

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

MÔNICA DE LIMA PEREIRA

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES: OS PERCURSOS
PESSOAIS E PROFISSIONAIS ENTRELACADOS NAS IDENTIDADES DE
DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN**

NATAL
2019

MÔNICA DE LIMA PEREIRA

**MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES: OS PERCURSOS
PESSOAIS E PROFISSIONAIS ENTELAÇADOS NAS IDENTIDADES DE
DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, com ênfase em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Profissionais.

Orientadora: Prof. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante

NATAL
2019

Pereira, Mônica de Lima.

P436m Memórias e histórias de professores: os percursos pessoais e profissionais entrelaçados nas identidades de docentes de educação física do IFRN / Mônica de Lima Pereira. – Natal, 2019.

211 f: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

Orientador (a): Dra. Ilane Ferreira Cavalcante.

1. Professor de educação física. 2. Identidade. 3. Educação

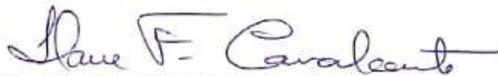
MÔNICA DE LIMA PEREIRA

MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES: OS PERCURSOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS ENTRELACADOS NAS IDENTIDADES DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN.

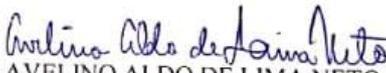
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 22/03/2019

BANCA EXAMINADORA



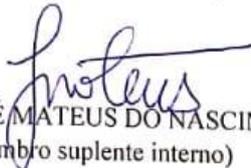
Profa. D.ra ILANE FERREIRA CAVALCANTE
(Orientador)



Prof. D.r AVELINO ALDO DE LIMA NETO
(Membro titular interno)



Profa. D.ra ANDREA GABRIEL-FRANZELINO RODRIGUES
(Membro titular externo)



Prof. D.r JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO
(Membro suplente interno)

Profa. D.ra THALITA CUNHA MOTTA
(Membro suplente externo)

O presente trabalho é dedicado a maior mestre do meu processo formativo pessoal: minha Mãe, dona Lica. A ela devo a minha formação humana, onde estão inseridos a resiliência, a força, o amor, a compaixão e o respeito ao próximo; valores e atitudes que sobrepujam todo e qualquer conhecimento institucionalizado, mas que, alinhados a eles, me impulsionam a construir uma identidade de ser, e de ser docente, comprometida com a transformação da vida de outros seres.

A você, minha amada mãe, dedico este trabalho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente a Deus, pela proteção, pelo cuidado e pelo direcionamento espiritual com que tem guiado a minha vida.

À minha família, principalmente a minha mãe, dona Lica, fonte de inspiração, de força, de serenidade e de resiliência, e que na sua humildade é a maior mestre que tenho na terra.

A meu pai, Aderval, pelo incentivo que sempre deu para que galgássemos sempre novos patamares na formação escolar. Às minhas irmãs, Márcia Lima e Mércia Lima, pela ajuda e orientação em momentos de sufoco durante todo esse processo formativo. A minha sobrinha, Lara, a princesa da família, que com a sua inocência me ajudou a compreender os valores e sentidos da vida.

A minha companheira e grande amiga Ranne Ribeiro, pela força, pelo incentivo e motivação, pelo cuidado, sobretudo nos dias de angústia, estresse e “aperreio” durante todo o processo. Aos meus cunhados/amigos Carlos e Elenildo, que no desenrolar de todo o Mestrado contribuíram com dicas, material e incentivo.

A esses, que formam minha família, MEU MUITO OBRIGADA. Sem vocês eu não conseguiria ter a força que tenho hoje. Em mim carrego as identidades de vocês.

À minha querida orientadora, professora Dra. Ilane Ferreira Cavalcante, agradeço por me ajudar sobremaneira nesses meus primeiros passos acadêmicos. Agora já posso dizer que aprendi a engatinhar graças a você. Agradeço pela paciência, pela orientação, saberes e conhecimentos partilhados. Miguel Arroyo diz que carregamos em nós o Mestre que outros foram, certamente você hoje é minha referência.

Agradeço aos leitores do Seminário de Dissertação II e III, professoras Thalita Cunha Motta e Sônia Cristina Maia, respectivamente, pela contribuição no desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também à banca de qualificação, professor Avelino Neto e professora Andréa Gabriel Francelino, pelas contribuições que enriqueceram na construção desta dissertação.

Agradeço a meus amigos, colegas da turma “Intelectuais Orgânicos”, pela amizade, pelo companheirismo e pela troca de experiências; uma turma humilde e cheia de vontade de aprender e compartilhar o aprendizado. Sobretudo agradeço a minha amiga e parceira de produção acadêmica, Sueli Rocha, pela forma sistemática,

organizada e ética com que partilhava comigo o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos.

Agradeço a meus amigos da vida, professora Mylenna Cacho, sempre me incentivando, desde o ingresso, até a concretização deste mestrado; e ao meu amigo Júlio Cacho, por sempre me motivar e me fazer acreditar que eu conseguiria.

Agradeço ainda a todos os professores do PPGEP, Dra. Ana Lúcia, Dra. Ilane Ferreira, Dra. Olívia Neta, Dra. Francinaide Lima, Dra. Maria Aparecida, Dra. Andrezza Tavares, Dra. Lenina Lopes, Dr. Dante Henrique, Dr. José Mateus, Dr. José Moisés, Dr. Márcio Adriano e Dr. Avelino Neto, aqui temos uma grande família, professores de grandes e importantes trabalhos de nível nacional e internacional que, nessa caminhada, não se furtaram a discutir, de levar-nos a reflexão, de ensinar-nos a pensar de maneira livre e independente.

Ao IFRN por incentivar e por apoiar minha qualificação profissional, em especial, ao Campus Santa Cruz.

E por fim, agradeço aos atores principais deste trabalho, aqueles que doaram seu tempo, suas memórias e suas histórias, OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN. Sem vocês esse trabalho jamais teria sido construído, ele tem as digitais de vocês, tem as histórias, as experiências, os saberes e as identidades que, possivelmente, nunca foram registradas e que ficarão imortalizadas. Muito obrigada pela contribuição e pelo aprendizado em cada encontro.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991)

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar, a partir das histórias de vida, como professores de Educação Física do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) têm construído suas identidades docentes no campo da Educação Profissional. O estudo é de natureza qualitativa e foi desenvolvido a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa empírica, a partir da abordagem das histórias de vidas, colhidas por meio de 26 questionários e entrevistas com sete participantes, selecionados a partir da classificação do Ciclo de Afirmação e Diversificação da carreira, de acordo com Farias (2010). No levantamento bibliográfico investigamos as teorias que versam sobre identidade e profissionalização docente a partir de Dubar (2005; 2009), Hall (2006), entre outros; em relação às especificidades do trabalho docente na educação profissional, o trabalho foi construído a partir de Moura (2013; 2014), Araujo (2008), Machado (2013), entre outros; quanto aos contextos históricos da Educação Física escolar trouxemos os apontamentos de Castellani Filho (2016), Soares (2017), entre outros; e da história da Educação Física na Educação Profissional, da Escola Industrial de Natal (EIN) ao IFRN, por Souza Filho (2011), entre outros. Os achados da pesquisa documental indicam que os três Editais (04/2009 da Diretoria de Gestão de Pessoas do IFRN - DIGEPE/IFRN, 36/2011 e 06/2015 da REITORIA/IFRN) de concursos realizados para o cargo de professor de Educação Física exigiram diversos saberes, sobretudo os relacionados à disciplina Educação Física. Porém, consideramos que os saberes curriculares, que tratam sobre educação, trabalho e educação profissional foram abordados de forma superficial. No que tange às construções das identidades docentes, verificou-se que estas têm sido construídas a partir do processo formativo pessoal e profissional; das experiências e saberes da experiência; e do desenvolvimento profissional na carreira. Nesse sentido, as análises apontam que a vivência que os participantes da pesquisa tiveram na idade pré-escolar, e posteriormente na Educação Física durante a formação da educação básica, definiram suas escolhas profissionais, as quais foram influenciadas pela identidade do professor-técnico, à época. Todavia, ao ingressarem na formação inicial, a maioria dos participantes da pesquisa se depararam com outras possibilidades de atuação na Educação Física, desvinculando-se, aos poucos, da identidade de professor-técnico para a de professor-docente, sendo ratificada a partir da imersão profissional e

formação continuada no campo da Educação. Por fim, os professores relataram a inexistência, na formação inicial, de saberes relacionados aos campos trabalho, educação e educação profissional; foi pontuado também a dificuldade em trabalhar com os eixos pesquisa e extensão, preconizados, juntamente com o ensino, pelo trabalho docente da carreira Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) do IFRN. Contudo, concluímos que professores de Educação Física do IFRN têm construído suas identidades docentes no campo da Educação Profissional a partir da imersão profissional na instituição, das relações estabelecidas com os pares docentes, das orientações curriculares e documentais, e do desenvolvimento na carreira profissional, sob o discurso de compromisso com a instituição, com a educação e com a sociedade.

Palavras-chave: Identidade docente. Educação Física. Educação Profissional. Histórias de vida.

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate, based on life stories, how teachers of Physical education in IFRN are building their teacher's identity in Professional education. This is a qualitative investigation based on the following methodological procedures: bibliographical study, documental analysis and empirical study, collecting life stories throughout 26 questionnaires and interview with seven participants, selected by the criteria established by Farias's (2010) typology Cycle of Affirmation and Diversification. In the bibliographical study, we investigate the theories about identity and teacher's professional carrier, based on Dubar (2005; 2009), Hall (2006), among others. To discuss about the specific aspects of teachers work on professional education, we used the ideas of Moura (2013; 2014), Araujo (2008), Machado (2013), among others. To understand the history of Physical education on school we bring the studies of Castellani Filho (2016), Soares (2017), and others; and to discuss the history of Physical Education on Professional Education schools, from the Industrial school of Natal to the Institute of Science, Education and Technologies of Rio Grande do Norte (IFRN), we bring the studies of Souza Filho (2011), and others. The results of the documental analysis indicate that the three public notices (04/2009 da People Management Director - DIGEPE/IFRN, 36/2011 e 06/2015 da REITORIA/IFRN) of the government procurement realized to fulfill the positions of teacher of physical education at IFRN demanded different knowledges, especially those related to the disciplines of the area. In these documents, we noticed, the curricular knowledges about education, work and professional education had a superficial approach. When focusing teacher's identity, we verified that they are built along with their personal and professional formation, and knowledges from their professional experiences through their carrier. The analyses indicate that the experiences the participants had since their pre-scholar age, and lately, on school physical education, defined their professional choices, and were influenced by their teachers/coaches at their time. When starting college, though, most of the participants faced other possibilities to act professionally on Physical education, and systematically, departed from their old coach's identities and built their own teacher's identity, reinforced when immersing in their work and in continuous formation in the area of professional education. The teachers reported the lack of formation about the specific knowledges of professional education, the difficult in working with the concepts of work, education and professional education and the

obstacles to develop research and extension along with their Technical and Technological Basic Education (EBTT) carrier at IFRN. To conclude, the teachers of Physical education in IFRN build their teachers 'identity in professional education based on professional experiences in this field and in the institution, on their relation with the pairs, on the curricula guides and documents, and on the development of their carrier, expressing their commitment with the institution, with education and society.

