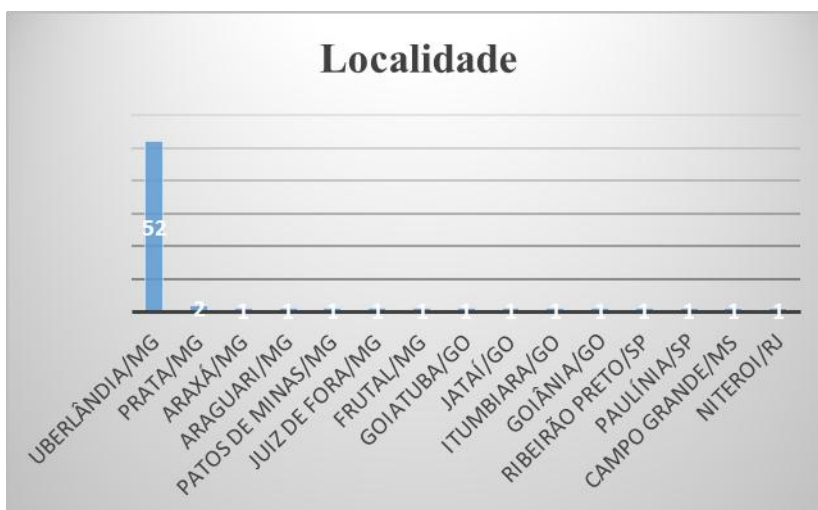
Gráfico 3 – Estado civil dos egressos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Outra questão relacionada ao perfil foi identificar a cidade que residem atualmente, uma vez que a cidade de Uberlândia-MG está estrategicamente situada numa região que agrega várias outras no entorno.

Gráfico 4 – Local de residência dos egressos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

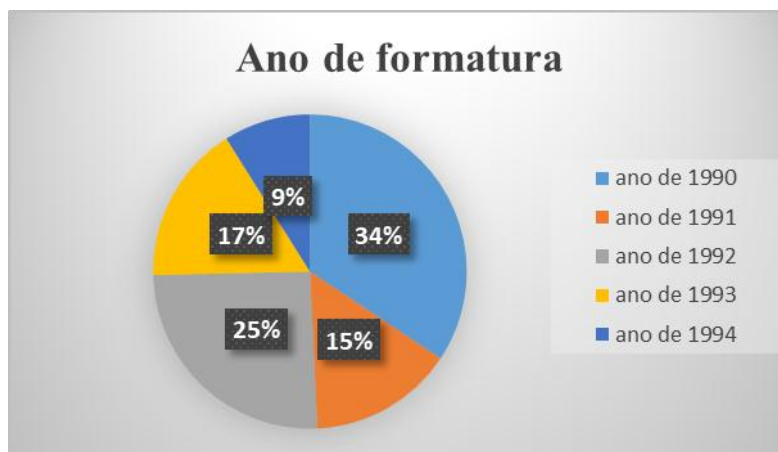
O gráfico 4 demonstrou que as localidades que os pesquisados residem atualmente, em sua maioria, se encontraram na cidade de Uberlândia, totalizando 52 (78%). O restante, 15 (22%), encontraram se em cidades próximas e/ou em outros estados da federação brasileira.

6.2 INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

Identificado o perfil dos pesquisados, seguimos no segundo eixo identificando as **informações acadêmicas** relacionadas à sua trajetória durante a graduação.

Em relação ao ano de formatura, o gráfico 5 apontou que dos egressos participantes da pesquisa 23 (34%) formaram em 1990, 17 (25%) em 1992, 11 (17%) em 1993, 10 (15%) em 1991 e seis (9%) em 1994.

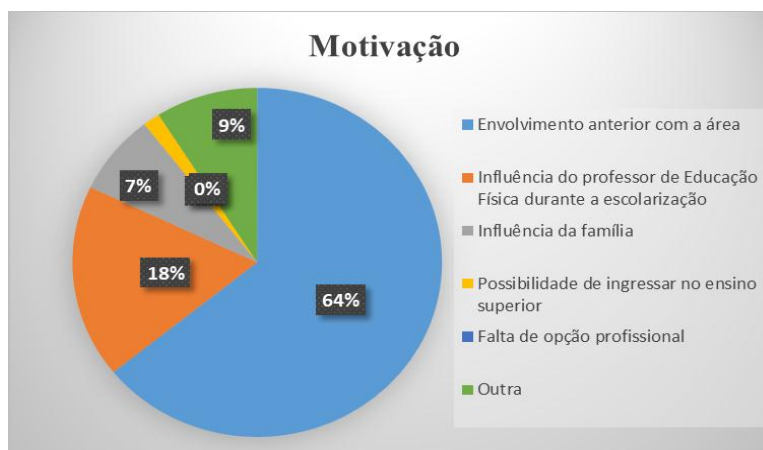
Gráfico 5 – Ano de formatura dos egressos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Quando questionados sobre o que motivou o pesquisado a escolher o curso de Educação Física como graduação, a maioria, 43(64%) respondeu que o envolvimento anterior com a área foi o principal agente motivador para a escolha; outros 12 (18%) responderam ser a influência do professor de Educação Física no período da escolarização; cinco (7%) assinalaram que a influência veio da própria família, um (2%) resgatou que era o único curso que dava possibilidades de ingressar no Ensino Superior, por ser um curso menos concorrido e seis (9%) alegaram outros motivos, como afinidade com a área de conhecimento, influência do exército, único curso que se aproximava do campo das artes corporais, gostar de dar aulas, sonho de infância ou receio de voltar para casa caso não passasse no vestibular.

Gráfico 6 – Motivação para a escolha do curso de Educação Física como graduação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Os dados coletados coincidiram com as formulações de Fariaset al.(2011) ao afirmar que a perspectiva de ser professor pode ter início antes mesmo da formação inicial. Segundo os autores, as experiências de ensino vivenciadas na escola como alunos, no treinamento esportivo ou em contextos educativos despertam o desejo de tornar-se professor.

Embora a identidade profissional esteja determinada por aspectos socioeconômicos e políticos, Santini (2004) observou que as relações importantes, do convívio social do indivíduo, podem vir a negar ou a reforçar as características básicas dessa identidade profissional. Nem sempre ingressar numa universidade é resultado de uma opção voluntária. A tomada de decisão é sempre cercada de dúvidas, emoções e influências.

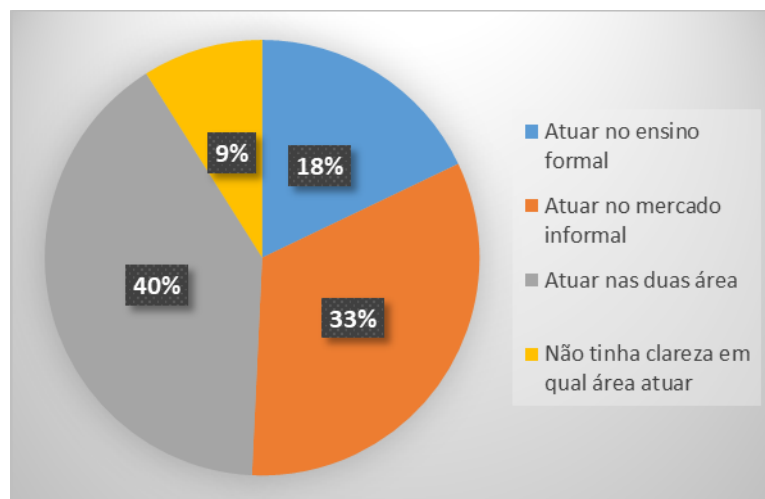
O autor nos mostrou ainda em seus estudos resultados similares aos nossos, em que alguns professores tiveram influências externas na hora da escolha profissional, mas grande parte dos casos é de ex-atletas ou de pessoas que já tiveram contato com a área esportiva e que, quando confrontados com a decisão de escolher uma profissão, acabaram optando por uma que já lhes é familiar, reduzindo-se assim as incertezas, da mesma forma que outros professores sofreram influências dos pais.

Para Folle et al. (2009), há fatores de ordem social, familiar e pessoal que interferem na escolha de uma profissão. Estes se tornam preponderantes e decisivos mesmo que, em alguns casos, não correspondem à vontade do futuro professor. Em seus estudos, o motivo de escolha pela profissão docente estava diretamente relacionado à identificação com a intervenção de sua professora de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da prática de modalidades esportivas.

Nas investigações de Razeira et al. (2014), podemos inferir que, entre os motivos predominantes para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física, estão o “gosto pelo esporte (outras atividades relacionadas a movimento)” motivo mais relevante, “interesse, identificação, afinidade pela área, campo de atuação amplo”, “ser professor” e “influência do professor (bom ou ruim) ”. Alguns motivos parecem representar uma situação em que o esporte ainda vem sendo e será fortemente trabalhado na escola, principalmente devido à bagagem cultural e de experiências que os acadêmicos possuem antes do ingresso no curso e mantêm durante sua formação, visto que a matriz curricular dos cursos é composta, em sua maioria, por disciplinas relacionadas aos esportes, incentivando esta prática na escola.

Ainda em relação às informações acadêmicas, buscamos quais eram as expectativas dos pesquisados em relação à sua atuação profissional ao finalizar o curso de graduação em Educação Física (gráfico 7).

Gráfico 7 – Expectativa de atuação profissional ao finalizar o curso de graduação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Os resultados mostraram que 27 (40%) dos egressos responderam atuar nas duas áreas, ou seja, a formal e a informal, 22 (33%) disseram estar inseridos no mercado informal (clubes, academias, escolinhas de esportes), 12 (18%) no ensino formal (escolas – do ensino básico ao superior) e seis (9%) não tinham clareza em qual área atuar.

Rossi e Hunger (2008) advogam que é importante ressaltar que o profissional de Educação Física tem se envolvido em diversas áreas e que as ações desempenhadas pelo profissional no mercado de trabalho são bastante amplas e muitas vezes manifestadas concomitantemente. Razeira et al. (2014) complementam afirmando que o curso escolhido pode ser útil, corresponder às expectativas e se tornar agradável na vida ou ser apenas uma formação com o propósito único de obter o diploma e que, conhecendo os principais interesses dos egressos, é possível promover uma formação mais qualificada, em que a proposta do curso atenda ao que cada indivíduo procura e espera para o seu futuro profissional.

Em nossa pesquisa, constatamos que, como o curso possibilitava a atuação nas duas áreas, a maioria dos egressos pretendia isso. Mas é relevante ressaltar que um número expressivo tinha a expectativa de estar no mercado informal e poucos tinham interesse no ensino formal. Para

Figueiredo (2004), isso pode ser explicado pelo fato de que muitos alunos que ingressam no curso de Educação Física já trazem uma concepção dessa área de estudos como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico como sistema de treinamento de atletas, instrutora de exercícios físicos e outras do mesmo gênero.

Segundo o referido autor, a Educação Física ocupa, em nosso meio, a posição de principal promotora da saúde e, muitas vezes, no imaginário da população, é relacionada apenas ao aspecto biológico, sobretudo dentro das escolas e, mesmo fora delas, no trabalho desenvolvido em academias, clubes, "escolinhas de esportes", orientação ao exercício, dentre outros, tornando a principal referência dos alunos que ingressam no curso e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes.

Rossi e Hunger (2008) em seus estudos, afirmaram que poucos graduandos da licenciatura pretendiam seguir a profissão como professores. A maioria cursava a faculdade visando atuar em campos que não incluem a escola. Entretanto, esses resultados não são unanimidade, uma vez que os estudos de Razeira et al. (2014) contrapõem esse dado no que concerne à pretensão do pós-formado, onde os participantes mencionaram como primeiro desejo, trabalhar no âmbito escolar como professor de Educação Física, em segundo plano, atuar em academias e clubes, em terceiro, ser professor universitário e por fim, muitos alegaram não saber ainda onde pretendiam atuar.