Keywords: Teacher's identity. Physical Education. Professional Education. Life stories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da Carreira Docente de Huberman (2013)	47
Figura 2 - Etapas da Carreira de Gonçalves (2013)	48
Figura 3 - Ciclo da Carreira Docente em Educação Física	50
Figura 4 - Sede da 1ª escola de Aprendizizes e Artífices do Rio Grande do Norte	92
Figura 5 - Escola Industrial de Natal – Cidade Alta	93
Figura 6 - Terreno da sede do atual campus IFRN Natal-Central	94
Figura 7 - Prédio da ETFRN	95
Figura 8 - CEFET unidade de Mossoró	96
Figura 9 - Prédio do IFRN	97
Figura 10 - Aula de Educação Física em 1944	99
Figura 11 - Alunos marchando na aula de Educação Física	100
Figura 12 - Equipe de basquetebol da ETFRN anos 1960	102
Figura 13 - Aula de Educação Física IFRN, conteúdo: dança	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos docentes de Educação Física do IFRN	120
Gráfico 2 - Identidade de gênero dos docentes de Educação Física do IFRN	122
Gráfico 3 - Formação acadêmica inicial que contemplasse a Educação Profissional, o mundo do trabalho e suas relações com o Ensino Médio	128
Gráfico 4 - Classificação das prioridades dos docentes de Educação Física por eixos de ensino	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As identidades docentes na história da Educação Física no Brasil	90
Quadro 2 - Conteúdos da Educação Física – PTDEM-IFRN	106
Quadro 3 - Requisitos dos editais de concurso público para provimento de cargos de professor de Educação Física do IFRN, no período de 2009 a 2016	112
Quadro 4 - Codinomes atribuídos aos sujeitos da pesquisa	118
Quadro 5 - Categorias de análise	145
Quadro 6 - Ano da formação inicial dos participantes da entrevista	155
Quadro 7 - Titulação dos Docentes investigados	159
Quadro 8 - Percursos profissionais	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação acadêmica dos docentes de Educação Física do IFRN	124
Tabela 2 - Atuação Docente na Disciplina Educação Física	126
Tabela 3 - Atuação docente no IFRN	130
Tabela 4 - Outras Experiências apresentadas pelos docentes de Educação Física do IFRN	133
Tabela 5 - Experiência profissional em setores administrativos escolares por ciclo de desenvolvimento profissional	134
Tabela 6 - Distribuição dos professores de Educação Física por Ciclo de desenvolvimento profissional de Farias (2010)	136
Tabela 7 - Percepções sobre o ensino na Educação Profissional e no Ensino Médio propedêutico	137
Tabela 8 - Mudanças adquiridas a partir da experiência docente na Educação Profissional	140
Tabela 9 - Autodescrição do que é ser docente de Educação Física na Educação Profissional	142

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	28
2.1 IDENTIDADE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	28
2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	33
2.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE DOCENTE	39
2.3.1 Percursos formativos pessoais e profissionais	40
2.3.2 Experiência e Saberes da Experiência	42
2.3.3 Ciclo de desenvolvimento profissional docente	44
2.4 OS PERCURSOS FORMATIVOS E OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	51
3 EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA DISCIPLINA E AS IDENTIDADES DOCENTES	63
3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTEXTOS HISTÓRICOS E BASES LEGAIS	68
3.1.1 As identidades docentes tecidas pela história da Educação Física no Brasil	81
3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL AO IFRN	91
3.2.1 Escola Industrial de Natal	98
3.2.2 Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte	100
3.2.3 De CEFET a IFRN	103
3.3 PERFIL DE INGRESSO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN: O QUE PREVEEM OS EDITAIS DOS CONCURSOS PÚBLICOS	109
4 HISTÓRIAS DE VIDA: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN	115
4.1 RECORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA EMPÍRICA	117
4.2 PERFIL DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN	120
4.2.1 Identificação dos participantes	120
4.2.2 Formação profissional	123
4.2.3 Atuação docente em Educação Física	126
4.2.4 Formação para atuação na Educação Profissional	128
4.2.5 Atuação docente	130
4.2.6 Outras experiências	133
4.2.7 Percepções docentes	135

4.2.7.1 Percepção a respeito da diferença de atuação no campo da educação profissional e da atuação no Ensino Médio regular, ou propedêutico	136
4.2.7.2 Percepção quanto às mudanças que a experiência, ensinando no campo da Educação Profissional, tem imprimido nas práticas docentes	139
4.2.7.3 A partir de uma autoavaliação, como estes se descrevem enquanto professores de Educação Física inseridos no campo da Educação Profissional	141
4.3 VIDAS DE PROFESSORES: PERCURSOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS, EXPERIÊNCIAS E SABERES DA EXPERIÊNCIA	144
4.3.1 Dos percursos pessoais aos percursos formativos	146
4.3.1.1 Recordações de vivências corporais anteriores ao período escolar	147
4.3.1.2 Trajetória e recordações da Educação Física escolar (Educação Básica)	149
4.3.1.3 Fatores importantes na escolha profissional	153
4.3.1.4 Formação inicial e definições profissionais	155
4.3.1.5 Percorso formativo continuado	158
4.3.2 Experiência e Saberes da Experiência profissional	160
4.3.2.1 Experiências profissionais docentes	161
4.3.2.2 Atuação docente na Educação Profissional	166
4.3.2.3 O ensino da Educação Física na instituição	172
4.3.3 Desenvolvimento da carreira docente	173
4.3.3.1 Encantos e desencantos com a Educação Física na educação geral	173
4.3.3.2 Motivações para ingresso no IFRN	175
4.3.3.3 Relação com os pares docentes no IFRN	177
4.3.3.4.1 <i>Relação com os professores das diversas disciplinas</i>	177
4.3.3.4.2 <i>Relação entre os professores de Educação Física</i>	179
4.4 DA CRIANÇA QUE FUI, AO PROFESSOR QUE ME TORNEI: RELATOS AUTORREFLEXIVOS	183
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO	204
APÊNDICE B – GUIA DA ENTREVISTA	208
APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN	210

1 INTRODUÇÃO

Eu não sou eu nem sou outro, sou qualquer coisa de intermédio.
(MÁRIO DE SÁ CARNEIRO, 2001)

A escolha por uma profissão é um momento em que a experiência com a identidade profissional está no campo da observação, das informações que se recebe e das construções sociais feitas a respeito dessa ou daquela atividade profissional.

Aqui neste trabalho procuramos investigar como são construídas as identidades docentes de professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir da intersecção de duas categorias identitárias: o professor de Educação Física, a carreira, os saberes, conhecimentos, signos e significados construídos histórica e socialmente; e o professor da Educação Profissional, os saberes, as atribuições da carreira e as peculiaridades da atuação docente nesse campo de ensino.

A escolha dos sujeitos e do objeto para a investigação se deu a partir das minhas experiências pessoais e profissionais como professora de Educação Física na Educação Profissional. Antes mesmo de iniciar meu percurso formativo, vivi experiências marcantes que começaram a despertar meu interesse pelas atividades físicas e desportivas, como por exemplo, a ida a estádios de futebol ainda em tenra idade, levada por meu pai, as brincadeiras e jogos de rua, entre outros. Em meu percurso formativo, na idade escolar, vivi muitas experiências envolvida com a prática de competições e atividades esportivas e artísticas. As oportunidades de participação nessas atividades foram importantes na construção da minha primeira identidade social, como atleta da escola, participando de diversas competições escolares.

Atribuo às minhas experiências escolares o encaminhamento para a escolha profissional, envolvida pelo desejo de ser atleta aliado à admiração pelos professores de Educação Física com quem convivi. Ingressei, em 1999, no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na Universidade Estadual da Paraíba. Antes mesmo de terminar o curso, ainda cursando o 6º período, dos oito totais, já comecei a dar aulas, substituindo eventualmente um colega em

uma escola municipal (na cidade de Queimadas – PB), em turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano da Educação Básica.

Fazendo hoje uma avaliação da época em que substituía o colega na escola municipal, mesmo já dominando alguns saberes disciplinares e conhecimentos necessários para a atuação, ainda não me sentia professora.

A construção da primeira identidade enquanto professora se deu quando, após alguns meses, assumi definitivamente as turmas, mesmo atuando como temporária, transferindo o diário para meu nome, começando a ser vista pelos colegas como a nova professora da escola e quando, não menos importante, os alunos tinham em mim a referência da professora de Educação Física, a quem podiam pedir que os auxiliasse no esclarecimento de dúvidas, ou para reclamar do excesso de tarefas e atividades, e/ou ainda acompanhá-los em atividades e competições escolares, além de ter, a partir de então, autonomia para elaborar os planejamentos de aula, entre outros.

Me sentia uma professora muito organizada, dedicada e responsável. Algumas vezes insegura, sem saber se o que estava fazendo era realmente correto já que, em virtude de toda essa dedicação e organização, acabava sendo bastante exigente, queria que a Educação Física, através de mim, ganhasse respeito, tivesse prestígio não só entre os alunos, mas também entre os próprios companheiros de docência das demais disciplinas. Outras coisas que geravam insegurança é que alguns conhecimentos não foram aprendidos na Universidade, por exemplo, como preparar uma aula e executá-la exatamente no tempo previsto, haja vista a peculiaridade e diversidade das turmas; ou como preencher diários de classe; ou como resolver situações com tomadas de decisões sem incorrer no risco de ser radical ou flexível demais; enfim, saberes que foram sendo aprendidos no dia a dia, no fazer docente e por meio da ajuda de colegas.

A primeira experiência na Educação Física me fez mudar o foco inicial, que era de trabalhar com esportes, passando a me dedicar à Educação Física escolar, e em 2005 ingressei no Curso de Especialização em Educação ofertado pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Esse curso era voltado para as práticas e processos educativos.

Seguindo o percurso profissional, em 2006 assumi, no Estado do Rio Grande do Norte (na Cidade de Nova Cruz), e na Paraíba (na cidade de

Bananeiras) o cargo de professora de Educação Física da Educação Básica, como funcionária pública estadual, atuando nas três séries do Ensino Médio e no curso de Magistério.

Em 2007, convocada para assumir mais um concurso público, agora no município de Santo Antônio – RN, com o nível fundamental de 6º ao 9º ano de turmas regulares e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nível fundamental.

Em 2011, mais uma convocação, mais um vínculo na esfera estadual da Paraíba (na cidade de Belém), também com turmas de Ensino Médio. Passando a trabalhar agora em quatro escolas diferentes.

No começo do ano de 2012, mais uma experiência, assumindo na Prefeitura de João Pessoa – PB turmas da Educação Infantil do 1º ao 5º ano, cargo em que fiquei apenas quatro meses. Foi uma experiência desafiadora e difícil, já que o público era de crianças ainda na primeira infância. A preocupação maior era com a integridade física dos alunos do que com o conhecimento e a aprendizagem a serem desenvolvidos pela disciplina, o que gerou um desconforto pessoal.

Nesse percurso, talvez pela influência dos colegas de profissão e dos pares de disciplina (todos desmotivados e desacreditados da educação, reclamando da desvalorização por parte dos alunos, das autoridades e da própria sociedade), ou talvez pelo comodismo da estabilidade funcional, ou ainda em virtude do cansaço por trabalhar em diferentes escolas, a professora dedicada, exigente e que queria mudar a Educação Física escolar deu lugar a outra professora, desmotivada, menos preocupada com a qualidade das aulas e menos dedicada às instituições.

Em 2013, assumindo um novo concurso, passei a atuar na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica do Rio Grande do Norte, na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFRN, no regime de dedicação exclusiva, onde estou até o presente momento, e com isso me desligando de todos vínculos anteriores. Apesar de ter experiência de mais de dez anos em sala de aula, atuar na Educação Profissional era muito novo e diferente, o que foi positivo, já que foi possível retomar a motivação para melhorar a qualidade das aulas, pois o nível e interesse dos alunos era notadamente melhor e maior, além do mais, observa-se que ser docente no IFRN tem um maior prestígio social e maior reconhecimento financeiro. Sendo

assim, o desempenho e a alegria de ensinar foram renovados e a cobrança pessoal retomou, não só por garantir um nível elevado na qualidade das aulas, mas também por melhorar a minha qualificação pessoal e profissional. Havia uma sensação de estar no início da carreira, e em uma nova carreira, agora na EBTT, na Educação Profissional. Em sendo uma nova experiência, foi necessário um tempo para adaptação ao organograma da Instituição, às relações com os alunos, ao tipo e nível de conteúdo, às relações com os colegas, ao regime de trabalho e as atribuições, a forma de registrar os conteúdos e atividades desenvolvidas nas aulas, até ao próprio horário das aulas, que são diferentes.

Esse itinerário aqui descrito, do percurso escolar e formativo, e do percurso profissional, é definido por Dubar (2005) como elemento fundamental na construção da identidade autônoma do indivíduo.

A passagem por diversos níveis de ensino, por várias instituições em esferas e em cidades e estados diferentes, muitas delas concomitantemente, me proporcionaram distintas relações profissionais com colegas, com alunos e com projetos políticos pedagógicos que foram, e tem sido importante, no processo de construção/reconstrução das minhas identidades de docente. Moita (2013, p.115 – 116) consegue definir isso muito bem quando fala que a identidade profissional dos educadores é uma construção que envolve vários aspectos de conhecimentos científicos e de experiência:

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola [...]. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

Hoje, atuando na Educação Profissional, em uma instituição que preza pela formação humana integral dos alunos, o que, de acordo com Ciavatta (2005), se constitui como uma formação que visa formar o indivíduo inteiro, já que no universo social do trabalho os indivíduos se encontram divididos entre aqueles que pensam e aqueles que fazem, a formação integral busca superar essa dualidade, possibilitando a todos uma formação crítica, de leitura de

mundo, que lhes dê condições de atuar na sociedade tendo a compreensão das relações sociais implícitas e a todos seus fenômenos. O IFRN é uma escola de educação profissional que, nessa perspectiva, possui matriz curricular diferente do ensino médio regular, com disciplinas técnicas e propedêuticas; organograma diferenciado, com diretor-geral e diretores administrativo e acadêmico, coordenações de pesquisa, extensão e de atividades estudantis; e colegas professores licenciados, tecnólogos e bacharéis atuando juntos.

Dentro dessa concepção de escola, de formação humana integral, diversas questões, como: de que modo meus colegas da área estão construindo as identidades docentes no campo da Educação Profissional? Quem somos numa Instituição de Educação Profissional com a disciplina Educação Física? Quais as nossas contribuições e de nossa disciplina para a formação humana integral dos alunos? Ou, como as experiências com os pares contribuem para construirmos a nossa identidade? Esses, entre outros questionamentos e reflexões, nos impulsionaram a embarcar no desenvolvimento deste trabalho.

Em virtude das perguntas pessoais mencionadas acima e do contexto em que se coloca a Educação Física no cenário escolar, imersa em um campo de disputa política e ideológica, de várias abordagens pedagógicas e metodológicas competindo a fim de instituir, cada uma, o seu projeto de homem e de sociedade (Castellani Filho *et al*, 2013), consideramos, enquanto objeto de pesquisa, o protagonismo docente, através de relatos de memórias e histórias pessoais e profissionais, colocando, de acordo com Passeggi, Souza e Vicenti (2011), a pessoa humana no centro das investigações.

De acordo com Moita (2013), as memórias e as histórias de vida permitem-nos captar o modo como cada pessoa seleciona seus conhecimentos, seus valores, suas práticas, dando-nos oportunidade de identificarmos as continuidades e descontinuidades, os interesses e desinteresses presentes no cotidiano do desenrolar profissional e conseqüentemente da construção da identidade profissional docente. Assim, problematizamos nosso trabalho com a questão norteadora: Como as histórias de vida, os saberes formativos e os saberes da experiência têm contribuído na construção das identidades docentes de professores de Educação Física do IFRN? Essa pergunta não foge à compreensão de suas condições de indivíduos políticos, atuando em um componente curricular historicamente marcado pelas disputas entre a

manutenção da dominação hegemônica da elite e as lutas da classe trabalhadora por uma sociedade mais justa, humana e de oportunidades realmente iguais, em uma escola que preza, em seu Projeto Político Pedagógico (2012, p. 8), pela oferta de uma educação comprometida “[...] com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social”, tendo estes profissionais percorrido itinerários formativos diversos, experiências pessoais e profissionais distintas, além de possuírem titulações e formações continuadas diferentes, atuando na instituição em diversos eixos, níveis e modalidades.

O objetivo geral do estudo é investigar como a história de vida, de formação e de experiências profissionais de professores de Educação Física tem ajudado na construção de suas identidades docentes inseridos no campo da Educação Profissional.

De forma específica, a pesquisa se propõe a:

- a) compreender, a partir das concepções teóricas, como são construídas as identidades e as identidade profissionais docentes;
- b) contribuir na construção historiográfica da Educação Física no campo da Educação Profissional do IFRN;
- c) examinar, a partir dos editais de concurso para ingresso docente na disciplina Educação Física do IFRN, o perfil e os saberes exigidos para investidura no cargo e, por último;
- d) analisar, a partir do questionário e das entrevistas, os relatos de histórias de vida de professores de Educação Física do IFRN e os processos de construção de suas identidades docentes.

O trabalho é de natureza qualitativa, que, de acordo com Minayo (2014, p. 57), é um método que se dedica ao estudo “[...] da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Foi desenvolvido a partir de dois procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico e documental; e pesquisa empírica, desenvolvida em dois momentos: aplicação de questionário, e posterior entrevista, tendo como fonte as histórias de vida.

No levantamento bibliográfico investigamos as teorias que versam sobre identidade e profissionalização docente, na educação geral e na educação profissional; e os contextos históricos da Educação Física escolar, na educação geral e na educação profissional do Rio Grande do Norte, da Escola Industrial de Natal ao IFRN. No levantamento documental analisamos os Editais 04/2009 – DIGEPE/IFRN, 36/2011 – REITORIA/IFRN e 06/2015 – REITORIA/IFRN, de concurso público para contratação de docentes para o quadro efetivo da instituição, que corresponde aos três editais de concurso realizados com vagas para admissão no cargo de professor de Educação Física desde a criação do IFRN, através da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Neles fora analisado o perfil exigido para investidura no cargo, através da habilitação mínima para ingresso, saberes disciplinares da Educação Física e os saberes curriculares, que envolvem os conhecimentos específicos da educação profissional, na prova escrita; os saberes experienciais, que engloba o saber-fazer e saber-ser da prática docente, na prova didática; e as experiências profissionais e formativas, através de prova de títulos.

A pesquisa empírica foi desenvolvida em dois momentos: no primeiro momento utilizamos o questionário, que foi elaborado através de formulário eletrônico do *Google* formulário. O questionário foi encaminhado aos 50 professores de Educação Física do IFRN ativos no momento da coleta (44 efetivos e 6 substitutos e/ou temporários), via *e-mail*, com o objetivo de caracterizarmos o grupo, de traçarmos o perfil e, a partir daí, selecionarmos os sujeitos para a segunda fase da pesquisa.

Na segunda fase, que tem uma abordagem autobiográfica, usamos como instrumento a entrevista narrativa, tendo como fonte as histórias de vida, que, de acordo com Moita (2013), permite-nos compreender o modo como cada professor, em seu percurso pessoal e profissional, vai se transformando, ao mobilizar seus conhecimentos, valores e energias de modo a ir construindo e reconstruindo sua identidade.

Os sujeitos selecionados para a entrevista foram escolhidos a partir do ciclo de desenvolvimento profissional do professor de Educação Física desenvolvido por Farias (2010), que classifica em cinco ciclos: o de entrada na carreira, o ciclo de consolidação das competências profissionais, o de afirmação e diversificação, o de renovação e o ciclo de maturidade na carreira. O percurso

completo dura em média 30 anos, podendo chegar até os 38 anos de atuação docente.

Neste trabalho foram escolhidos, para a segunda etapa da pesquisa, aqueles que se encontram alocados no Ciclo de Afirmação e Diversificação na carreira, que compreende um período entre 10 e 19 anos de atuação docente e é considerado o maior ciclo em relação aos anos de docência, nesse ciclo os docentes apresentam como características: domínios das rotinas básicas da profissão docente, sentem-se mais seguros para partilhar experiências com outros professores de Educação Física e de outras áreas, politicamente se sentem em condições de discutir e debater as mudanças que ocorrem no sistema educacional e se aventuram em novas experiências, sobretudo em cargos administrativos (FARIAS, 2010).

A partir do questionário fizemos análise descritiva dos dados, por meio de tabulação e categorização.

Para a segunda etapa da pesquisa, as entrevistas, usamos como ferramenta analítica a Análise Textual Discursiva (ATD), que, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016) permite ao pesquisador, por meio da linguagem, inserir-se em movimentos de compreensão, construção e reconstrução das realidades apresentadas. A Análise Textual Discursiva compreende um trabalho de unitarização do material coletado, seguido por construção de categorias de análise e, por fim, elaboração do metatexto. Aqui neste trabalho emergiram três categorias e onze subcategorias:

a) Percursos formativos pessoais e profissionais, dela surgiram as subcategorias: recordações de vivências corporais anterior ao período escolar, trajetória e recordações da Educação Física escolar (Educação Básica), fatores importantes na escolha profissional, formação inicial e definições profissionais e os percursos formativos continuados.

b) Experiências e saberes da experiência profissional, dela emergiram as subcategorias experiências profissionais docentes, atuação docente na Educação Profissional e o ensino da Educação Física na instituição.

c) Desenvolvimento docente, da qual surgiram as subcategorias encantos e desencantos com a Educação Física na educação geral, motivações para ingresso no IFRN e relação com os pares, docentes, na instituição IFRN

Essas categorias e subcategorias permitem-nos compreender como os professores de Educação Física, no âmbito da Educação Profissional, tem construído suas identidades docentes.

O trabalho justifica-se, entre outras coisas, por procurar responder as nossas inquietações pessoais refletidas ao longo de nossa carreira docente ainda em construção, sobretudo a partir do ingresso como docente na educação profissional. Interessa-nos compreender como docentes de Educação Física do IFRN, a partir de sua formação acadêmica, histórias e experiências pessoais e profissionais têm construído as suas identidades docentes no campo da educação profissional individualmente, e como isso se reflete, coletivamente, na contribuição da Educação Física para a formação humana integral dos alunos, importa-nos saber quem é esse ator (ser político, social, de formação de outros seres), na construção de um ensino médio norteado pela Educação Profissional que busca a ascensão social, política e econômica da classe trabalhadora, nesse sentido, esse trabalho apresenta uma contribuição epistemológica para a Educação Física e para o trabalho e desenvolvimento docente desse componente curricular no campo da Educação Profissional.

Destacamos que, a partir de 2006, ainda como CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica, e a partir de 2008, já como IFRN, na Instituição, através da expansão da rede no Estado, o número de docentes de Educação Física cresceu em mais de trinta profissionais e que muitos desses docentes podem ter chegado ao Instituto com pouquíssimo, ou nenhum conhecimento, sobre a Educação Profissional e suas tramas e lutas em favor de uma sociedade contra-hegemônica, a partir da formação integral dos sujeitos.

O trabalho justifica-se ainda pela contribuição historiográfica para a Educação Física no campo da Educação Profissional, ao trazermos o resgate histórico da Educação Física, da Escola Industrial de Natal ao IFRN, discutindo-a a partir das conjunturas pedagógicas, políticas, econômicas e sociais.

Para isto propomos ao longo do trabalho, que está dividido em cinco seções, analisar, na seção 2, as concepções teóricas sobre identidade e profissionalização docente, apresentando alguns elementos importantes para a construção da identidade do professor, analisados a partir dos saberes e das especificidades do campo da Educação Profissional.

Na seção 3 situamos a Educação Física no cenário escolar e em especial traçamos uma linha histórica da disciplina no contexto da Educação Profissional na instituição, desde a Escola Industrial de Natal (período em que a instituição passou a ofertar educação de nível médio) até os dias atuais; as identidades assumidas por esse componente curricular; bem como o perfil de docentes, de conhecimentos e saberes exigidos, através de provas de concurso público, para ingresso na instituição.

Na seção 4 estão as vozes dos principais atores deste trabalho, os professores de Educação Física do IFRN, que trazem as suas memórias, suas histórias e experiências de formação e atuação pessoal e profissional; nessa seção são apresentados e problematizados os dados empíricos da pesquisa à luz das discussões desenvolvidas nas seções anteriores.

E, na quinta e última, apresentamos as considerações finais do trabalho.

Ressaltamos, de acordo com Silva (2009), que a identidade profissional é construída a partir do que é preconizado socialmente sobre a profissão, das revisões desses significados e da revisão de suas tradições. No caso da identidade docente, essa se constrói através dos significados que cada professor confere a sua atuação como docente, uma construção feita sob seus valores, sua história de vida, suas representações, seus saberes e os sentidos que ser professor exerce em sua vida.