Segundo Araújo (2013), diante da inexperiência em suas escolhas, bem como do importante momento social de optar por um curso de formação inicial, o qual vai definir o seu futuro profissional, muitos jovens podem se sentir despreparados, selecionando o que nem sempre está ligado às suas expectativas. Sua pesquisa revela que muitos dos egressos do curso decidiram encaminhar-se para a docência, mas essa não teria sido sua primeira opção de atuação. Muitos foram para a escola devido ao fato de terem um título legal para o exercício docente, impelidos pela possibilidade de aprovação em um concurso público.

Outra inquietação que se fez presente em nossa pesquisa foi verificar se os conhecimentos adquiridos na graduação foram suficientes para atuar no mercado de trabalho.

Gráfico 8 – Aquisição de conhecimentos adquiridos na graduação e mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Como nos demonstrou o gráfico 8, 41 (61%) dos egressos responderam que os conhecimentos adquiridos na graduação não foram suficientes.

As justificativas para a insuficiência são diversas e para 16 (39%) egressos a teoria é muito diferente da prática e a realidade do mercado é diferente do que é visto na formação inicial. Do total dos que disseram não, 11 (27%) afirmam que houve necessidade de atualização e de aprofundar os conhecimentos. Outros 11 (27%) relataram que os conteúdos vistos na graduação foram insuficientes para atuar e três (7%) disseram ser a vivência e a troca de experiências com profissionais que já trabalhavam um aspecto que ajudou na constituição de ser profissional. (quadro 2).

Quadro 2– Justificativas dos egressos que disseram não aos conhecimentos da graduação

Categorias	Egressos	%
Teoria diferente da prática/realidade diferente	16	39%
Necessidade de atualização/aprofundamento de conhecimentos	11	27%
Conteúdos insuficientes	11	27%
Vivência e troca de experiências	3	7%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Estudo realizado por Folle e Nascimento (2010) assemelhou-se ao nosso, tendo como fator negativo do percurso formativo, o déficit na relação entre teoria e prática, a distância entre as experiências vividas na universidade e a realidade das escolas. Para os professores

investigados pelos autores, a formação inicial possibilitou experiências positivas diversificadas, ao mesmo tempo em que ofereceu problemas e vivências negativas muito similares, estágios distantes da realidade, déficit na relação teoria e prática, além da formação tecnicista voltada à formação de atletas e não condizente com as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia de escolas públicas.

Segundo Pimenta e Lima (2006), os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Sobreira (2015) complementou que na fase da formação inicial, os graduandos vivenciam experiências que podem contribuir para a melhoria ou evolução na aprendizagem do ato de ensinar e que isso não significa aceitar imposições de conteúdos a serem ensinados, ou mesmo de diretrizes que determinem como e o quê ensinar. Sem perspectivas de análise e de crítica desenvolvidas na formação, estaremos nos desviando de nossas funções e das finalidades da educação, e, dessa forma, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação deficitária.

Souza (2007) também colocou que o profissional em Educação Física deve incorporar o hábito da reflexão em suas ações, e o seu curso de graduação deve assumir a responsabilidade de oferecer um instrumental pedagógico que capacite esse futuro professor, empreendendo um saber profissional sobre sua área de intervenção, que lhe permita tomar decisões mais adequadas na prestação de seus serviços à sociedade, e ainda, deve oferecer bases sólidas em seu trabalho para que se tenha clareza e responsabilidade de sua ação como profissional. Para o autor, é dever dos cursos formadores desses profissionais estabelecer uma relação e uma aproximação do conhecimento adquirido nos cursos com a realidade apresentada no contexto escolar em que este profissional irá desenvolver seu projeto individual de ensino.

Quando os egressos nos colocaram que foi necessário buscar novos conhecimentos, Rossi e Hunger (2012) apontaram que a formação continuada de professores vem recebendo destacada atenção no campo educacional, principalmente a partir da década de 1990, devido às pressões do mundo do trabalho e à constatação dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população pelos sistemas governamentais. As autoras ainda afirmaram que essa dimensão da formação se constitui num processo contínuo e ininterrupto, que percorre toda a trajetória

profissional do professor, sempre com o intuito de aprimorar a sua ação pedagógica e desenvolver a sua profissionalidade docente, e ainda constataram que a formação continuada deve ter suas bases nas vivências dos professores no cotidiano escolar, valorizando os saberes da experiência, sem desvalorizar a importância das construções teóricas. Portanto, o processo de formação continuada tem de considerar que o professor em formação não é um aluno como aquele da formação inicial, ele “traz consigo suas vivências, ideologias, toda uma experiência em aula, enfim, uma condição docente permeada de historicidade do seu fazer didático-pedagógico.” (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 923).

Já os 26 (39%) que disseram que os conhecimentos adquiridos na graduação foram suficientes para atuar no mercado de trabalho, o quadro 3 expõe as seguintes justificativas.

Quadro 3 – Justificativa dos egressos que disseram sim aos conhecimentos da graduação

Categorias	Egressos	%
Adquiriu conhecimentos básicos	8	30%
Preparou para atuar na escola	5	19%
Teve bons professores	3	12%
Vivenciou muitos estágios/ênfase na prática	3	12%
Teve bom currículo/formação ampla	3	12%
Não justificaram	4	15%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Para oito (30%) desse egressos a graduação ofereceu os conhecimentos básicos necessários; cinco (19%) relataram que foram preparados para atuar na escola; três (12%) pesquisados disseram que tiveram bons professores; outros três (12%) afirmaram que vivenciaram muitos estágios com ênfase na prática, mais três (12%) tiveram um currículo com uma formação ampla e quatro (15%) não justificaram.

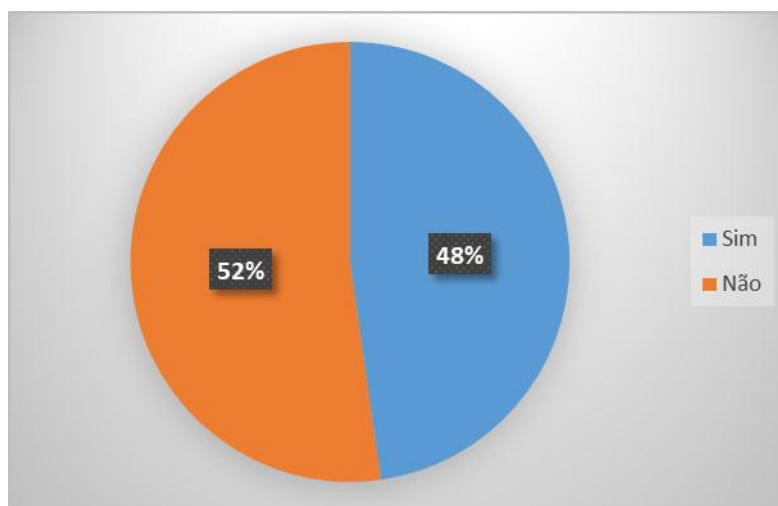
Conforme Pimenta e Lima (2006), o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os, sendo fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Benites, Rodrigues e Silva (2016) apontaram que o currículo se relaciona diretamente com a questão dos saberes docentes, entendidos como plural, constituído em âmbito sócio cultural da profissão e que norteia aptidões relacionadas ao exercício profissional, tais como

saber compreender a fundamentação teórica e agir, dirigir atividades pedagógicas, organizar e planejar, avaliar, entre outras, dando indicativos sobre o perfil profissional almejado.

Seguindo as metas estabelecidas na pesquisa, quisemos também verificar se a formação adquirida na graduação influenciou a escolha do campo da Educação Física em que trabalha atualmente.

Gráfico 9 –Influência da formação adquirida na graduação em relação ao atual campo de atuação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Os dados demonstraram que 35 (52%) egressos responderam que a formação não influenciou no campo de atuação atual e 32 (48%) afirmaram que influenciou. O quadro 4 nos revela as respostas dos egressos que responderam “não”:

Quadro 4 – Falta de influência da formação para atuar no mercado de trabalho

Categorias	Egressos	%
Atualmente não atuam na área	10	29%
Foi a vivência profissional que influenciou	7	20%
Não obteve formação necessária na graduação para atuação	6	17%
Atuava na área antes da graduação	5	14%
Oportunidade/circunstâncias de inserção no mercado de trabalho	4	11%
Segurança/estabilidade	2	6%
Ter sido atleta	1	3%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Dos que responderam que não houve influência da formação inicial para se inserir no mercado de trabalho, dez (29%) disseram que não estão atuando na área atualmente; sete (20%) relataram que foi a vivência profissional que influenciou o atual campo de atuação; seis (17%) colocaram que não obtiveram formação necessária na graduação para atuação; cinco (14%) afirmaram que já estavam inseridos na área antes da graduação; quatro (11%) disseram que foram as oportunidades de inserção no mercado de trabalho; dois (6%) afirmaram que foram a segurança e a estabilidade e para um (3%), o fato de ter sido atleta foi o alibi para atuação no mercado de trabalho.

Quando o egresso relata que a vivência profissional foi o que mais contribuiu para a escolha do campo de atuação, Pimenta (2012) nos coloca que a formação é, na verdade, uma auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, vivenciadas no contexto profissional. “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, aquele que reflete na e sobre a prática.” (PIMENTA, 2012, p. 32).

O quadro 5 apresenta as respostas dos egressos que responderam “sim” à influência da graduação para a escolha do campo de atuação. De acordo com dez (31%) investigados, participar dos estágios, dos projetos de extensão e de iniciação científica foram ações que mais representaram na formação para atuar no mercado de trabalho; oito (25%) relataram que saíram preparados para atuar em escolas; seis (18%) disseram que as disciplinas cursadas na graduação foram essenciais para a escolha; quatro (13%) afirmaram que a influência veio dos professores durante o curso e quatro (13%) responderam que sim, mas não justificaram.

Quadro 5 – Influência da formação para atuar no mercado de trabalho

Categorias	Egressos	%
Influência dos estágios/projetos de extensão e iniciação científica	10	31%
Saiu preparado para atuar na escola	8	25%
Influência de disciplinas cursadas (ensino)	6	18%
Influência dos professores	4	13%
Não justificaram	4	13%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Segundo Pimenta e Lima (2006, p. 11), “[...] a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino. ”

Para as autoras, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas e compete a esses cursos possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção no mercado de trabalho.

Antunes (2007) advoga que os estágios curriculares, as práticas como componentes curriculares e os projetos de extensão são os instrumentos de interação entre os conteúdos teóricos transmitidos na graduação e as experiências e conhecimentos adquiridos da observação e participação em situações reais de trabalho, sendo instrumentos privilegiados para que o futuro profissional se identifique com a área que irá atuar.

Santini (2004) ressalta que o estágio é um processo criador, de investigação, de interpretação e intervenção na realidade. Não é reprodução automática do sabido, reforçando a necessidade de mudança das práticas pedagógicas dos professores dos cursos de formação inicial e na orientação de suas disciplinas, consideradas muito teóricas e desarticuladas com a realidade.

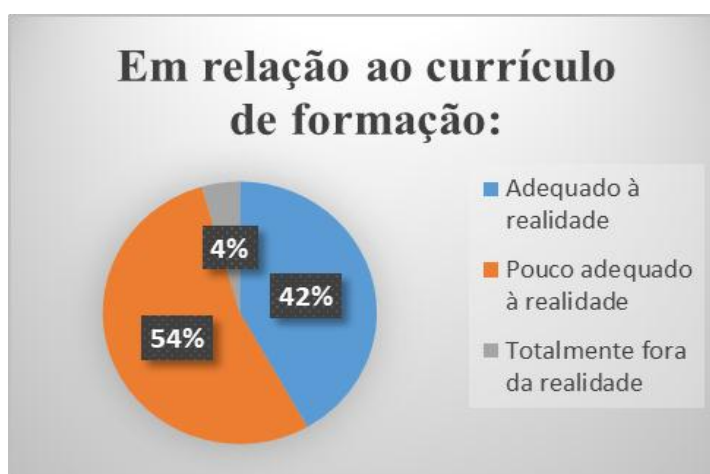
Benites et al. (2012) colabora com os autores ao dizer que o momento do estágio dentro dos cursos de formação de professores é complexo e recaem sobre ele as expectativas sobre as possibilidades de atuação do estagiário enquanto alguém que virá a se tornar um professor e necessita de experiências pedagógicas. É um período dinâmico o qual compreende os esforços da universidade e da escola, prevendo acordos, acompanhamentos, discussões sobre as situações de ensino e orientações sobre a tarefa de aprender a ensinar.

A própria legislação - a Resolução 7 de 2004, sugere aos programas de formação inicial em Educação Física que devem assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares, onde a prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional. Desde o início do curso, o estágio representa um momento da formação em que o graduando vivencia e consolida as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado.

Instituído a partir da segunda metade do curso, o estágio, conjuntamente às atividades complementares, necessita ser incrementado pelo curso. Cabe à Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos, de acordo com a Resolução 7/2004.

Analisando o currículo de formação na graduação e os campos de atuação vividos pelos egressos, as respostas em relação a esta questão foram que:

Gráfico 10 – Relação do currículo de graduação e os campos de atuação profissional



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Para 36 (54%) dos pesquisados o currículo de formação foi pouco adequado à realidade, 28 (42%) consideraram adequado à realidade, três (4,5%) consideraram totalmente fora da realidade e três (4%) responderam outros motivos.

Para os que disseram que o currículo estava adequado ao campo de atuação profissional vivido pelo egresso, o quadro 6 mostra as razões.

Quadro 6 – Justificativas de adequação do currículo ao campo de atuação

Categorias	Egressos	%
Adequado na época/boa formação	11	40%
Seruiu de embasamento	5	18%
Currículo ao encontro com a realidade	4	14%
Foi adequado, mas teve que buscar novos conhecimentos/formação continuada	4	14%
Sempre quis atuar no ensino formal	2	7%
Não justificaram	2	7%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Destes, 11 (40%) colocaram que o currículo de formação foi adequado na época e que tiveram uma boa formação; cinco (18%) disseram que serviu de embasamento; quatro (14%) relataram que o currículo foi ao encontro com a realidade; quatro (14%) que apesar de adequado tiveram que buscar novos conhecimentos e ou uma formação continuada; dois (7%) afirmaram que sempre quiseram atuar no ensino formal e dois (7%) não justificaram.

Marcon, Nascimento e Santos Graça (2012) colocam que os programas de formação inicial podem estruturar diferentes cenários para que o conhecimento pedagógico do conteúdo interceda nas situações de ensino e aprendizagem e exerça seu papel fundamental de convocar, gerir e fazer interagir todos os integrantes da base de conhecimento para o ensino de modo a qualificar a formação acadêmica, científica, docente e profissional dos futuros professores de Educação Física.

Quanto às justificativas dos egressos que consideraram o currículo de formação pouco adequado à realidade, o quadro 7 mostra que entre os participantes, 18 (50%) relataram que a formação inicial foi insuficiente e que faltaram disciplinas relacionadas com as áreas de atuação; 14 (39%) disseram que a realidade é diferente e a teoria é divergente da prática; três (8%), tiveram que buscar novos conhecimentos ou cursos extras e um (3%) não justificou.

Quadro 7 – Justificativas de pouca adequação do currículo ao campo de atuação

Categorias	Egressos	%
Formação inicial insuficiente/falta de disciplinas relacionadas com as áreas de atuação	18	50%
Realidade diferente/teoria x prática	14	39%
Teve que buscar novos conhecimentos/cursos extras	3	8%
Não justificou	1	3%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Imbernón (2011) nos coloca que a formação inicial é muito importante e deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, dotando-os de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, o que não vimos nas respostas dos egressos, onde alegaram que a formação inicial foi insuficiente.

Para Sobreira (2015, p 61) “a nossa experiência tem nos mostrado alunos que, apesar de vivenciarem, durante anos, disciplinas básicas em sua formação, ainda assim terminam o curso sem consideráveis conhecimentos construídos.” Os currículos não têm conseguido formar professores capazes de lidar com o sistema educacional do país e com as diferentes realidades com as quais se deparam no mercado de trabalho, apesar de inúmeras exigências na formação docente.

Muitos cursos têm procurado trazer as realidades dos campos de atuação dos futuros docentes para mais perto das universidades, mas, assim como coloca Sobreira (2015), as justificativas na defasagem no conhecimento docente não se explicam apenas pelo distanciamento percebido na construção inicial desse perfil profissional com seus espaços de ação, mas também pela qualidade do que é ensinado e experienciado nas disciplinas em situações de ensino-aprendizagem.

Para os egressos que consideraram que o currículo cursado na graduação foi totalmente fora da realidade dos campos de atuação, o quadro 8 demonstrou que:

Quadro 8 – Justificativas de não adequação do currículo ao campo de atuação

Categorias	Egressos	%
Não prepara para a realidade do mercado	2	67%
Área não valorizada	1	33%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

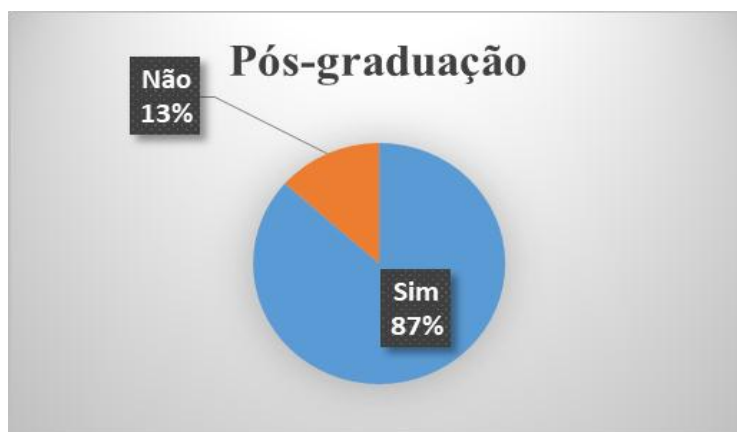
Para os egressos que consideraram o currículo totalmente fora da realidade, dois (67%) relataram que o curso não preparou para a realidade do mercado e um (33%), que a área não é valorizada.

Sobreira (2015) coloca que algumas pessoas não conseguem enxergar o potencial educativo da Educação Física na formação humana, talvez pelo contato que tiveram com profissionais que, por não terem recebido em suas formações uma instrução sólida, demonstrem

falta de preparo e conhecimento para desenvolver ações que possam contribuir para a formação dos indivíduos de uma sociedade.

Para além das questões relativas ao currículo, foi questionado se os egressos fizeram algum curso de pós-graduação e em caso positivo em que nível. Os dados do gráfico 11 mostram que 58 (87%) possuem curso de pós-graduação e 9 (13%) não.

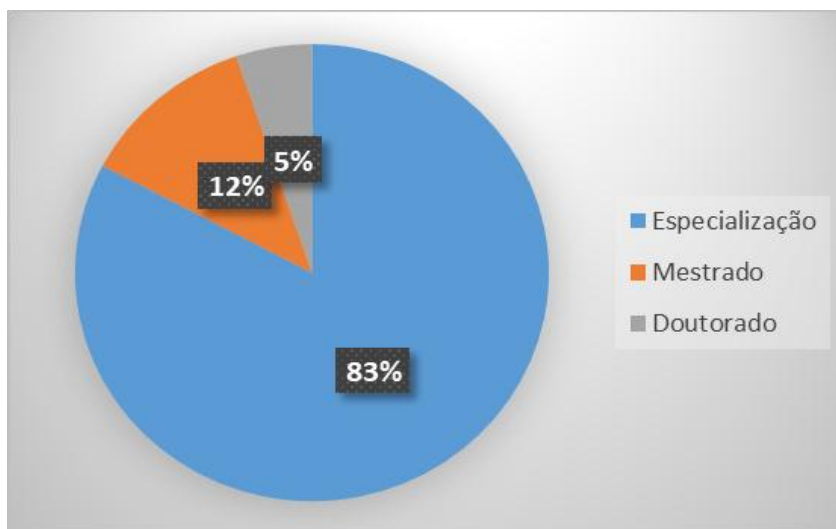
Gráfico 11 – Formação continuada dos egressos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Dos que possuem curso de pós-graduação, 48 (83%) têm curso de especialização; sete (12%) mestrado e três (5%) doutorado, como nos mostra o gráfico 12:

Gráfico 12– Nível de titulação dos egressos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

O Brasil, segundo o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), entre 1996 e 2014, teve um crescimento entre 379% e 486% do número de doutores e mestres, mas ainda aparece como antepenúltimo no ranking de 37 países sobre o tema elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No País, são 7,6 doutores para cada grupo de cem mil habitantes comparado a 41 no Reino Unido, mais de 20 nos Estados Unidos e 13, no Japão. No documento apresentado, apenas México (4,2) e Chile (3,4) tiveram desempenho inferior. Entretanto, se confrontarmos com a população total do Brasil, o número de mestres e doutores ainda é pouco, representando menos de 0,5% dos brasileiros. Dentro do Brasil, o Distrito Federal é a unidade da federação que mais forma mestres e doutores, relativamente ao tamanho de sua população, seguida do Rio Grande do Sul. Em relação à área escolhida para cursar a pós-graduação, o quadro 9 apresenta a abrangência da área:

Quadro 9 – Demonstrativo da área da pós-graduação cursada pelos egressos

Área	Sujeito	%
Educação	25	43%
Psicomotricidade	16	28%
Esportiva	10	17%
Educação especial	8	14%
Saúde	3	5%
Outros	5	9%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Em relação à área, expressivamente aparece a área da Educação com 43%, seguida da Psicomotricidade com 28%, em terceiro lugar, a área esportiva com 17%, a Educação Especial com 14% e Saúde com 5%. Entre as particularidades, psicomotricidade, Educação Física, deficiência, nutrição, bioquímica, administração e gestão empresarial, direito, filosofia, tecnologias educacionais são as áreas citadas pelos pesquisados. Observamos que o percentil ultrapassa 100% devido ao fato de que vários participantes realizaram mais de uma pós-graduação.

Para entender os motivos que levaram os egressos a fazerem a pós-graduação questionamos:

Gráfico 13 – Motivos que levaram os egressos a fazerem pós-graduação

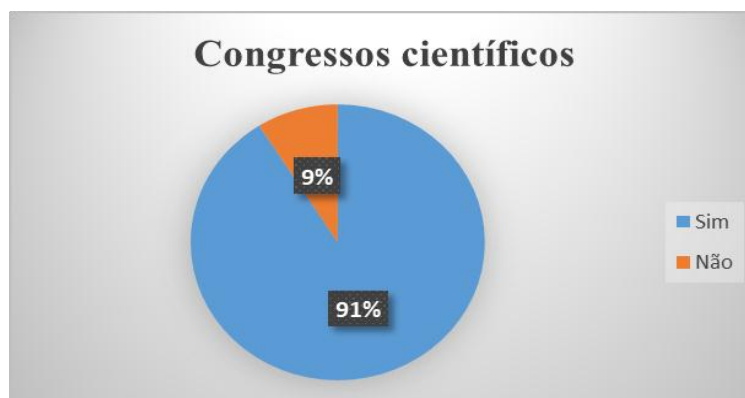


Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Quando questionados sobre o porquê fizeram pós-graduação, a maioria (83%) respondeu que os cursos ajudam a aprimorar os conhecimentos, seguido de preparar para atuar no mercado (43%), auxiliar em retorno financeiro imediato (40%), ajudar na entrada e/ou permanência no mercado de trabalho (26%) e ajudar a seguir carreira acadêmica/pesquisa, exigência do mercado de trabalho, influencia a escolha para atuar no campo da Educação Física em que trabalha com (16%) cada, como observamos no gráfico 13. Entre os que responderam outro motivo, um foi pela vontade de crescimento pessoal e profissional e o outro por influência dos docentes na graduação. É importante ressaltar que os participantes poderiam responder mais de uma alternativa, o que, conseqüentemente, não totaliza 100% na soma do seu percentil.