2 IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...
(ÁLVARO CAMPOS, 1993)

Como apresentado na epígrafe desta seção, tudo que vivemos, aquilo que absorvemos ou rejeitamos, tudo isso nos forma, nos torna, todos os dias, em outros ou naquilo que projetamos. A identidade pessoal e profissional não é um dado imutável nem estático, ela se transforma, acompanha as transformações do indivíduo e das suas representações; da sociedade e das relações que são estabelecidas ao longo de uma vida.

Neste capítulo são apresentados os conceitos que versam sobre a identidade num sentido geral e, num sentido específico, em relação à identidade docente, sobretudo no campo da Educação Profissional, a fim de traçarmos os caminhos teóricos para a pesquisa empírica mais adiante.

2.1 IDENTIDADE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Discutir os conceitos de identidade tem sido considerado por autores como Stuart Hall (2006) e Claude Dubar (2005, 2009), um campo complexo e escorregadio, especialmente quando se pretende chegar a um conceito fechado e concreto, haja vista a relação existente entre a identidade e as diversas fases histórico-culturais da humanidade. Hall (2006, p. 13) afirma que “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Portanto, partimos da premissa de que os conceitos aqui apresentados levarão em consideração essa provisoriade alinhada às mudanças temporais e culturais que a identidade possui, ou seja, ela precisa ser compreendida histórica e culturalmente.

Hall (2006) apresenta três concepções de identidade desenvolvidas ao longo da história, elas têm como fundamento as transformações histórico-culturais das sociedades:

a) sujeito do Iluminismo – Tinha uma concepção individualista. A base desse conceito de identidade é o indivíduo unificado, autossuficiente, autônomo,

centrado, composto pela capacidade de razão e ação despertada no seu nascimento e desenvolvida ao longo de sua existência.

b) sujeito Sociológico – Formado a partir da relação com outros indivíduos, a partir das relações interativas ele construía o seu Eu. Essa noção tinha relação direta com o mundo moderno, se contrapondo à concepção de que o indivíduo era autossuficiente e autônomo, como dizia ser o sujeito do Iluminismo. Nessa perspectiva a identidade une o sujeito à estrutura social a qual ele se insere, seus signos e representações, estabilizando os sujeitos ao mundo cultural que eles habitavam.

c) sujeito Pós-Moderno – Conceituado por ter não mais uma identidade permanente, mas identidades diferentes em diferentes momentos, articuladas pelos sistemas culturais que circulam livremente, sobrepondo-se às barreiras de espaço-tempo. O sujeito da pós-modernidade, aquele resultado da relação EU-Culturas, que possuía, nos sujeitos do Iluminismo e Sociológico, uma identidade estável, tem suas identificações continuamente deslocadas, resultado das mudanças estruturais e institucionais, formada e reformada constantemente a partir dos sistemas culturais que o cercam, vinculando-se ao processo de mudança marcado pela globalização que impactou profundamente sobre a identidade cultural dos sujeitos. As identidades dos sujeitos pós-modernos são frutos das diferentes divisões e antagonismos sociais, sua principal característica é a provisoriedade e as possibilidades de novas articulações.

Nas nossas análises, compreendemos que o rompimento marcante se deu entre o sujeito do Iluminismo e o Sujeito Sociológico, quando se partiu da identidade centrada no individualismo, quase como uma predestinação, para uma identidade construída socialmente, interacionista, a partir da relação com o Outro.

Entre o sujeito Sociológico e o Pós-moderno, de acordo com a classificação utilizada por Hall (2006), que vincula a identidade aos aspectos culturais, o elemento Globalização fez emergir novas identidades promovidas por uma amálgama cultural, dos modos de ser e de agir das pessoas de diferentes lugares, classes, raças e etnias. No entanto, o modo de construção identitária continua enraizado à concepção do sujeito sociológico, que sugere que a identidade é construída a partir da relação Eu e Sociedade, ou Eu e Culturas.

Nesse sentido, a Globalização descrita por Hall (2006), compreende um emaranhado de processos e forças de transformações, em que novas características, de tempo e espaço, se configuram como alguns dos elementos mais importantes sobre as identidades culturais, já que elas estão supostamente deslocando essas identidades.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75)

Harvey (1993) traz essas discussões a partir das perspectivas político-econômicas, e aponta que determinadas mudanças de comportamento das pessoas se deram impulsionadas pelas transformações vividas pelo próprio modo de produção capitalista, da passagem do sistema de produção em massa para o sistema de produção flexível, da diversidade, personalização e obsolescência das coisas, mudando padrões de produção e conseqüentemente de consumo das pessoas:

A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais” (HARVEY, 1993, p.148).

Hall (2006, p.16) classifica os tempos atuais como Sociedade Pós-Moderna, ou Modernidade Tardia, sendo caracterizada fundamentalmente pelo despontar das diferenças. As sociedades, diz ele, “[...] são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito – isto é, identidades – para os indivíduos”. Essas construções sobre identidades convergem para o aspecto da efemeridade das coisas, das pessoas, do trabalho, e das identidades; influenciadas pelas quedas de muro, pelas novas combinações espaço-temporais e pela diminuição das barreiras culturais; pela mudança no modo de produção capitalista e a globalização, como afirma Hall (2006, p. 67), em que “[...] as novas características temporais e espaciais, que resultam na compreensão de

distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais”, contribuindo para, na contemporaneidade¹, integrar e conectar comunidades em escala global, promovendo novas conexões e modos de ser e de se formar das pessoas.

Em virtude das mudanças advindas da globalização, sobretudo a partir dos anos pós segunda guerra, se consolidando a partir dos anos 1970, emergiu o que pode ser chamado de crise das identidades, que, para Hall (2006), compreende a fragmentação de uma identidade anteriormente unificada, compreendida pelo sujeito sociológico, formando um indivíduo de múltiplas identidades, sendo algumas delas até mesmo contraditórias ou não-resolvidas, compreendida pelo sujeito pós-moderno.

Dentro da concepção sociológica do sujeito, Dubar (2005) apresenta três abordagens para explicar as construções das identidades:

a) Fenomenológica – Que trata da congruência entre a identidade para Si e a identidade para o Outro, consideradas inseparáveis e ao mesmo tempo problemáticas e que fica centrada na sensação, na incerteza entre tentar adivinhar o que pensam de mim e imaginar o que o Outro acha que penso dele:

Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” (DUBAR, 2005, p.135, grifos do autor).

b) Psicanalítica – Baseada nos estudos de Freud, considera o Ego como um sistema fechado e em permanente relação de conflito interno com o Superego e o ID. O Ego representa uma instância defensiva de adaptação ao externo e ao mesmo tempo de investimento libidinal, permeado pelos conflitos entre o ID (circundado pelos desejos primitivos, recalçados) e o Superego (que guarda os códigos de ética sociais).

¹Usamos nesse trabalho o termo contemporaneidade para nos referirmos à atualidade, ao momento presente que vive a sociedade, compreendendo se tratar de um termo atemporal do ponto de vista de uma classificação de época histórica, no entanto, usamos por empréstimo os significados e teorias de Hall (2006) e Harvey (1993) para descrever o que ocorre na atualidade como um momento de fluidez, da vulnerabilidade que adquirem as instituições, e conseqüentemente, as identidades dos sujeitos.

c) Sociológica – Nessa abordagem, a identidade corresponde a um quociente aparentemente paradoxal, sendo ao mesmo tempo individual e coletiva, objetiva e subjetiva, estrutural e biográfica das diversas maneiras de socialização, que em conjunto constroem os indivíduos e as instituições.

Tendo por base as construções de sociólogos franceses a respeito de identidade, Dubar (2009, p.17) sugere que: “[...] a identidade social é, antes de tudo, sinônimo de categoria de pertencimento. O mais das vezes, essa categoria é a CSP, isto é, a Categoria Socioprofissional”.

Nesse sentido, a identidade social, para Dubar (2005, p.137), se justifica:

[...] pela tentativa de compreender as identidades e suas eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre a ação instrumental e comunicativa, a societária e a comunitária, a econômica e a cultural etc.), e não essencialmente como resultados do funcionamento psíquico e de seus recalques inconscientes.

A despeito das discussões até aqui apresentadas sobre identidade, à luz de Dubar (2005 e 2009) e Hall (2006), considera(re)mos a identidade numa dimensão sociológica do sujeito contemporâneo, como um constante vir a ser, que parte de elementos já trazidos pelo indivíduo, de suas primeiras referências da infância, por meio de suas relações com os pais ou cuidadores; dos primeiros contatos sociais da vida escolar, que vai sendo construída e reconstruída a partir das diversas experiências e contatos com novos e diversos universos sociais e culturais e que, internamente, recebe um sentido pessoal, convergindo para a formação de um EU, soma de todas essas experiências, num processo de conformidade e contradição e que não se basta em si, nem se completa nunca.

Nesse contexto, compreendendo ainda o que diz Dubar (2009), que a identidade não é apenas social, é também pessoal, procuraremos, a seguir, compreender como se constrói a identidade profissional docente numa intersecção entre esse ser pessoal e o ser social.

2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Uma identidade profissional precisa ser analisada a partir de duas perspectivas: não se tem identidade profissional se o sujeito não atua, ou nunca atuou, seja profissionalmente ou em representações profissionais; além das técnicas e conhecimentos específicos, socialmente são criados signos e códigos que definem uma determinada profissão e seus profissionais.

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações. (DUBAR, 2005, p.151)

A partir dessa imersão no universo profissional, o que implica na reprodução dos signos, no cumprimento da função social da profissão e das atribuições profissionais, o sujeito, atrelado aos estatutos, normas e condições passa a construir sua identidade profissional.

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença e ao contexto sóciopolítico em que se desenrola. (MOITA, 2013, p.116)

Desse modo, de acordo com o exposto por Dubar (2005) e Moita (2013), a identidade profissional se dá a partir das relações institucionais, privadas ou públicas, das representações coletivas e suas hierarquizações, do que prediz culturalmente sobre as atitudes, valores éticos e peculiares de cada atividade profissional.

Dubar (2005) expõe com isso que a profissão geralmente recebe uma dimensão comunitária estruturante do que compõe todo o sistema social, transferindo o que anteriormente era entendido por ofício para o que hoje entendemos por profissão - nascendo quando uma determinada quantidade de pessoas passa a praticar uma técnica específica fundamentada em uma formação especializada.

No que se refere à atuação docente, esta tem sido marcada por diversas contradições, lutas e disputas em busca de um reconhecimento que supere a

concepção de ocupação/ofício para o reconhecimento como atividade profissional, de fato e de direito.

Arroyo (2013, p.18), ao usar o termo ofício para se referir ao trabalho docente, tenta chamar a atenção para o fato de que alguns fazeres na educação continuam sendo reproduzidos, e que o pensar e fazer educativo que hoje temos tem as práticas do passado como referência: “A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério.” Ao escolher o termo ofício de mestre ele está sugerindo que:

[...] a categoria mantém e reproduz a herança de um saber específico”, uma identidade construída sobre o ser professor, mas que por isso não significa que ela não tenha ascendido a uma categoria profissional, já que esse saber se refere a um “saber qualificado, profissional” (ARROYO, 2013, p.18, grifo do autor).

Embates políticos, nas últimas décadas, sugerem a conquista do *status* de profissão, ou de uma assunção à profissionalização. E completa, “Uso a expressão ‘ofício de mestre’ para chamar a atenção para essa longa história, para procurar nossa identidade longe, para nos ver como uma construção social, histórica, cultural que finca raízes fundas no passado” (ARROYO, 2013, p. 25).

Estudos feitos por Nascimento e Farias (2012, p. 65) apontam para a promoção da docência enquanto profissão:

A caracterização do professor como profissional, na realidade brasileira, deu-se somente no final do século XX, graças à mobilização de grupos empenhados pela mudança. Esse fato reafirma a ideia de que o professor, ao consolidar o seu *status* na profissão, busca a construção de sua identidade profissional, de modo a neutralizar a percepção que a sociedade tem em relação à subprofissão, à pseudoprofissão, à profissão marginal, à quase profissão ou à semiprofissão.