No Gráfico 14 apresentamos a participação ou não dos egressos em congressos científicos, sendo que 61 (91%) já estiveram ou participam de congressos científicos e seis (9%) não.

Gráfico 14 – Participação em congressos científicos pelos egressos

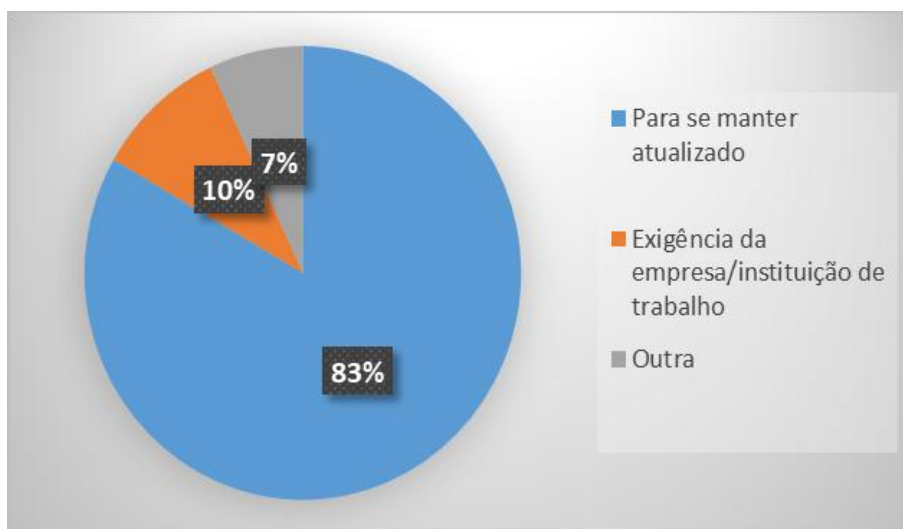


Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Dos que responderam participar, 60 (83%) colocaram que a finalidade seria para se manterem atualizados, sete (10%), devido à exigência da empresa/instituição em que trabalham e cinco (7%), por outras finalidades como interesse pessoal, curiosidade, obter créditos para o mestrado, entender o processo de construção do conhecimento e divulgação de estudos (gráfico 15). Aqui também os participantes poderiam responder mais de uma alternativa, não totalizando 100% na soma do seu percentil.

Para Ferreira, Santos e Costa (2015) os eventos científicos, que são classicamente acadêmicos, remetem à ideia de autoridade de especialistas sobre o conhecimento, onde reúnem cientistas/pesquisadores, estudantes e grupos interessados em compartilhar e obter conhecimentos em uma determinada área, permitem a troca de experiências, a atualização sobre a evolução do conhecimento em áreas do saber, a sistematização e divulgação de conhecimentos, bem como o planejamento de futuros projetos de pesquisa.

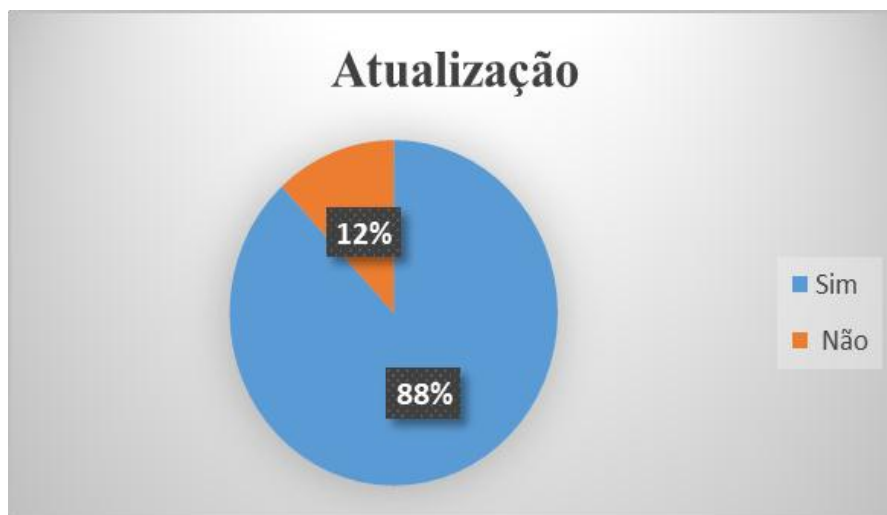
Gráfico 15 – Finalidade em participar de congressos científicos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Para encerrar as questões sobre a formação continuada dos egressos, o gráfico 16 aponta a participação ou não em cursos de atualização.

Gráfico 16– Participação em cursos de atualização pelos egressos

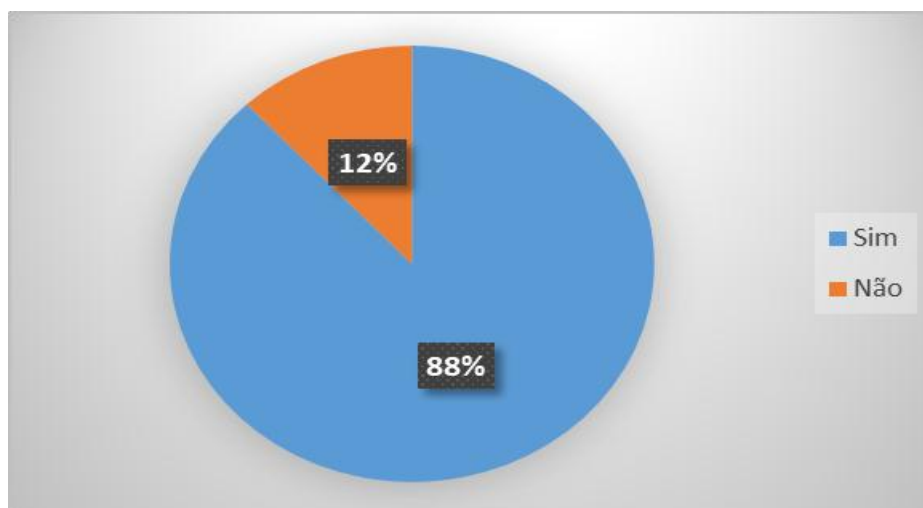


Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Os resultados mostram que 59 (88%) relataram participar de cursos de atualização e oito, não. Segundo Ferreira, Santos e Costa (2015), as oficinas e os seminários se configuram como modalidades de formação clássica coletiva, na medida em que são veiculados por organismos gestores de educação, se apresentam breves e circunstanciais e se desenvolvem com a figura de um mediador, especialista na área, encarregado de encaminhar discussões ou possibilidades de resolução de problemas enfrentados pelos professores. Incluem-se na perspectiva de aprendizagem coletiva por apresentar a possibilidade de interação entre pares e compartilhamento de experiências e conhecimentos. O fator que as diferencia é o caráter prático das oficinas e o teórico dos seminários.

Quando questionados se estudariam novamente na mesma instituição (FAEFI/UFU), os egressos responderam de acordo com o gráfico 17:

Gráfico 17 – Respostas sobre estudar ou não na mesma instituição



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

A maioria dos egressos disse que estudaria na mesma instituição e somente oito (12%) disseram não estudar. Dentre os que não estudariam, quatro (50%) não responderam adequadamente a questão; dois (25%) justificaram que não estudariam pois acharam o curso muito fragmentado e muito teórico; um (12,5%) alegou que foi devido ao mercado de trabalho ruim e um (12,5%) não justificou, como mostra o quadro 10:

Quadro 10 – Respostas dos egressos sobre os motivos de não estudar na mesma instituição

Categorias	Egressos	%
Outros (não responderam a questão)	4	50%
Curso fragmentado/muito teórico	2	25%
Mercado de trabalho ruim	1	12,5%
Não justificou	1	12,5%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Já os que disseram que estudariam na instituição, as justificativas são:

Quadro 11 – Respostas dos egressos sobre os motivos de estudar na mesma instituição

Categorias	Egressos	%
Instituição de qualidade	44	75%
Currículo melhorou/sempe inovando	6	10%
Formação depende do aluno	3	5%
Proximidade de casa	2	3%
Não justificaram	4	7%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

A maioria, 44 (75%) respondeu que o motivo que os levariam a estudar era a instituição ser de qualidade; seis (10%) relataram estudar, pois o currículo melhorou e está sempre inovando; três (5%) disseram que a formação depende do aluno, dois (3%), devido à proximidade de casa e quatro (7%), estudariam, mas não justificaram.

6.3 INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

O terceiro e último eixo relacionado às **informações profissionais** nos indicam a trajetória laboral dos egressos e suas perspectivas em relação à satisfação profissional.

Foi questionado se os egressos atuavam na área da Educação Física e o gráfico 18 demonstra que 54 (81%) dos pesquisados atuavam na área da Educação Física e 13 (19%), não.

Gráfico 18 – Atuação na área da Educação Física



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Dentre os **egressos que não trabalham na área** (grifo nosso), o quadro 12 mostrou as profissões em que estão.

Quadro 12 – Profissão dos que não trabalham na área da Educação Física

Profissão	Egressos	%
Comerciante/empresário(a)	6	46,1%
Advogada	1	7,7%
Gerente administrativo	1	7,7%
Militar	1	7,7%
Tribunal de justiça	1	7,7%
Diretora escolar	1	7,7%
Professora regente	1	7,7%
Professora adaptada	1	7,7%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Quando questionamos se os egressos chegaram a atuar na área, todos os participantes da pesquisa relataram atuar alguma vez na área da Educação Física. Dentre as opções de inserção, o quadro 13 mostra o seguinte:

Quadro 13 – Áreas que os egressos que não estão inseridos na Educação Física já atuaram

Área	Egressos	%
Escola	9	69%
Academia	3	23%
Clube	2	15%
Profissional autônomo	2	15%
Administração esportiva	2	15%
Clínica	1	8%
Não respondeu	1	8%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

A escola foi local que mais houve a presença destes egressos (9/69%), seguidos de três (23%) em academias; dois (15%) em clubes, profissional liberal e administração esportiva; um (8%) na área clínica e um (8%) não respondeu.

Quando perguntamos por quanto tempo atuaram como profissionais da Educação Física, as respostas foram contempladas no Gráfico 19 e nos mostrou que seis (46%) dos egressos atuaram por 15 anos na área da Educação Física; dois (15%), por 10 anos, dois (15%), por 1 ano e os outros por 3anos, 5 anos e 18 anos.

Gráfico 19 – Tempo de atuação na área



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Na questão dos motivos que levaram o egresso a abandonar a área, o quadro 14 aponta as razões da desistência.

Quadro 14 – Razões de desistência da área de Educação Física pelos egressos

Categorias	Egressos	%
Problemas de saúde	4	31%
Remuneração baixa	3	23%
Trabalhar em empresa familiar/comércio	3	23%
Desvalorização profissional	2	15%
Dedicar à família	2	15%
Vocação para militar	1	8%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Dos que desistiram, quatro (31%) alegaram problemas de saúde; três (23%) disseram ser a remuneração baixa; três (23%) foram trabalhar em empresas familiares ou no comércio; dois (15%) falaram que a desvalorização profissional levou ao abandono; dois (15%) para se dedicar à família e um (8%) seguiu a vocação militar.

Sobreira (2015) relata que é cada vez mais frequente a desistência da atuação profissional, pois, os professores sentem-se incapazes diante da realidade escolar, sendo que não foram suficientemente habilitados a encarar os obstáculos do dia a dia, e procuram outras atividades para sobreviver.

Em relação aos **egressos que trabalham na área** (grifo nosso), foi questionado em qual área estão inseridos, as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias:

Quadro 15 – Áreas que os egressos estão inseridos atualmente

Categorias	Egressos	%
Educação Física escolar	30	55%
Academias	15	28%
Ensino Superior	7	13%
Educação especial	6	11%
Clube	3	6%
Escola de esportes/ iniciação esportiva	2	4%
Secretaria de saúde	1	2%
Organização de eventos esportivos	1	2%
SESI	1	2%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Podemos notar que grande parte dos pesquisados estão atuando com a Educação Física escolar (30- 55%). Em seguida está a área da academia com 15 (28%); Ensino Superior com sete (13%) e Educação Especial com seis (11%). Depois vem clube com três (6%) dos egressos, escolas de esportes com dois (4%) e secretaria de esportes, organização de eventos esportivos e SESI com um (2%) cada. Observamos que o percentil ultrapassa 100% devido ao fato de que alguns participantes atuam em mais de uma área.

Segundo Oliveira (2000), a Educação Física, há muito, tem garantido um mercado que absorve sua força de trabalho, que é a escola. Os profissionais são preparados pelas escolas de graduação para esse mercado. Por muito tempo se destinou à escola a função de oferecer saúde e condicionamento físico, por meio das atividades da Educação Física, e os profissionais que para ali se dirigiam recebiam uma formação condizente com esses objetivos. O autor afirma que atualmente grande parte dos egressos se dirige à iniciativa privada, mas, ainda que o mercado de trabalho esteja em expansão, as escolas continuam absorvendo mais profissionais de Educação Física. O autor ainda apresenta as seguintes hipóteses para esta situação: os cursos de graduação não estão preparados para oferecer uma formação adequada aos novos anseios da sociedade; os profissionais de Educação Física não estão totalmente preparados para trabalhar de forma livre no mercado; o profissional se dirige à escola devido à sua formação que não é eficiente para o atendimento das novas exigências de mercado.

Os que estão atualmente no mercado de trabalho de Educação Física, foram questionados em relação aos cargos e ou funções que ocupam e o quadro 16 mostra os resultados.

Podemos ver que o cargo que os pesquisados expressivamente ocupam é o de professor(a), 46 (85%). Em seguida, o de proprietário(a) com oito (15%) egressos; o de gestor(a) com seis (11%) e personal com um (2%). Aqui também observamos que o percentil ultrapassa 100% pois, alguns participantes possuem mais de um cargo ou função.

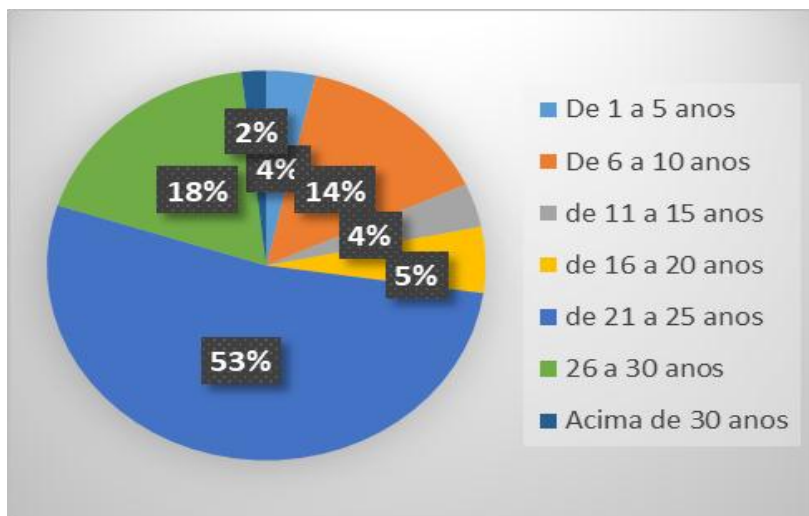
Quadro 16 – Cargo ou função na área profissional que está inserido atualmente

Categorias	Egressos	%
Professor(a)	46	85%
Proprietário(a)	8	15%
Gestor(a)	6	11%
Personal	1	2%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Em relação ao tempo de atuação o gráfico 20 mostra que 29 (53%) dos egressos já estão no mercado entre 21 e 25 anos, seguidos de 10 (18%), com o tempo entre 26 a 30 anos; oito (14%) atuam de 6 a 10 anos, três (5%), de 16 a 20 anos, dois (4%), de 1 a 5, 11, há 15 anos e um (2%), há mais de 30 anos.

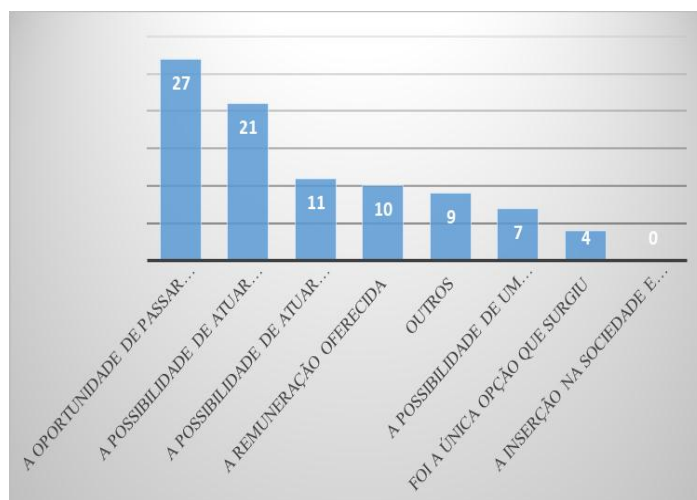
Gráfico 20 – Tempo de atuação na atividade atual



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Quando questionados sobre o motivo que os levaram a atuar no campo de intervenção em que trabalha hoje, as respostas estão presentes no gráfico 21, sendo que 27 (50%) colocaram que a oportunidade de passar em concurso público, onde buscam a estabilidade, foi o que mais levou a atuar no campo de intervenção atual. Já, 21 (39%) falaram que a possibilidade de ministrar aulas em escolas foi o que motivou a estar na área; 11 (20%), atuar em academias e clubes, 10 (19%), a remuneração oferecida, sete (13%), ter emprego com carteira assinada e quatro (7%), foi a única opção que surgiu. Dos nove (17%) egressos que responderam “outros”, os motivos foram: possibilidade de trabalhar com a psicomotricidade, trabalhar com idoso, gostar da área, ter o próprio negócio e o interesse em se constituir como pesquisador.

Gráfico 21– Motivos de estar no mercado atual



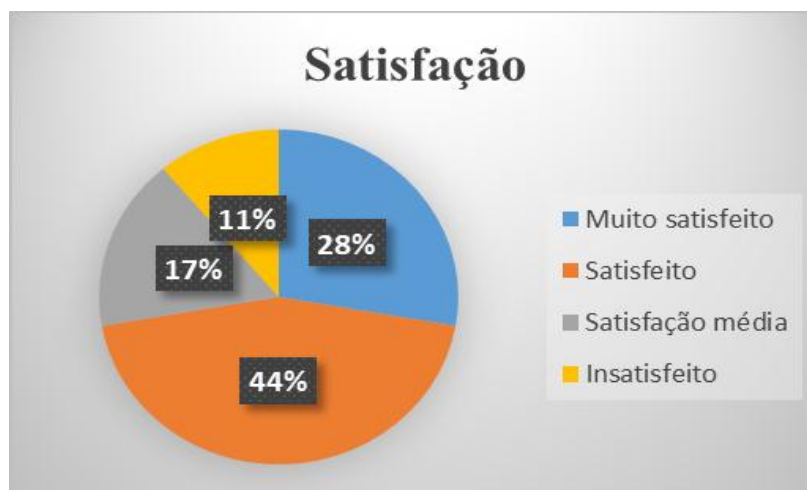
Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

A busca pela estabilidade e segurança financeira é o principal motivo que levam os egressos a buscarem um concurso público. Essa situação está também evidente nos estudos realizados por Rossi e Hunger (2008), em que colocam que alguns profissionais inseridos em academia de ginástica buscam ingressar no sistema educacional, especialmente na esfera pública, para estabilizar-se profissionalmente e obterem segurança financeira.

Para eles, a escola é um refúgio quando não conseguem emprego nos demais segmentos da área. Desconsideram por completo a especificidade e a importância do professor e do processo educacional. Os autores supracitados afirmam que a maioria dos licenciados e a metade dos bacharéis entrevistados pretendem seguir carreira docente, no Ensino Básico, mas buscam, na realidade, uma alternativa de trabalho, uma nova ocupação, por considerarem a carreira na academia muito curta e, principalmente, pelos motivos já citados: segurança e estabilidade profissional.

Foi avaliado o grau de satisfação dos egressos com a atividade profissional exercida atualmente. O gráfico 22 nos apontou os dados obtidos e dos quadros 17 a 20 as justificativas.

Gráfico 22 – Grau de satisfação com a atividade profissional atual



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Do total, 24 (44%) estão satisfeitos com sua atuação profissional; 15 (28%) estão muito satisfeitos; nove (17%) com satisfação média e seis (11%) estão insatisfeitos.

Os motivos variam e aqueles que estão muito satisfeitos (13/87%) afirmam que estão realizados profissionalmente; três (20%) alegam que a remuneração é satisfatória e possuem independência financeira e um (7%) que possui boas condições de trabalho e materiais para atuar. É importante ressaltar nesse e nos quadros a seguir (18, 19 e 20), os participantes citaram mais de um motivo, o que, conseqüentemente, ultrapassa 100% na soma do seu percentil.

Quadro 17 – Motivos de muita satisfação com a atividade profissional atual

Categorias	Egressos	%
Realização profissional	13	87%
Remuneração satisfatória / independência financeira	3	20%
Boas condições de trabalho/materiais	1	7%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Dos egressos que estão satisfeitos com as atividades profissionais, 13 (54%) relataram também que se sentem realizados profissionalmente, seis (25%) se sentem desvalorizados e com baixa remuneração, três (13%) citaram a necessidade de melhores condições de trabalho e maior investimento na educação, dois (8%) a inevitabilidade de se manterem atualizados na área, um (4%) dos pesquisados está satisfeito pelo crescimento profissional e financeiro e um (4%), pelas boas condições de trabalho e turmas reduzidas (quadro 18).

Quadro 18 – Motivos de satisfação com a atividade profissional atual

Categorias	Egressos	%
Realização profissional	13	54%
Desvalorização profissional/baixa remuneração	6	25%
Necessidade de melhores condições de trabalho/investimento na educação	3	13%
Manter atualizado	2	8%
Crescimento profissional e financeiro	1	4%
Boas condições de trabalho/turmas reduzidas	1	4%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Analisando os dois quadros anteriores, observamos que, tanto os egressos que estão muito satisfeitos com suas atividades profissionais, quanto os que estão apenas satisfeitos, a maioria alega estar realizada profissionalmente. Segundo Farias et al. (2011), com o avanço na carreira, os professores criam e especulam novas expectativas, quase todas relacionadas ao contentamento profissional e aos efeitos da docência, seja para melhorar qualidade de vida no ambiente de trabalho, seja para assegurar a realização pessoal.

Já aqueles que têm satisfação média, afirmam, no quadro 19, os motivos.

Quadro 19 – Motivos de satisfação média com a atividade profissional atual

Categorias	Egressos	%
Desvalorização profissional/baixa remuneração	5	56%
Difícil atuação/poucos recursos	4	44%
Oscilação do mercado	1	11%
Remuneração e plano de carreira atrativo	1	11%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Dos egressos que possuem satisfação média com a atividade atual, cinco (56%) citaram a desvalorização profissional e baixa remuneração, quatro (44%) alegaram a difícil atuação e poucos recursos para as atividades, um (11%) relatou a grande oscilação do mercado e um (11%) colocou a remuneração e plano de carreira atrativos.