Ao reconhecermos que a docência por anos a fio esteve ligada a conceitos como predestinação e vocação, e em virtude disso a sua atuação vinculada a termos como ofício e/ou ocupação, a luta pelo reconhecimento profissional, entre outras coisas, caminhou em busca de superar essa imagem

socialmente construída a respeito tanto da figura do professor, quanto de sua atuação.

Legalmente, um marco importante nesse processo de profissionalização se deu a partir dos anos 1960, mais especificamente na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 4.024/61, que apesar de apresentar contradições, sugere no Art. 59 uma formação específica para a atuação docente na Educação Básica: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.” (BRASIL, 1961). Contraditória porque a lei dispensa uma formação pedagógica para professores do ensino técnico, sendo este inserido na Educação Básica e estando no que hoje conhecemos por ensino médio, no entanto, reconhece a necessidade de uma formação para a docência.

A profissionalização da docência é entendida por Tardif (2000, p. 8) como “[...] uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador, assim como os da formação para o magistério”. E nesse processo de reconhecimento, a construção de uma “[...] epistemologia da prática profissional” (TARDIF 2000, p. 6) se encontra no âmago dessa profissionalização, que tem os conhecimentos especializados e formalizados, através de formação específica, a base para alcançar essa ascensão, haja vista que o que distingue profissão de ocupação é a natureza dos conhecimentos.

Para Libâneo (2015), as noções de profissionalização e profissionalismo se complementam. No que se refere a profissionalização, esta corresponde aos elementos indispensáveis ao desempenho profissional, como formação inicial e continuada, remuneração compatível com a atividade desempenhada, condições de trabalho adequados ao desenvolvimento de suas atribuições; profissionalismo se refere ao desempenho comprometido, ético e compromissado do profissional, o que significa:

[...] ter domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos, a assiduidade, o rigor no preparo e na condução das aulas, o compromisso com um projeto político democrático. (LIBÂNEO, 2015, p. 69).

Ou seja, compreende uma identidade caracterizada por um conjunto de valores, atitudes e habilidades capazes de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, norteando a especificidade do trabalho docente.

De acordo com Valle (2003), o processo de profissionalização se deu a partir de duas tendências: a primeira se referindo aos anseios individuais e coletivos dos professores; a outra em relação ao atendimento às orientações prescritas pelos modelos ditados pelo Estado e desenvolvidas pelos docentes. Tardif (2000, p. 13) aborda a consolidação da profissão docente, destacando a importância de uma formação específica, pois esta “[...] possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais”. Essas lutas ganham destaque, sobretudo no final dos anos 1990, em virtude do aumento da qualificação em graduação e pós-graduação, e de cursos de qualificações profissionais, que levou a uma maior segurança na construção da defesa de seu campo de atuação, do seu saber-fazer (ARROYO, 2013).

Discutindo o contexto da admissão da docência à categoria profissão, Imbernón (2011, p.13) destaca que:

[...] a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade [...] caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominavam o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo.

A construção de uma identidade docente, a partir dos princípios da identidade profissional, se dá, entre outras coisas, pela aquisição de uma profissionalização, que se caracteriza pelo processo de formação específica (IMBERNÓN, 2011), pela inserção na atividade profissional (DUBAR, 2005) e pela reprodução das atitudes e valores culturalmente construídos (MOITA, 2013).

Pimenta (2012, p. 20) ressalta que essa identidade profissional é desenvolvida a partir de signos e significados socialmente construídos e dos valores pessoais que o próprio indivíduo se atribui:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas

também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

Nesse sentido, a partir do conceito de Dubar (2005) de que uma profissão passa a existir quando uma certa quantidade de pessoas passa a praticar uma técnica, tendo uma formação especializada para este fim, a docência é entendida por nós como profissão, além do mais, na literatura e estudos apresentados até aqui, (TARDIF, 2000; PIMENTA, 2012; IMBERNÓN, 2011; NASCIMENTO; FARIAS, 2012; LIBÂNEO, 2015), no documento oficial da LDB (4.024/61, 6.692/71 e 9.394/96), quando se refere à docência, o tratamento dado é sempre de uma profissão, desse modo, compreendemos que a atividade no Magistério já tem uma identidade profissional constituída, já possui um território socialmente marcado no contexto profissional.

Para além do marco legal e conceitual, a identidade profissional docente também se define como a autoimagem, ou seja, a forma como o profissional se vê, como gostaria de ser reconhecido. Tardif e Raymond (2000, p. 210, grifo do autor), ao afirmar que “Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’”, nos remetem à compreensão de que a construção da identidade docente é um processo em constante transformação, que envolve desde a formação acadêmica inicial e continuada, as experiências e os saberes dessa experiência, tanto vivenciados em sala de aula, com os alunos, quanto nas relações com os pares, no âmbito institucional, além dos valores que a sociedade emprega ao modo de ser professor.

A identidade docente pode ser assim considerada como algo mutável, que apesar de carregar a herança cultural e histórica de seu fazer atribuído ao ofício, tem adquirido novas responsabilidades, e demandado novas intervenções, como é destacado por Imbernón (2011, p. 21) a respeito das incumbências do professor nessa sociedade contemporânea:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de, e em seu próprio contexto, um processo dinâmico e flexível. (IMBERNÓN, 2011, p.21)

Ainda sobre essas atribuições destinadas ao professor, Iza *et al* (2014, p. 276) compreende que “[...] ‘ser-professor (a)’ é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações.” E que a presença de uma identidade docente própria sugere que esta deva possuir responsabilidades sociais, que aponte para a transformação e compromisso social, o que vai além de uma formação científica e universitária.

A respeito das transformações pelas quais passa a nossa sociedade, das mudanças advindas do próprio modo de produção capitalista, e das vicissitudes ocorridas no modo de consumo e de vida das pessoas, da fragmentação das identidades, através também do advento de novas tecnologias, algumas profissões deixaram de existir, outras foram substituídas. No caso da profissão docente, esta, como se refere Pimenta (2012, p.19), por ter um “[...] caráter dinâmico” enquanto prática social, não desapareceu, mas se transformou “[...] adquirindo novas características para responderem as novas demandas da sociedade.”

Gamboa (2001), ao se referir aos novos desafios e papéis da Educação na sociedade globalizada, compreende que, no contexto da revolução informacional, ou mais precisamente da globalização, observam-se novas divisões do trabalho, a chamada divisão internacional do trabalho, nela a educação mantém-se atrelada aos interesses dominantes do capital. Aos países da América-latina, países de 3º mundo, resta a formação tecnicada para fornecer força de trabalho barata. Aos países de 1º mundo e cidadãos donos do capital, uma formação nas mais privilegiadas universidades do mundo, de modo a desempenhar as altas tarefas da economia e do Estado, restando perspectivas sombrias para a educação pública, especialmente a oferecida pelos países periféricos como o Brasil. Na busca dessa superação, está a construção de cidadãos críticos, solidários, que superem o *homo faber*, que forme o sujeito para

além da perspectiva produtiva, como já defendia Comenius, na *Didática Magna*, que seja uma escola que se encarregue de ensinar todas as coisas que dizem respeito ao sujeito humano, que articule as dimensões intelectuais, da ética e da virtude, não formando apenas o sujeito produtivo.

Nesse sentido, cabe compreendermos os elementos que constituem a identidade docente e que aponte para esta superação.

2.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE DOCENTE

Além das construções cultural e socialmente definidas sobre o que é ser professor e que estão atreladas à construção de sua identidade, alguns pressupostos atuam no percurso de formação da identidade profissional docente, como o processo de profissionalização, através da formação inicial e continuada; as relações que são estabelecidas com as instituições de trabalho e com os diversos atores que compõem o espaço escolar, que podemos chamar de aspectos sociais, e que compõem os elementos do desenvolvimento docente; e a experiência e os saberes da experiência. Estudos realizados por Iza *et al* (2014) reconhece nesses pressupostos imprescindíveis situações e condições que atuam no processo de formação, atuação e desenvolvimento profissional, os quais vão delineando a construção da identidade profissional docente

Para Gonçalves (2013), o percurso profissional está centrado em dois planos de análise: o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional.

O desenvolvimento profissional compreende as perspectivas de crescimento pessoal (que, por sua vez, compreende o crescimento individual), de profissionalização (que é resultado do processo de aquisição de competência, eficácia de ensino e da organização do processo de ensino-aprendizagem) e a socialização profissional ou socialização do professor (que é a adaptação do professor com o seu meio profissional em termos normativos e interativos).

A identidade profissional compreende a relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares, ao mesmo tempo, dos signos que são construídos, pessoais e interpessoais, que implicam nessa identidade docente.

Para Dubar (2005), o indivíduo adquire diversas identidades ao longo da vida e estas são formadas e transformadas continuamente, o que permite que os sujeitos assumam diferentes identidades em diferentes momentos. O referido autor também menciona que o percurso profissional é resultado da ação conjunta de três processos de desenvolvimento, que são o processo de crescimento pessoal, o processo de aquisição de competências e eficácias no ensino, e o processo de socialização profissional.

Por compreendermos que a construção identitária é um processo contínuo e inacabado, que sofre inúmeras transformações a partir das relações que os sujeitos estabelecem ao longo de suas vidas, que estas também mudam à medida que as sociedades vão se transformando, vamos considerar aqui três categorias para que possamos desenvolver os estudos da identidade docente neste trabalho. Destacamos essas categorias a partir do que já discorreremos até o momento, compreendendo que elas são basilares como critérios a serem investigadas mais adiante. É importante considerar que, de algum modo, essas categorias se misturam em diversos momentos, haja vista se tratarem do percurso profissional que conduz à construção identitária, e vice-versa. São elas: os percursos formativos pessoais e profissionais; a experiência e os saberes da experiência; e o ciclo de desenvolvimento profissional docente.

2.3.1 Percursos formativos pessoais e profissionais

A referência à formação profissional docente, geralmente, está atrelada à formação acadêmica em lugares institucionalizados, situados em tempos e espaços determinados, podendo ser inicial e/ou continuada. No entanto, aqui nesse trabalho, para além dessa formação institucionalizada, nos apropriaremos da perspectiva de Moita (2013, p. 115, grifo do autor), que considera que a formação deve ser entendida a partir da relação de todas as pluralidades que surgem na vida, e considera o próprio percurso de vida como um percurso de formação:

[...] ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como reage e interage com os seus contextos. Um

percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Os estudos de Tardif (2014, p. 68) a respeito da formação profissional docente sugerem que boa parte do que os professores sabem e replicam sobre ensino, sobre a conduta e sobre o modo de ensinar vem da sua própria história de vida, especialmente da sua socialização como aluno. O autor afirma que “Os professores são os trabalhadores que ficaram imersos em seu trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”. Corroborando com isso, Arroyo (2013, p. 17) diz que “Guardamos em nós o mestre que tantos outros foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo”.

A partir da compreensão da profissionalização docente como um caminho à construção de uma identidade profissional, essa profissionalização será entendida a partir de duas perspectivas: o percurso formativo pessoal, como já discutido anteriormente, dada a sua importância no processo de construção do sujeito profissional; e o percurso formativo profissional, aquele que acontece através da formação inicial e continuada.

É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola [...]. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (ARROYO, 2013, p. 17)

Nesse sentido, uma formação inicial e continuada em âmbito institucional, de acordo com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) na Resolução 02/2015, em seu Art. 9, define que os cursos iniciais para os profissionais do Magistério da Educação Básica, em nível superior correspondem a:

- I. Cursos de graduação de licenciatura;
 - II. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
 - III. Cursos de segunda licenciatura.
- (BRASIL, 2015, p. 8)

Já em relação à formação continuada, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Resolução 02/2015, no Art. 17, estas se dão através de:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V. cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015. p. 14).

Além da formação mínima para atuar na Educação Básica, o docente vai construindo a sua carreira e, conseqüentemente a sua identidade, a partir de saberes que vai adquirindo no seu percurso formativo pessoal e profissional. Esses saberes extrapolam os conhecimentos adquiridos nas instituições formadoras, entretanto, precisam ser aliados a eles de modo a contribuir para a construção de suas identidades docentes.