Os egressos que estão insatisfeitos com a atividade profissional atual, quatro (67%) colocam a desvalorização profissional e a baixa remuneração como o maior motivo pela insatisfação; dois (33%), por estarem desacreditados na educação atual e um (17%), pelo desgaste físico e emocional (quadro 20).

Quadro 20 – Motivos de insatisfação com a atividade profissional atual

Categorias	Egressos	%
Desvalorização profissional/baixa remuneração	4	67%
Desacreditado na educação atual	2	33%
Desgaste físico e emocional	1	17%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Entre os egressos que apresentam satisfação média com a atividade profissional e os que estão insatisfeitos, observa-se que a maioria coloca como principal motivo dessa situação, a desvalorização profissional e a baixa remuneração.

Para Santini (2004), esse processo de desvalorização e descaracterização da atividade docente ocorre a partir de uma desvalorização social com as constantes quedas do seu poder aquisitivo e uma sobrecarga de trabalho, retirando do professor o controle de sua prática docente. Essa insatisfação gera insegurança e desmotivação devido à falta de incentivo, de apoio e de tempo, dificultando a busca por um aperfeiçoamento pelo professor.

Tardif (2013) nos coloca que os professores estão enfrentando uma deteriorização de suas condições de trabalho, estando longe de verem seu estatuto elevado. O autor mostra que os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores, caracterizada pela obrigação dos docentes fazerem mais com menos recursos, por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade e por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata.

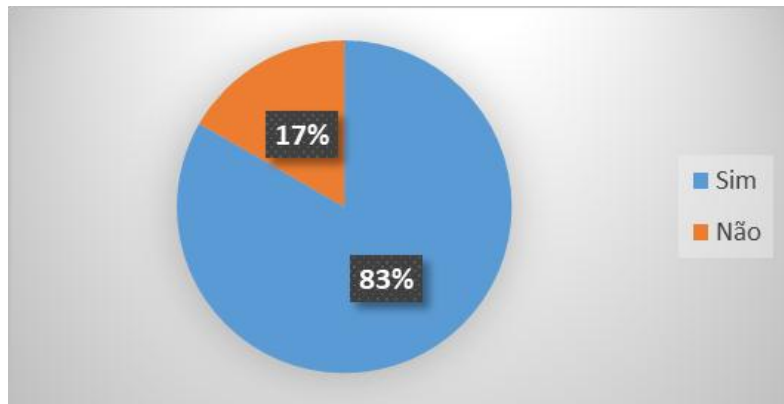
Isso tudo, juntamente com o outro motivo mais citado, conforme elenca Tardif (2013), a difícil atuação, onde a violência diária em torno das escolas, o fracasso endêmico das crianças e a falta de envolvimento das famílias e pouco recursos materiais para trabalhar, fazem com que os professores tenham um sentimento de impotência ou de fracasso, falta de reconhecimento ou até mesmo de uma desvalorização profissional que o conduz a um desânimo em face de sua tarefa social.

Silva e Nunes (2009) colocam que ainda tem o fator ambiental onde é sabido que as condições de trabalho do profissional de Educação Física não são as melhores, uma vez que a exposição ao sol e à poeira são frequentes. Além disso, há de considerar que as aulas de

Educação Física frequentemente são realizadas em locais abertos, fazendo com que a voz dos professores fique exposta à competição sonora do ambiente.

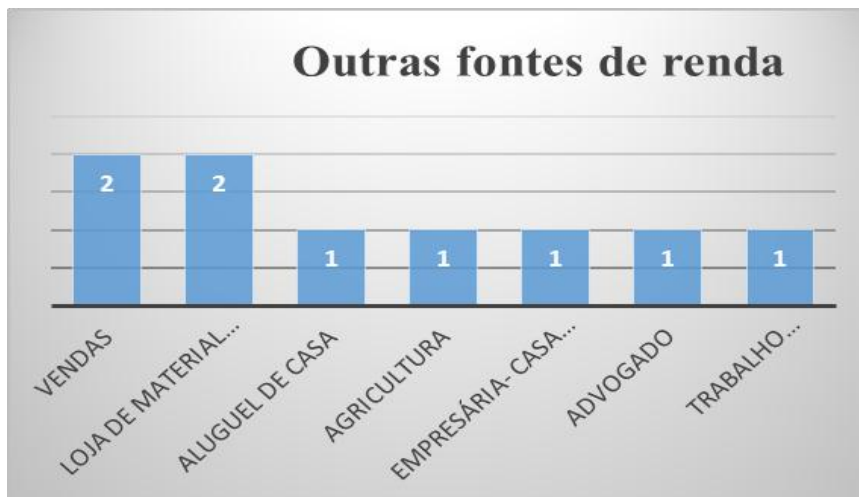
Ao serem questionados se essa profissão é a única fonte de renda, o gráfico 23 coloca as respostas dos participantes. Para 45 (83%) a sua profissão é a única fonte de renda, enquanto nove (17%) possuem outras atividades, como dois (22%) que trabalham também com vendas, dois (22%) possuem loja de materiais de construção e os outros trabalham com agricultura, casa de eventos, advogado, aluguel de casas e trabalho informal.

Gráfico 23 – Profissão ser ou não a única fonte de renda



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Gráfico 24 – Outras fontes de renda profissional



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

De acordo com Proni (2010), pesquisas já apontaram o baixo nível salarial dos professores do Ensino Fundamental em comparação aos níveis salariais dos professores do

Ensino Superior ou à remuneração média de outros profissionais graduados da área de saúde (médicos, enfermeiros, dentistas, psicólogos). Portanto, para aumentar seu salário, um professor de Educação Física pode ser obrigado a acumular mais de um emprego ou exercer uma segunda atividade de forma autônoma.

Silva e Nunes (2009) trazem em seus estudos dados que mostram que a insatisfação com a remuneração obtida no emprego pode fazer com que parte dos professores busque meios de aumentar sua renda familiar envolvendo-se com outras atividades.

Muitos acabam se decepcionando com a área escolhida e, no meio do caminho, desistem e saem em busca de outra possibilidade de carreira. Devido aos conflitos, insatisfação e desgaste profissional, deparam-se com a impossibilidade de trabalhar no ramo que lhes é mais atraente. Assim, pode-se dizer que todos esses fatores, isoladamente ou em conjunto, podem levar os professores a desistirem ou mudarem de área.

Quisemos também saber o percurso da trajetória profissional dos egressos. Assim perguntamos qual(is) foram as áreas de atuação, e o gráfico 25 mostra os resultados.

Gráfico 25–Áreas de atuação durante a trajetória profissional



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Nota-se que 42 (78%) atuaram no Ensino Básico público, seguido de 32 (59%) em academias; 20 (37%) trabalhavam no Ensino Básico privado; 19 (35%) em escolinhas de esportes privadas e 18 (33%) em clubes. No Ensino Superior privado tivemos 14 (26%) egressos, como

profissional liberal/autônomo 11 (20%), nove (17%) no Ensino Superior público e na gestão administrativa; oito (15%) em secretarias de esportes e no Ensino Especial, sete (13%) em instituições filantrópicas, quatro (7%) em empresas e um (2%) no SUS ou secretaria de saúde. Observamos que em hospitais privados e instituições de longa permanência para idosos não tivemos nenhum participante atuante. Nos cinco (9%) egressos que responderam outros, relataram trabalhar no SESI e associação de surdos. Aqui também é importante ressaltar que os participantes citaram mais de uma área de atuação durante sua trajetória profissional, ultrapassando 100% na soma do seu percentil.

Proni (2010) aponta que o mercado de trabalho para os egressos de Educação Física pode ser dividido em dois grandes segmentos: um, referente aos empregos oferecidos no sistema de ensino (público e privado); e outro, referente às ocupações que se distribuem entre vários tipos de estabelecimentos como academias, clubes esportivos, prefeituras, empresas e centros de recreação e lazer.

Segundo Oliveira (2014), este primeiro grande campo de atuação profissional - o educacional ou o escolar - confunde-se com a própria gênese da Educação Física, enquanto profissão constituída, sendo esta a primeira forma de atuação na área, e que se deu durante o Brasil império, onde surgiram os primeiros tratados sobre a Educação Física. Nesse sentido é que se assevera que - tudo começou na escola - ou seja, iniciamos como professores, como educadores, trabalhando com a formação humana e diretamente com crianças, e, daí a nossa essência enquanto docentes, que baliza e norteia nossas ações até o presente, e vai da pré-escola à pós-graduação, da escola básica à universidade.

A segunda área mais ocupada pelos egressos em suas trajetórias é a academia. Segundo Rossi e Hunger (2008), o *status* de ser um professor de academia é expressivo, pode significar a ascensão no mercado de trabalho, mas, estudos apontam que a idade limita a vida útil do profissional nesta área. Para Yamamoto (2005), profissionais acima de 35 anos têm dificuldade de permanecer atuante neste campo, exceto aqueles que assumem outras funções dentro da academia como a coordenação, torna-se sócio ou, ainda, se for um profissional extremamente competente.

Fonseca e Souza Neto (2015) destacam que se pensarmos nos profissionais atuantes no campo do *fitness*, esporte e lazer, teremos nichos que acompanham as tendências de mercado como as indústrias dos produtos esportivos e as práticas vinculadas à autoimagem. Por serem

nichos altamente voltados ao consumo, têm uma massa de profissionais atuando como autônomos vinculados principalmente às empresas privadas, sendo este setor o que mais oferta vagas aos profissionais de Educação Física que não atuam no campo escolar.

A baixa ou nenhuma atuação em SUS, secretarias de saúde, hospitais e em instituições de longa permanência para idosos nos mostrou que apesar de ser um mercado novo, talvez pelo fato de estarem já próximos da aposentadoria, ou mesmo não terem sido formados para assumirem esses novos espaços, não foram contempladas pelos nossos pesquisados.

Em relação à predominância das áreas de atuação durante a trajetória profissional, o quadro 21 apontou os seguintes dados:

Quadro 21 – Predominância das áreas de atuação durante a trajetória profissional

Categorias	Primeiros 15 anos		Últimos 15 anos	
	Egressos	%	Egressos	%
Ensino formal	36	65%	33	61%
Mercado informal	42	78%	16	30%
As duas áreas	5	9%	5	9%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017)

Observamos no quadro 21 que durante a trajetória profissional dos egressos, nos primeiros quinze anos, 36 (65%) estavam no ensino formal e 42 (78%) estavam no mercado informal. Nos últimos quinze anos, 33 (61%) continuavam no ensino formal e 16 (30 %) no mercado informal. Cinco (9%) dos pesquisados estavam nas duas áreas desde o início da carreira profissional.

Conseguimos visualizar no gráfico 25 e no quadro 21 que a área de atuação significativamente mais ocupada pelos egressos foi da educação formal. Esse campo, como vimos anteriormente, foi considerado como financeiramente mais estável e seguro, sendo esse um dos principais motivos para este resultado.

Podemos notar ainda que, houve uma predominância significativa do mercado informal na área de atuação dos egressos nos primeiros quinze anos, que foram ao encontro de suas expectativas ao finalizarem o curso de graduação. Yamamoto (2005) coloca que muitos profissionais que atuam na área não formal da Educação Física têm o título de licenciado. Mas aqueles que atuam no âmbito do *fitness*, campo que exige muito do físico e da aparência, com o avanço da idade se voltam para a área escolar como meio de garantir um emprego e segurança financeira.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento atual de efervescência nas políticas públicas, favorecido pelas reformas nas diversas áreas do conhecimento e, em especial, na educação, requer um pensar crítico e reflexivo sobre o contexto de mudança social em que fomos inseridos. Nas discussões empreendidas nas últimas décadas a preocupação com a formação de professores é emergente e há necessidade de serem criadas condições para lidar com esta demanda social. Neste sentido, a redefinição pela qual a área da Educação Física tem passado na atualidade aponta para que novas reflexões sobre o perfil desse profissional sejam realizadas e que as discussões sobre a formação do Professor de Educação Física sejam debatidas no âmbito acadêmico para garantir uma formação adequada para atender aos desafios do mundo contemporâneo.