2.3.2 Experiência e Saberes da Experiência

Ao trazermos para este trabalho a categoria experiência e saberes da experiência docente estamos seguindo a linha de pensamento de Tardif (2014),

que entende saberes num sentido que abarca conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do docente, ou o que ele chama de saber-fazer e de saber-ser. Nesse sentido, os saberes de que trata esse tópico não estão relacionados apenas aos conhecimentos transmitidos no contexto da formação universitária, mas também às atitudes. Não se refere a saberes de chão de fábrica, se trata de uma experiência, em termos de amadurecimento, dentro do próprio contexto pedagógico e de sua formação, de como o professor vai construindo seu repertório de ações no exercício profissional de sua função, contemplando também os estatutos e leis que regem e organizam a educação, além dos projetos político-pedagógicos de cada instituição.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 15).

Em pesquisa sobre os saberes docentes, realizada nos Estados Unidos, Tardif (2000) constata que os saberes docentes possuem algumas características importantes:

a) temporalidade – Pois boa parte do que os professores sabem sobre como ensinar vem de conhecimentos e experiências de suas histórias de vida, especialmente da vida escolar. São temporais também no sentido de que, se nos primeiros anos de atuação profissional, o professor vai adquirindo e construindo rotinas, em outros momentos, essa rotina já está automaticamente assimilada por ele. Outro sentido que compreende essa temporalidade dos saberes docentes é que esses saberes são construídos a partir de um processo de vida profissional de longa duração, que atravessa diversos ciclos de desenvolvimento profissional;

b) pluralidade e heterogeneidade – Já que esses saberes provêm não só da formação que o professor adquire na universidade, mas de suas experiências, de sua formação cultural e familiar, além do resultado que vai se

formando a partir das relações profissionais. São também heterogêneos porque numa mesma ação o docente procura dar conta de vários objetivos ao mesmo tempo: ensinar o conteúdo, motivar os alunos, controlar o tempo para o processo ensino-aprendizagem, controlar os ânimos da turma, etc.;

c) personalização – Os estudos de Tardif apontam que os saberes profissionais dos docentes são pessoais: “[...] se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF 2000, p. 265) e que carregam consigo as marcas do seu objeto – o humano.

O que no geral Tardif (2000) nos mostra com a pesquisa é que os saberes da experiência, ou o saber-fazer e saber-ser, não são construídos e usados de forma mecânica, por meio de técnicas estudadas e debatidas nos bancos das universidades para serem usados em situações previsíveis, eles são construídos a partir das situações reais de trabalho, das inusitadas circunstâncias que surgem no fazer docente onde convivem sujeitos diversos, numa relação heterogênea, em que estes saberes precisam atender e resolver a situação. É a partir dessas vivências que o docente passa a construir um repertório de saberes e experiências capazes de contribuir na sua construção de ser professor.

Em outros estudos, Tardif e Raymond (2000, p. 212) consideram que a experiência é algo construído a partir de várias fontes: “[...] formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.”. Nesse percurso de construção, esse docente vai se transformando e transformando a sua própria construção de ser professor.

2.3.3 Ciclo de desenvolvimento profissional docente

Estudos que envolvem a Carreira Profissional (TARDIF, 2014), Ciclo de vida profissional de professores (HUBERMAN, 2013), Desenvolvimento da Carreira Docente (GONÇALVES, 2013), ou Ciclos na Carreira Docente (FARIAS, 2010), entre outros, tiveram início a partir dos anos 1970, procurando desvelar o universo profissional dos professores e de sua carreira. Esses estudos

procuram, a partir da socialização profissional, investigar, através de elementos pessoais e interpessoais e do discurso por eles construídos, como se dá o desenvolvimento docente. Huberman (2013) destaca que essa construção se dá a partir da análise do desenvolvimento da carreira, e que essa carreira está permeada por diversos elementos, como medos, inseguranças, motivações, reconhecimentos, investimentos profissionais e pessoais, entre outros.

Tardif (2014) argumenta que os estudos a respeito da carreira profissional precisam ser feitos a partir de dois fenômenos: a institucionalização da carreira (não se trata de uma normativa institucional, mas dos papéis adquiridos socialmente a partir das relações entre os pares e que são estabelecidos culturalmente pela tradição da ocupação) e da representação subjetiva desta entre os que nela atuam (se refere aos sentidos que esses indivíduos dão a sua profissão, ao modo como passam a definir sua atuação e como interferem nela). Desse modo, a carreira é entendida como “[...] fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem” (TARDIF, 2014, p.81).

De acordo com Huberman (2013), os estudos que visam compreender como os docentes constroem a sua carreira e que aqui entendemos como um dos pilares na construção de sua identidade, passa por ciclos ou fases, nas quais se entrecruzam interesses/desinteresses, motivações/desmotivações, investimentos/desinvestimentos, e que, embora não aconteçam de forma homogênea, linear e retilínea para todos os indivíduos, elas se reproduzem para a maioria dos sujeitos. Huberman começa os estudos a respeito do Ciclo de Desenvolvimento Profissional por volta do ano de 1979, inspirado pela curiosidade em transpor os conhecimentos sobre o ciclo de desenvolvimento pessoal para o estudo desse desenvolvimento nas profissões. Estes ciclos estão classificados e divididos da seguinte maneira:

a) Entrada na Carreira – compreende os 2-3 primeiros anos de ensino e recebe como denominações:

- Estado de sobrevivência – Seria o que vulgarmente poderíamos chamar de *choque de realidade*, o impacto inicial com a complexa realidade de ensinar, a busca pelo ponto de intersecção entre os ideais e a realidade, as dificuldades de transpor o conhecimento de modo a ser acessível ao aluno, mas não perder

a qualidade, as dificuldades em saber lidar com os problemas com alunos, a manter o equilíbrio entre o estabelecimento de regras e ser flexível, etc.;

- Estado de descoberta – Podemos traduzir como o entusiasmo inicial, a inserção no universo profissional, o *status* de pertencer a um grupo profissional, a possibilidade de desenvolver profissionalmente aquilo para qual o sujeito se preparou academicamente, entre outros;

b) Fase de Estabilização – De um modo geral, para Huberman (2013), essa fase compreende 4 a 6 anos de docência. Nessa fase, destacam-se algumas características, em virtude do sentimento de pertencimento a uma categoria profissional, promovendo uma afirmação perante os colegas o que, possivelmente, colabora para um sentimento de liberdade, de maior segurança, sentimento de competência pedagógica em crescimento, o que gera o conforto do docente em criar o próprio estilo de ser professor;

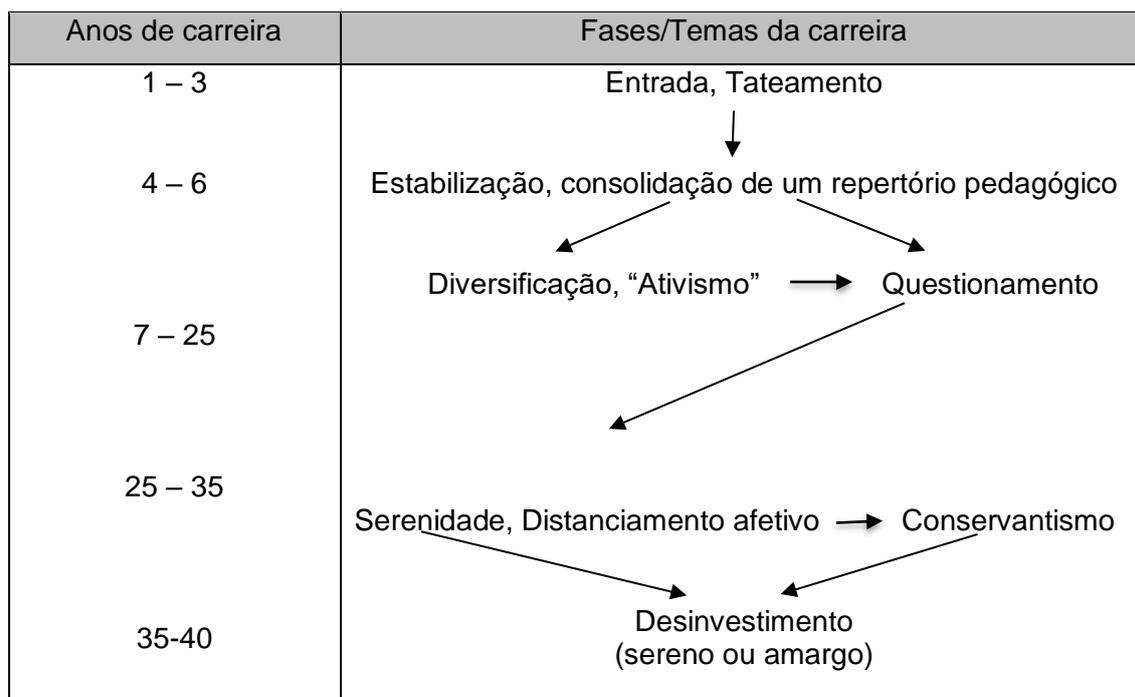
c) Fase da Diversificação – Compreende um período entre 7 e 25 anos de atuação docente. Nessa fase, há uma maior tendência à diversificação, lançam-se a novas experiências pessoais e pedagógicas. Nessa fase estão mais engajados politicamente, se sentem em condições de discutir e debater as mudanças que ocorrem no sistema educacional;

d) Fase da Serenidade e Distanciamento Afetivo – Entre os 25 e 35 anos da Carreira. Nesse período, os professores se importam menos com a avaliação que os outros fazem dele, nessa fase eles não precisam provar mais nada a ninguém;

e) Fase de Desinvestimento – Compreende uma fase de desprendimento, um menor comprometimento, começam a investir mais em suas vidas pessoais e a lidar com projetos que não possuam relação com a carreira. Compreende os 35 a 40 anos da carreira. Para alguns pode ser um momento sereno, para outros pode ser amargo.

Em síntese, o modelo desenvolvido por Huberman (2013), resultado de pesquisas empíricas, se apresenta resumidamente conforme a Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Fases da carreira docente de Huberman



Fonte: Huberman (2013, p. 47)

O ciclo de vida dos professores desenvolvido por Huberman (2013) é considerado pioneiro, ao tentar classificar a diversificação que ocorre ao longo da carreira docente. Foi um trabalho desenvolvido levando em consideração o tempo em que se desenvolve a carreira docente nos Estados Unidos, onde o professor trabalha por aproximadamente 40 anos até a aposentadoria e compreende a carreira docente no ensino médio.

Já nos estudos de Gonçalves (2013), a carreira docente se desenvolve em cinco fases:

a) fase 1: O início - compreende a entrada na carreira e se desenvolve num período de 1 a 4 anos de docência. Essa fase oscila entre o *entusiasmo* e a *sobrevivência* na carreira;

b) fase 2: Estabilidade - período que compreende entre 5 e 7 anos de docência, nessa fase os professores já alcançaram a confiança em sua gestão do processo ensino-aprendizagem, já adquirem contentamento com o trabalho docente;

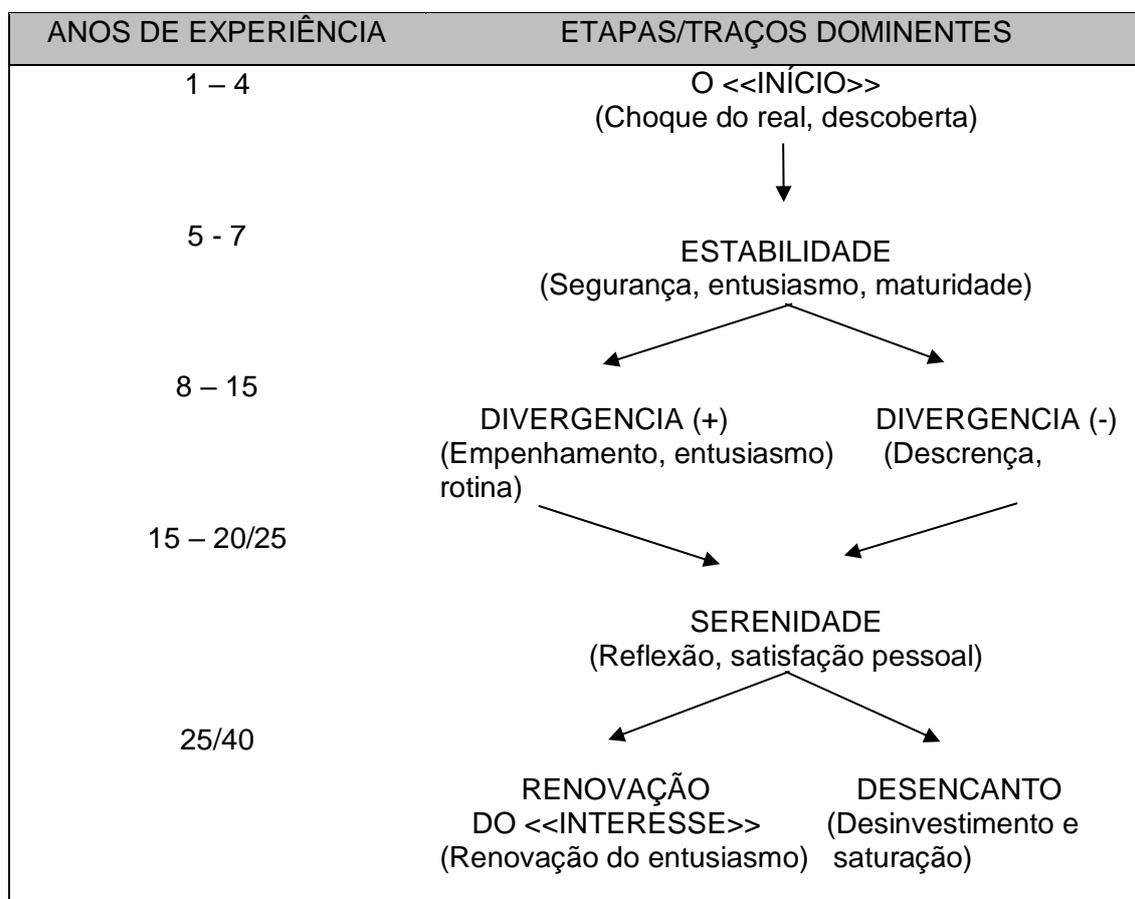
c) fase 3: Divergência – Oscila entre 8 e 15 anos na docência. É considerada uma fase de desequilíbrio, em comparação à fase anterior. Para alguns sendo positiva, para outros, negativa, o sentir profissional;

d) fase 4: Serenidade – corresponde ao período entre 15 e cerca de 20-25 anos de atuação docente. Como o próprio nome diz, caracteriza-se pela calma, o repertório já está formado, já não existe preocupação com insegurança do fazer docente;

e) Fase 5: Renovação do <<interesse>> e desencanto – Compreende o final da carreira, entre os 31 e 40 anos de serviço. Para alguns, uma saturação, cansaço, impaciência; para outros, entusiasmo. A espera pela aposentadoria é o alvo do desejo de todos.

Em síntese, o ciclo da carreira docente desenvolvido por Gonçalves (2013), pode ser apresentado resumidamente, conforme a Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Etapas da Carreira por Gonçalves (2013)



Fonte: Gonçalves (2013, p.163)

Os estudos sobre o ciclo da carreira docente desenvolvido por Gonçalves (2013) foram realizados nos anos 1990 e procuraram investigar o desenvolvimento da carreira docente de professoras da educação infantil em

Portugal, nele são levados em consideração o período total de desenvolvimento da carreira no país, que se desenvolve em aproximadamente 40 anos de atividade docente.

No que se refere à carreira docente do professor de Educação Física no Brasil, Farias (2010) teve seu trabalho embasado pelos estudos desenvolvidos por Huberman (1995) e Gonçalves (1995)², adaptando-os à realidade brasileira, onde a carreira docente compreende um período de aproximadamente 30 a 38 anos de atuação profissional. Nela, Farias (2010) classifica o desenvolvimento da carreira docente do professor de Educação Física em cinco ciclos, quais sejam:

a) **Entrada na Carreira:** Compreende um período de 1 a 4 anos de docência. Nesse período são postas as dúvidas, as inseguranças em relação a permanência na docência, haja vista que nesse período também o professor se defronta com o choque com a realidade, o que inclui desvalorização da Educação Física frente as outras disciplinas, tanto pelos alunos quanto pelos outros professores, o saber ainda hierarquizado na escola. Além de situações que demandam aquisição de competências profissionais, o que gera insegurança;

b) **Consolidação das Competências:** de 5 a 9 anos de docência. Nessa fase o professor já tem adquirido as competências profissionais, o que lhe possibilita mudanças de estratégias metodológicas e de fontes de conhecimento;

c) **Afirmação e Diversificação na Carreira:** Corresponde ao período de 10 a 19 anos de docência. Nesse ciclo o professor já tem construído um repertório profissional, o que lhe garante um conforto no que se refere aos domínios das rotinas básicas e segurança para partilhar com outros docentes de Educação Física as suas experiências. Esse conforto permite também que ele se aventure em querer atuar em outros campos da educação;

d) **Renovação na Carreira:** Compreende um período entre 20 e 27 anos de docência. Nesse ciclo os professores ainda apresentam encantamento

² Os estudos realizados por Farias (2010) foram construídos a partir de HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62; e GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **A vida de professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170. O que corresponde a 1ª edição do livro. Aqui neste trabalho usamos a 2ª edição desse livro, publicada em 2013, como referência de nossas construções teóricas.

com a atividade docente, ainda estão engajados com as causas docentes, e no geral procuram renovar a atuação profissional;

e) Maturidade: Período de 28 a 38 anos de docência. Apresentam já um conhecimento tácito, por ser o período de acesso a aposentadoria, no mais das vezes, apresentam um sentimento de dever cumprido e sentimento de realização profissional;

De forma resumida, apresentamos o ciclo da carreira docente desenvolvido por Farias (2010) na figura abaixo:

Figura 3 – Ciclo da Carreira Docente em Educação Física

ANOS DE EXPERIÊNCIA	CICLOS
1 – 4 ANOS DE DOCÊNCIA	ENTRADA NA CARREIRA
5 - 9 ANOS DE DOCÊNCIA	CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NA CARREIRA
10 – 19 ANOS DE DOCÊNCIA	AFIRMAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO NA CARREIRA
20 – 27 ANOS DE DOCÊNCIA	RENOVAÇÃO NA CARREIRA
28 – 38 ANOS DE DOCÊNCIA	MATURIDADE NA CARREIRA

Fonte: Adaptado de Farias (2010).

A caracterização da carreira docente em ciclos permite-nos compreender o modo como cada professor vai construindo seu repertório docente e, conseqüentemente, as suas identidades profissionais. À medida que os anos de atuação docente vão passando, observamos que esse professor vai transformando o seu modo de agir, a sua maneira de atuar, o modo como ele vai encarando as responsabilidades e as situações do dia a dia do trabalho docente e o sentido que tem para ele ser professor; bem como os investimentos e/ou desinvestimentos pessoais e profissionais, os encantos e desencantos que surgem e se renovam, a participação em cargos e espaços educacionais que não sejam apenas, e exatamente, a sala de aula, as escolhas pessoais e profissionais. Todos esses elementos, aliados às relações que vão sendo construídas nesse percurso, com os pares e com os alunos, tudo isso vai

moldando e transformando o modo de ser e de agir do docente, e conseqüentemente a sua identidade.

2.4 OS PERCURSOS FORMATIVOS E OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Tudo o que discutimos até o momento, no que se refere ao processo de profissionalização e conseqüente construção da identidade docente teve por base o que se tem estudado no campo da formação para a Educação Básica de modo geral, o que acaba contemplando os que atuam na Educação Profissional em algum momento, já que esta encontra-se vinculada à Educação Básica pela LDB 9394/96 e pela Resolução 02/2015 das DCN.

Entretanto, é importante destacar, de acordo com Silva Júnior e Gariglio (2014), que existem diferenças entre ensinar na Educação Regular e na Educação Profissional. Moura (2013, p. 161, grifo nosso) também corrobora com essa afirmativa quando afirma que:

Quanto aos licenciados nas disciplinas da educação básica, muitos não conhecem a EP, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre o campo trabalho e educação, sobre EP e menos ainda sobre a sua relação com o EM, de maneira que os professores têm dificuldades de estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnológicas, o trabalho e a cultura.

É partindo dessa observação, que relata a lacuna existente na formação inicial para atuação docente no campo da Educação Profissional, que procuramos delinear as especificidades do trabalho docente nesse campo de ensino, os desafios que eles enfrentam e as possibilidades desejáveis para atenuar esses desafios.

De acordo com Moura (2014), existem muitos desafios a serem superados pela Educação Profissional, desafios que ora estão diretamente ligados ao trabalho docente dos que nela atuam; ora estão ligados às políticas de instituição e manutenção da Educação Profissional, como a questão do financiamento, por exemplo. Em relação aos desafios que atingem diretamente os docentes, são destacados dois em especial:

a) a diversidade do atendimento que essa modalidade de ensino oferece, em especial na rede federal, posto que dá conta, no nível médio, do ensino integrado, subsequente, concomitante e EJA. No ensino superior com cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Além de formação inicial e continuada (cursos FIC), de trabalhadores das áreas técnicas (com público que está iniciando os estudos, com graduados e até pós-graduados), e cursos de outras naturezas. Moura (2014, p. 77) afirma que “[...] essa diversificação implica em exigências complexas de gestão institucional, de quadro docente e de sua formação, os quais, muitas vezes, atuam em duas ou mais dentre essas ofertas”. Corroboramos com Moura (2014), ao tomarmos como exemplo o ensino técnico de nível médio, que possui uma diversidade de eixos tecnológicos e cursos, o que leva o professor, sobretudo os professores das disciplinas propedêuticas, muitas vezes, a atuar concomitantemente em mais de um curso, nível e modalidade, como no caso do IFRN que, atualmente, no nível médio integrado, distribuídos entre os 21 campi, oferece 34 cursos diferentes. Já na modalidade subsequente a instituição oferece 35 cursos. O que não acontece no Ensino Médio regular, onde a diversidade está, na maioria dos casos, atrelada à heterogeneidade da turma e/ou de idades (o que já não é pouca coisa para dar conta);

b) outro desafio apontado por Moura (2014) diz respeito ao docente estar situado entre duas perspectivas, uma atrelada à própria exigência da sociedade capitalista e que rege o sistema de produção flexível, demandando um trabalhador preparado com várias competências e preparado para atuar em um ambiente diverso e de transformação tecnológica constante; outra que promova uma formação que ultrapasse essa lógica hegemônica do neoliberalismo e forme para a autonomia e emancipação dentro do contexto da formação humana integral, que envolve trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

É importante destacar que esses desafios estão relacionados à concepção de formação humana integral preconizada por Gramsci, cuja “[...] origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 3). Nem toda a Educação Profissional no Brasil segue essa linha, mas o IFRN a propõe em seu Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, Ciavatta (2005, p. 3) aponta ainda que essa formação, abrangendo todas as dimensões do (ser) humano serve também para responder as necessidades do mundo do trabalho:

Os termos formação integrada, formação politécnica e, mais recentemente, educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade.

No que se refere à formação docente para atuar na Educação Profissional, Araujo (2008) acredita que, ao se pensar na formação desse professor, o desafio é articular a educação profissional aos processos de elevação da escolaridade do aluno, e que isso seja feito de modo integrado, entendendo esse nível como uma travessia para alcançar um projeto maior, que promova a formação integral desse sujeito.