Assim, o presente estudo buscou contribuir para reflexões referentes ao processo da formação inicial e atuação profissional e, mediante os resultados obtidos, constatamos que o curso atendeu parcialmente às expectativas dos alunos, pois conseguiu proporcionar conhecimentos básicos, por meio de um corpo docente capacitado, mas não mostrou conexão com a realidade em função das dificuldades encontradas pelo egresso em sua entrada no mercado de trabalho, no campo de atuação escolhido.

Quanto à questão do campo de atuação, nos surpreendeu o fato da maioria inicialmente ter expectativas de atuar em áreas não escolares, considerando que a docência não representava uma opção de atuação, e ao final da trajetória profissional ser essa a forma de empregabilidade, seja pela oportunidade, seja pela estabilidade profissional.

Os fatos constatados na pesquisa, a dicotomia teoria e prática e a dicotomia currículo e mercado, configuram-se como agentes complicadores da formação inicial e da profissionalização. Isso nos faz refletir sobre a velha questão da transposição dos conhecimentos vivenciados nos cursos de formação e a realidade profissional encontrada pela maioria dos egressos uma vez que elas apontam a distância entre as experiências vividas na Universidade e a realidade do mercado de trabalho. No entanto, nos surpreendeu saber que apesar disto, a maioria voltaria a estudar na mesma instituição.

Ressaltamos que uma forma de minimizar o distanciamento entre teoria/prática é promover, no processo de formação inicial, metodologias inovadoras, que tenham sentido e significado para os estudantes e que os coloquem diante do enfrentamento de situações de ensino complexas, visto que em boa parte delas há exclusivamente a transmissão de conhecimentos e

consequentemente a reprodução do que é ensinado. A proposta é desenvolver habilidades para que os alunos consigam rever os conteúdos, e os reconstruam com sabedoria, sabendo analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los.

Para além disto, destacamos que os dados coletados nos incita a sugerir que os currículos de graduação sejam repensados a partir das vozes dos egressos, assim como os trabalhos/programas que foram e vêm sendo realizados nas instituições formadoras, reconhecendo as contradições e inconsistências dessa formação, com objetivo de avançar num currículo mais adequado.

Porém, não basta apenas criar modelos diferenciados de formação ou reformular currículos, é preciso que a formação inicial seja capaz de formar profissionais comprometidos, que estejam mais próximos da realidade, das expectativas dos educandos e da própria área de conhecimento. Sendo para isto, importante a conscientização dos alunos (futuros professores) de que a docência é um ato sério, complexo, desafiador, que exige do aluno, comprometimento, e que este tenha como princípio, durante o seu processo de formação, a necessidade de estudar, refletir, pesquisar e buscar entender o sentido da Educação Física como ato educativo.

É um desafio atender a todas estas demandas, mas é preciso estabelecer novos objetivos e resgatar os velhos que ainda funcionam na prática da formação, melhor dizendo:

É possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco, como as que não se limitam a analisar apenas a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais, etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos”. Ao questionar aspectos que durante muito tempo permaneceram imóveis ou mesmo estanques numa inércia institucional, potencializa-se o surgimento de alternativas ou propostas novas, que possam provocar um novo pensamento e processo formativo. (IMBERNÓN, 2009, p. 110).

Além disso, no processo de formação inicial e de atuação profissional ainda há rupturas, consequência da fragmentação da área, uma vez que não se conseguiu superar o dualismo professor/especialista e licenciatura/bacharelado no interior dos cursos desde a regulamentação da profissão. Como a docência ainda se encontra em processo de profissionalização, o estudo poderá contribuir com discussões que deveriam ser implementadas desde o início do processo

formativo e se estender ao longo de todo seu desenvolvimento e nas políticas de formação docente.

Finalizando, podemos dizer que os resultados aqui encontrados podem suscitar novas pesquisas que visam discutir e analisar currículo, formação e atuação de professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. Inovação em Educação Física: formação profissional deficiente. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção.v.2**, Temas em movimento. Florianópolis, Ed. da EDESC, 2012, p. 645-668.
- ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e Educação Física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Anhanguera, 2007.n. 10.
- ARAÚJO, M. S. **Egressos do curso de licenciatura em educação física da UFES (2003-2010): mapeamento inaugural das suas trajetórias**. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2013.
- ARAÚJO, R. A. S. **A Educação Física na formação inicial: prática pedagógica e currículo**. Maranhão: 360° Gráfica e editora, 2014.
- AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, A. L.; FILGUEIRA, C. A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Química Nova**, v. 30, n.7, p. 1780-1790, 2007.
- BENITES, L. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 20, n.4. p. 13-25, 2012.
- BENITES, L.; RODRIGUES, H.; SILVA, M. Formação do professor de Educação Física: currículos e programas de ensino. In: RESENDE, R.; ALBUQUERQUE, A.; GOMES, A. R. (coordenadores). **Formação e saberes em desporto, educação física e lazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.p.323-344.
- BENITES, L.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho. **Motus Córporis**, v. 3, n .2, dez. 1996.p. 73-127.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BORGES, C.M.F. **Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente**. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CES N° 215 de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=59>. Acesso em: 04 set. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.696 de setembro de 1998. Dispõe sobre a Regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**. Brasília DF, 2 set. 1998

BRASIL. **Resolução CFE, 16 DE JUNHO DE 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf> Acesso em: 04 set. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12861:formacao-em-nivel-medio-para-a-docencia-na-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CES 7/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=12991&option=com_content&view=article> Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL. Resolução N° 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, departamento cultural. A Educação no Brasil. **Revista textos do Brasil**, v.1. 2012.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Mestres e Doutores 2015:** estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Apres_CGEE_MD2015_SBPCvfvrev.pdf/d50b9e9d-5f0f-4b40-af53-562cf8fa605a> Acesso em: 10 jul. 2017.

CARMO, A.A. Licenciado e/ou bacharelado, alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**, Florianópolis, v.1, p.73-76. 1988.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 2006.

CORTELLA, M.S. **A Escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, L. P. **Diagnóstico de Educação Física / Desportos no Brasil.** Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura. Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

DANTAS, E. R. Os campos de atuação profissional da Educação Física: um olhar sobre o mercado de trabalho no interior da Paraíba. **Holos**. Ano 25, v.1, 2009.

FARIA JUNIOR, A. G. et al. O velho problema da regulamentação- contribuições críticas às suas discussões. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v.17, n.3, maio 1996.

FARIAS, G. O. et al. Carreira docente em educação física: perspectivas na formação inicial, expectativas e valores. In: VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2007, Curitiba. **Anais** do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2007. v. 1. p. 1-10

FARIAS, G. O. et al. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em Educação Física. **Revista da Educação Física**. UEM Maringá, v. 22, n. 4, p. 497-509, 4. trim. 2011.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA J. S.;SANTOS, J.H.;COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FIGUEIREDO, Z. C.C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, janeiro/abril de 2004.

FINOQUETO, L. C. P. **Entre licenciatura e bacharelado em Educação Física:** reformas no Ensino Superior e a constituição de identidades dos profissionais de Educação Física da ESEF/UFPE. 2012. 260f.Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FOLLE, A. et al. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J.V. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.24, n.4, p.507-23, out./dez. 2010.

FONSECA, R. G.; SOUZA NETO, S. O profissionalismo na Educação Física: conflitos e disputas de jurisdições profissionais. **Movimento**. Porto Alegre, v. 21, n. 4., p. 1099-1110, out./dez. 2015.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola improdutiva**. 6 ed. São Paulo:Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Educação brasileira contemporânea: Desafios do Ensino Básico**.1997. In: Centro de Referência Paulo Freire: <acervo.paulofreire.org> Disponível em:<<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3393>>Acesso em: 28 nov. 2015.

GALINDO, A. G. Mercado de trabalho da Educação Física: um breve ensaio sobre os impactos da regulamentação profissional. **Anais do Ciclo de Palestras da Semana do Profissional de Educação Física – Secretaria Estadual do Desporto e Lazer**. Macapá-AP. Set 2005. p.21-39.

GATHER THURLER, M. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 89-111.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GENTILI, P. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C. de; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Org.) **Seminário internacional de reestruturação curricular: Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2000, p. 143-156.

GENTILINI, J. A.; SCARLATTO, E. C. Inovação no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE. C.M.D.; RIBEIRO DO VALLE, L. E.; MATTOS, M.J.V.M. (Org.). **A formação de professores e seus desafios às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.p. 15-42.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GONÇALVES, F.; LIMA, R. Formação do professor de Educação Física: implicações curriculares e operacionais. In: RESENDE, R.; ALBUQUERQUE, A.; GOMES, A. R.

(coordenadores), **Formação e saberes em desporto, educação física e lazer**. Petrópolis: Vozes, 2016.p.345-371.

GONDIM, S.M.G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**. v.7, n. 2, p. 299-309, 2002.

GUIMARÃES, A. A. et al. Educação Física escolar: atitudes e valores. **Revista Motriz**. v. 7, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2001.

HEIDEMANN, L. A.; OLIVEIRA, A. M.M. Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. **Física na Escola**.v. 111, n. 2, 2010.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1999.

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Trajatória da Mulher na Educação Brasileira, publicação do INEP/MEC**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=10983&version=1.0> Acesso em: 20 jun. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional, formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física II**.Ijuí: Unijui, 2004.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In TARDIFF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.p. 54-66.

LIMA, L. F. **A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física**. 2000. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MANCIBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 , n. 60, jan./mar. 2015.

MARCELO. C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; SANTOS GRAÇA, A. B. Formação inicial em Educação Física, legislação e conhecimentos docentes: interfaces e possíveis perspectivas. In: NASCIMENTO, J. V, FARIAS, G. O. (Orgs). **Construção da identidade profissional em**

Educação Física: da formação à intervenção. V.2, Temas em movimento. Florianópolis, Ed. da EDESC, 2012, p. 397-422.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS. M.L.R.D.R, **Egressos do curso de licenciatura plena em Educação Física na UFES (1995 - 2002):** aspectos da sua trajetória formativa e profissional. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MATTOS, M. G.; ROSSETO JR, A. J.; BLECHER, S. **Metodologia de Pesquisa em Educação Física:** construindo sua monografia, artigos e projetos. São Paulo: Phorte, 2008.

MELO, B.A.; VIDAL, M.H.C. A profissionalização e a regulamentação da Educação Física: atuação do cref nas academias da cidade de Uberlândia/MG. **Anais: V Simposio Internacional o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2009, Uberlândia. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC09.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MELLO, R.A **necessidade da Educação Física na escola.** São Paulo: Instituto Lukás, 2014.

MENDES, O. M. **Os cursos de licenciatura e a formação do professor:** a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de Profissionais da Educação. 1999. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e Educação Física:** histórias que não se contam na escola! 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu: São Paulo, 2009.

MORAES, M.C. O Paradigma Educacional Emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**. Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996.

MESZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MUÑOZ PALAFOX, G.H.; TERRA, D, V; PIROLO, A. L. L. Introdução à Educação Física: conceitos, limites e possibilidades. **Revista da Educação Física/UEM** v. 8, n.1, p.3-9, 1997.

MUÑOZ PALAFOX, G.H. et al. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior:** Possibilidades e Subsídios para uma Reforma Democrática. Projeto PIBIC/FAPEMIG, 2005.

MUÑOZ PALAFOX, G.H. et al. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física: Contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Revista Especial de Educação Física.** Edição Digital v. 3, n. 1, nov. 2006.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Sentido/significado da Educação Física no mundo contemporâneo e suas implicações na Formação profissional. In: X CONGRESSO SOBRE

- QUESTÕES CURRICULARES e VI COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 2012, Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte: UFMG, 2012. v.1.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, LTD. 3. ed. 1997.
- NOZAKI, H. T. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: Mediações da Regulamentação da Profissão**. 2004. 399 f. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004.
- NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, Abril/2001.
- NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em Educação Física no Brasil: Desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**. Rio Claro, v.18, n.2, p.280-290, abr./jun. 2012.
- OLIVEIRA, A.A.B. Mercado de trabalho em educação física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília v.8 n. 4 p. 45-50 set. 2000.
- OLIVEIRA, E. M. **A organização curricular do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia: novas diretrizes, antigos paradigmas?** 2002. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.
- OLIVEIRA, J.E.C. O Campo de atuação do profissional de Educação Física e do Esporte. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires). v. 161, p. 1-13, 2011.
- OLIVEIRA, J. E. C. A constituição do mercado de trabalho da Educação Física. Do século XIX ao século XXI. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires). v. 194, 2014.
- PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: **Escritos sobre educação**. SP: Xamã, 2001.
- PERRENOUD, P, A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.p. 13-33.
- PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-38.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v. 3, n. 3, p.5-24, 2006

PORTAL FAEFI DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Disponível em:
<<http://www.educacaofisica.com.br/>> Acesso em: 03 fev.2017.

PPP/FAEFI/UFU. Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. 2006.

PRONI, M. W. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**. Rio Claro, v.16 n.3 p.788-798, jul./set. 2010.

RAMOS, G. N. S. **Educação Física licenciatura ou bacharelado?** 1995. 150 f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

RAMOS, V. O conhecimento do professor: a prática pedagógica como referência. In: NASCIMENTO, J. V, FARIAS, G. O. (Orgs). Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção. **Temas em movimento**. Florianópolis, v.2. Ed. da EDESC, 2012, p. 447-463.

RAZEIRA, et al. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em educação física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 124-136, jul./dez. 2014.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Formação acadêmica em Educação Física e intervenção profissional em Academias de Ginástica. **Motriz**. Rio Claro, v.14 n.4, p.440-451, out./dez. 2008.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A formação continuada de professores: entre o real e o “ideal”. **Pensar a prática**. Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out/dez. 2012.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional:** o abandono da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.224 f.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-57, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 1. Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.p.121-130.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A Escola Pública no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 1-30.

SCABAR, T.G; PELICIONI, A.F; PELICIONI, M.C.F. Atuação do profissional de Educação Física no Sistema Único de Saúde: uma análise a partir da Política Nacional de Promoção da Saúde e das Diretrizes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF. **J Health Sciences Institute**. v. 30, n.4, 2012.

SCHAFRANSKI, M. D. A educação e as transformações da sociedade. **UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.13, p.2, p.101-112, 2005.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A.** Brasília: CNTE., 1996.

SILVA, J. V. P.; NUNEZ, P.R.M. Qualidade de vida, perfil demográfico e profissional de professores de educação física. **Pensar a prática**.v.12, n.2, p. 1-11, maio/ago. 2009.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. v. 02, p. 6-12, 1996.

SOBREIRA, V. **Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais**, 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. 2015.

SOBREIRA, V; LIMA, S. R; NISTA-PICCOLO, V. L. A percepção dos futuros professores de Educação Física sobre a preparação no trabalho com pessoas com deficiência. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 1, mar. 2015.

SOUSA, S.B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental**: expectativas dos professores. 2008. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n.1, p. 42-58, Agosto/1996

SOUZA, J. P. **Formação do profissional de Educação Física**: o caso da UNIOESTE. 2007. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade São Judas Tadeu, São Paulo. 2007.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira da Ciência do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA NETO, S. et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física. In:

NASCIMENTO, J. V, FARIAS, G. O. (Orgs). Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção. **Temas em movimento.v.2**. Florianópolis: Ed. da EDESC, 2012, p. 113 - 140.

TAFFAREL, C.A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto “as consciências e o amoldamento subjetivo”. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 9, n.1, p.13-23, 1998.

TAFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, D. V; SOUZA JUNIOR, M. **Formação em Educação Física & ciência do esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild. Goiânia, GO: CBCE; 2010, p. 13-47.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes 2008.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino, passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TOJAL, J. B. Corpo ativo e preparação profissional. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006. p.235-253.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **PPP/FAEFI/UFU**. Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. 2006. Disponível em:<<http://www.educacao.fisica.com.br/>> Acesso em:03 fev.2017.

VAZ, F.A.B. **Formação de professores no Paraná**: a escola normal primária de Ponta Grossa (1924-1940). 2005. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005.

VERENGUER, R. C. G. Mercado de trabalho em Educação Física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v.4, n.4, p. 39-54, 2005.

VIDAL, M. H. C. **Atando nós que constroem redes...** a expansão da rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

VIDAL, M. H. C. **O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com vistas à educação inclusiva**. 2013. 165f Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

YAMAMOTO, D. **A formação acadêmica e a profissão educação física sob a ótica de universitários da UNESP Rio Claro**. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Uberaba – MG, Abril de 2017.

Prezado(a) Colega,

Com os meus cordiais cumprimentos, solicito a gentileza de participar da pesquisa “O processo de construção da profissionalização dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia”, que estou desenvolvendo, sob orientação da professora doutora Regina Maria Rivogati Simões. A pesquisa está registrada no comitê de ética da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob o número CEP/UFTM 2648 e tem como objetivo geral analisar como se deu o processo de construção da profissionalização docente dos egressos da FAEFI/UFU. Especificamente, verificar o perfil dos egressos do curso de Educação Física da UFU e como se constituíram Egressos docentes, identificar quais as áreas de atuação profissional dos egressos e verificar na carreira profissional a predominância do campo de atuação.

Pela sua participação no estudo de forma colaborativa, esclarecemos que tem a garantia de que todas as informações disponibilizadas em suas respostas, assim como sua identidade, serão mantidas em absoluto sigilo.

Esclarecemos, desde já, que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, ou necessidade de maiores esclarecimentos você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Carmem Regina Calegari (34) 99971 0266 – carmemcalegari@gmail.com e/ou Prof.^a Dr.^a Regina Maria Rovigati Simões (34) 99129 1748 – rovigatisimo@uol.com.br. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo e-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br ou pelo telefone: (34) 3318 5854.

Você está recebendo um QUESTIONÁRIO em anexo, bem com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO que segue logo abaixo.

Prof. Carmem Regina Calegari

Prof. Dra. Regina Simões

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização de uso dos depoimentos

Eu _____ autorizo a utilização gratuita de meus depoimentos com a finalidade de contribuir para pesquisa de mestrado intitulada “O processo de construção da profissionalização dos egressos da faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia.” As informações fornecidas poderão ser utilizadas para fins acadêmicos: em dissertações, teses, artigos, livros, assim como outros materiais e mídias que, porventura, possam se desenvolver a partir desta pesquisa. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

ASSINATURA

APÊNDICE 2:

QUESTIONÁRIO DO EGRESSO

A - INFORMAÇÕES PESSOAIS

Idade: _____

Endereço eletrônico: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Telefone: () _____ Celular: () _____

SEXO

Masculino ()

Feminino()

ESTADO CIVIL

Solteiro () viúvo ()

Casado () divorciado ()

Outro: _____.

B – INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

Formou em que ano? _____

O que te motivou a escolher o curso de Educação Física como graduação?

- () Influência na família;
- () Influência do professor de Educação Física durante a escolarização;
- () Envolvimento anterior com a área (práticas de esportes, academias, etc.);
- () Possibilidade de ingressar no Ensino Superior;
- () Falta de opção profissional;
- () Outra: _____

Qual a sua expectativa de atuação profissional ao finalizar o curso de graduação em EF?

- () Atuar no ensino formal (escolas – do ensino básico ao Ensino Superior)
- () Atuar no mercado informal (clubes, academias, escolinhas de esportes, entre outros)

Os conhecimentos adquiridos na graduação foram suficientes para atuar no mercado de trabalho?

- () Sim () Não Por que? _____

A formação adquirida na graduação influenciou a escolha para você atuar no campo da Educação Física em que trabalha atualmente?

- () Sim () Não Por que? _____

Analisando o currículo de formação na graduação e os campos de atuação vividos, você considera que foi:

- Adequado à realidade
 Pouco adequado à realidade
 Totalmente fora da realidade
 Outro

Justifique sua resposta:

Tem curso de Pós-Graduação?

- Sim Não

Se sim, em que nível?

- Especialização – área: _____
 Mestrado – área: _____
 Doutorado – área: _____

Por que fez pós-graduação? (assinale quantas forem necessárias)

- Ajudar na entrada e/ou permanência no mercado de trabalho.
 Preparar para atuar no mercado de trabalho.
 Influencia a escolha para atuar no campo da Educação Física em que trabalho.
 Ajudar a aprimorar os conhecimentos.
 Auxiliar em retorno financeiro imediato
 Ajudar a seguir carreira acadêmica/pesquisa
 É uma exigência do mercado de trabalho.
 Outra: _____.

Você já participou/participa de congressos científicos?

- Sim Não

Qual(s) a(s) sua(s) finalidade(s) em participar desses congressos científicos?

- Para se manter atualizado;
 Exigência da empresa/instituição de trabalho;
 Outra: _____

Você já participou/participa de curso de atualização?

- Sim Não

Você estudaria novamente na mesma instituição (FAEFI/UFU)?

- Sim Não

Justifique sua resposta

C - INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

Você atua na área da EF?

Sim Não

Se não, responda:

- a) Qual a sua profissão atual? _____
- b) Chegou a atuar alguma vez na área da EF? sim não
- c) Se sim, em que área e por quanto tempo?

- d) Por que abandonou a área da Educação Física?

Se sim, responda as outras questões abaixo.

Atualmente, qual a área da Educação Física que você está inserido?

Qual cargo ou função?

Há quanto tempo? _____

O que levou a atuar no campo de intervenção em que trabalha hoje?

- A inserção na sociedade e status social
- A remuneração oferecida
- A oportunidade de passar no concurso público (estabilidade)
- A possibilidade de um emprego com carteira assinada.
- A possibilidade de atuar como docente em escolas.
- A possibilidade de atuar em academias e clubes.
- Foi a única opção que surgiu.
- Outros: _____

Qual o grau de satisfação com a atividade profissional atual?

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Satisfação média
- Insatisfeito

Por quê?

Essa profissão é a única fonte de renda? Sim Não

Se não, qual(is) a(s) outra(s) fonte(s) de renda? _____

Durante sua trajetória profissional, quais foram as áreas de atuação e por quanto tempo atua/atuou? (pode ser marcada mais de uma opção)

Local	Função	Período de atuação
Clube		_____ a _____
Escolinha de esportes privada		_____ a _____
Projetos de Políticas Públicas, Secretaria de Esporte		_____ a _____
Academia		_____ a _____
Escola de ensino básico (infantil, fundamental ou médio) pública		_____ a _____
Escola de ensino básico (infantil, fundamental ou médio) privada		_____ a _____
Ensino Superior público		_____ a _____
Ensino Superior privado		_____ a _____
Educação especial/adaptada		_____ a _____
Instituições filantrópicas		_____ a _____
Empresas		_____ a _____
SUS, Secretarias de Saúde		_____ a _____
Hospitais Privados		_____ a _____
Gestão administrativa		_____ a _____
Instituições de Longa Permanência para Idosos (ILPI)		_____ a _____
Autônomo/Profissional Liberal		_____ a _____
Outro		_____ a _____