Em suas pesquisas, Moura (2014) apresenta três tipos de professores que hoje atuam na Educação Profissional do país:

a) profissionais não graduados – Geralmente ocupam as escolas particulares que ofertam Educação Profissional. A lógica dessas escolas é a de priorizar o profissional docente com experiência no “chão da fábrica”, essa lógica está atrelada à concepção de que “[...] aquele que sabe fazer é capaz de saber ensinar” (SILVA JÚNIOR e GARIGLIO, 2014, p. 877). Ela dialoga também com o modelo hegemônico capitalista, onde essas escolas atuam como “alimentadoras” do mercado ao formar força de trabalho especializada, mecânica, acrítica e que investe na cultura do “capital humano”;

b) graduados não licenciados – São aqueles que possuem graduações e/ou cursos tecnológicos (administradores, contadores, engenheiros, arquitetos, etc). Esses profissionais, embora não sejam licenciados para ensinar, estão amparados na resolução 2.208/97, que estabelece que as disciplinas da área técnica podiam ser ensinadas por instrutores e monitores e que, apesar de ter sido criada sob a perspectiva de futuramente passar por

avaliação após um período de cinco anos, isso não aconteceu, continua valendo a resolução até os dias atuais;

c) licenciados em disciplinas da Educação Básica – Compreende aqueles que atendem ao grupo propedêutico do currículo dos cursos integrados, como Português, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Educação Física, etc.

No que tange à especificidade da formação docente para a Educação Profissional, esta encontra-se historicamente estruturada no contexto da dualidade, da contradição e da inexistência de políticas de Estado. Araujo (2008) compreende que estão em disputa dois projetos de formação escolar: um baseado na filosofia do pragmatismo, que busca atender aos interesses mercadológicos imediatos do capitalismo e outro que se orienta pela pedagogia das *práxis*, que visa a formação do indivíduo não apenas para atuar num dado momento em um específico saber, mas que lhe possibilite uma formação de um futuro mais justo e atrelado à qualificação do trabalhador. Nosso trabalho está atrelado à perspectiva formativa da pedagogia da *práxis*, é a partir dela que ensejamos o direcionamento da atuação docente.

Moura (2013) ratifica a perspectiva de Araujo (2008), ao explicar que esse projeto em disputa na sociedade tem duas dimensões: a dimensão econômica, promovendo a dinamização do mercado, esse chamado de projeto hegemônico; o outro, contra-hegemônico, com foco no ser humano, nas suas relações com a natureza e com o trabalho no sentido ontológico.

Gamboa, (2001, p. 85) discorre a respeito, se referindo a essa disputa político-econômica:

A educação nunca foi tida como algo neutro, sempre esteve subordinada às decisões políticas e as especulações do capitalismo. Os projetos educativos são resultado dos jogos de poder presentes no homem. No final do século XX, período já do pós-modernismo, mudança no regime de produção capitalista a educação também sofre mudanças em seu papel. O exemplo disso é a expansão do tecnicismo educativo, ligado aos interesses do capitalismo em formar o “homo Faber”. Procura-se formar mão-de-obra tecnicada, abundante e barata e habilitar ou treinar o homo Faber em detrimento do homem integral. Semelhante as fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada “capital humano”.

Analisando alguns contornos da história da Educação Profissional no Brasil, pensando o contexto dos professores que atuam/atuaram nessa modalidade de ensino, lembramos que ela foi criada com um caráter assistencialista e legalizada, inicialmente, em 1909, a partir da criação da Escola de Aprendizes Artífices, para atender aos desvalidos da sociedade, conforme determina o Decreto 7.566, de 23 de Setembro de 1909. Nesse momento, teve o seu ensino prioritariamente voltado para o aprendizado de um ofício, preparando os estudantes para o trabalho, de modo que, para atender a esse público, o docente da época não necessitava ter nenhum tipo de formação acadêmica, como o indicam Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 874): “Em razão dessa percepção, acreditava-se que a aprendizagem dos ofícios manuais poderia se dar pelo simples contato entre um artesão/operário experiente e um aprendiz.”

Machado (2013) traça uma retrospectiva histórica da formação de professores para a Educação Profissional onde aborda, dentre outras coisas, a legislação que amparou e ampara a atuação desses professores. Os estudos dela apontam que, desde o surgimento da Escola de Artífices, em 1909, a demanda de um quadro docente que atendesse a esse campo de ensino começou a ser delineado no Brasil, e o modo como isto foi tratado, à época, continua se reproduzindo na Educação Profissional ainda nos dias atuais. Embora não destaquemos todos os momentos aqui nesse texto, gostaríamos de pontuar alguns que consideramos significativos.

O primeiro deles trata da primeira escola voltada para a formação de professores para atender a essa demanda, a Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, que formava dois tipos de professores: “O mestre e contramestre para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias.” (MACHADO, 2013, p. 348). Os dados levantados por Machado (2013), demonstram que esse curso teve uma vida curta, não durando nem vinte anos e que, dentre os formados, aqueles que buscavam a formação para atuar nos cursos de educação profissional, o número de concluintes ficou bem abaixo do número de ingressantes, o que aponta que já havia uma desvalorização da formação profissional docente.

Ainda de acordo com Silva Júnior e Gariglio (2014), essa concepção estava atrelada à compreensão de que aquele que sabe fazer é capaz de ensinar. O que contribuiu para a ideia reducionista que se faz da imagem do professor, especialmente daqueles das disciplinas técnicas, de quem mais valia o conhecimento dos conteúdos que iriam ensinar que a forma pedagógica que poderiam usar.

O segundo fato importante se refere à legislação, que tem sua primeira referência na Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que, segundo Machado (2013, p. 349), “[...] previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados”. O que ajudou a promover ainda mais a cultura dual de uma formação para o ensino técnico e outra para a educação geral.

Até os anos 1960, as diretrizes para o ensino profissional e, em especial, o industrial não era delineado pelo Ministério da Educação, mas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, passando, a partir dos anos 1960, a ser conduzidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024/61, destacamos a obrigatoriedade de separar oficialmente os espaços de formação de professores para o Ensino Médio (através de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) e a Formação para os professores do Ensino Técnico (em cursos especiais de Educação Técnica, tendo como registro de primeiro curso, magistério para Economia doméstica e trabalhos manuais).

Na LDB n. 5.692/71, a profissionalização no ensino do 2º grau passa a ser obrigatória, o que, segundo Machado (2013), aumenta a demanda por professores para as disciplinas técnicas. Cursos emergenciais foram criados para atender a essa demanda, buscando formar, de forma aligeirada, professores para as disciplinas específicas do 2º Grau.

De modo geral, não houve um atendimento à demanda gerada pelo processo de profissionalização do 2º grau, o que acabou promovendo uma flexibilização da obrigatoriedade dessa formação, podendo ser então pelas licenciaturas ou pelos cursos emergenciais chamados de Esquema I e II da Portaria Ministerial nº 339/70. De acordo com Rodrigues e Souza (2015), o

Esquema I era destinado à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior, enquanto que o Esquema II era destinado aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio. Para estes últimos, além das disciplinas do Esquema I eram necessárias também disciplinas de conteúdos correlativas.

Seja pela incapacidade de formar professores para atuar no novo 2º Grau ou pela própria pressão da sociedade, a profissionalização deste nível de ensino também acabou sendo flexibilizada, deixando de ser o único meio de oferta para o 2º grau.

Na LDB n. 9.394/96 também não é feita nenhuma menção especial à formação para atuar na Educação Profissional. O Artigo 62º, ao se referir aos profissionais da educação, apresenta apenas uma visão geral para a educação básica.

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

Posteriormente, o decreto 2.208/97 apresentou-se como um retrocesso, posto que o Art. 9 sugere que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores cujo critério de seleção seria a experiência profissional com uma formação posterior para atuar na educação, em serviço.

O Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.154/04, que também não trata especificamente da formação de professores para atuar na Educação Profissional. A mudança constante da legislação aponta para uma descontinuidade das políticas voltadas para a área e que impactam diretamente na formação docente.

Nesse sentido, as reflexões apontadas sobre as leis que determinaram a formação de professores para atuar na Educação Profissional do país sempre estiveram atreladas à uma adjetivação: cursos especiais, emergenciais, decretos e emendas.

Considerando o contexto no qual se encontra a escola brasileira, caracteristicamente dual, como apresenta Saviani (2007, p. 159):

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

Diante desse contexto, no que diz respeito à docência na Educação Profissional, compreendemos que, se para as disciplinas técnicas, seja no ensino integrado, subsequente, concomitante ou EJA, uma formação que integre os saberes específicos da disciplina aos saberes pedagógicos é um desafio, entre os Licenciados que atuam nas disciplinas propedêuticas o desafio e as dificuldades não são diferentes, já que muitos deles não conhecem a educação profissional em virtude dos cursos de Licenciatura não possuírem em seus currículos estudos sobre os campos trabalho e educação profissional, e muito menos sobre esses campos articulados com o ensino médio, dificultando a construção de um vínculo entre a sua disciplina específica e o trabalho, a cultura e as tecnologias. Outro fator a ser considerado é a atuação dos docentes da área propedêutica em mais de um curso, eixo e nível tecnológico.

A educação profissional tem muitas especificidades e os docentes, dentro dessa necessidade de formar o indivíduo integral, precisam receber formação para isso. De acordo com Araujo (2008, p.7), esse docente precisa superar os modelos reprodutivos de transmissão de uma técnica, de um conteúdo ou de

uma informação, assumindo as dimensões políticas e pedagógicas da profissão, sendo um profissional:

- a) Intelectual;
- b) Problematizador;
- c) Mediador do processo ensino-aprendizagem;
- d) Promotor do exercício da liderança intelectual;
- e) Orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém;
- f) Orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento

Diante dessas especificidades, Moura (2014, p. 88 - 89) sugere que uma possibilidade para superar os desafios da formação para atuar na Educação Profissional e tentar atender as especificidades dessa modalidade tem de levar em conta que:

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura [...] já que em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio.

Para tanto, nesse caso, a formação continuada *lato sensu* e *stricto sensu* ainda é um caminho, de modo que as lacunas da formação inicial encontrem, nesse nível de ensino, campos de conhecimento e discussão que incluam as categorias trabalho, educação, tecnologia e cultura, e a relação destas com a formação de nível médio. Com isso, Moura (2014) evidencia que existem dois movimentos possíveis para aproximar a Educação Profissional e a Educação Básica Regular em relação à formação docente:

- a) docentes das Disciplinas Técnicas se aproximarem das Disciplinas de Formação geral e dos saberes Didático-Político-Pedagógicos;
- b) docentes Licenciados aproximarem as disciplinas propedêuticas, dentro da perspectiva da formação humana integral, das discussões trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Convém destacar, portanto, a respeito do nosso posicionamento teórico, que a Educação Profissional integrada de Nível Médio deve formar o indivíduo integral, omnilateral, preparando-o para atuar na sociedade e no mundo do

trabalho. O docente que atua nesse campo precisa construir uma identidade profissional igualmente libertadora e transformadora, que tenha seu fazer inserido na epistemologia das *práxis* como sugere Ghedin (2012, p. 150):

O modelo de formação que se orienta no positivismo pragmático não responde às necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos. Isto quer dizer que não estamos diante de um problema exclusivamente prático, como quer o modelo tradicional de orientação pragmática, mas frente a uma questão eminentemente epistemológica, isto é, o problema de formação dos professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e sim, em quais pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição a outra.

Na perspectiva de romper com essa perspectiva pragmática e que aproxime da perspectiva da *práxis*, Imbernón (2011) sugere que seja um professor que não apenas reproduza conhecimentos prescritos, mas que participe nesse processo de inovação, compreendendo a sua responsabilidade social de maneira crítica e transformadora. Que desenvolva uma identidade que lhe coloque como protagonista nesse contexto de transformação dos sujeitos que adentrarão ao mundo do trabalho, proporcionando-lhes superação do ser dividido pela estrutura social do trabalho, para um sujeito unificado, emancipado e crítico.

Diante da sociedade da informação³, termo usado por Alarcão (2011), o papel do professor deve superar o ensino baseado numa pedagogia da dependência, para uma pedagogia da autonomia, promovendo no aluno a construção crítica do conhecimento. Nesse sentido, constitui-se papel do professor:

Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver [...] O grande desafio para os

³ Alarcão (2011) chama de sociedade da informação, e/ou da comunicação, o momento atual em que as informações, seja elas relevantes ou não, precisas ou não, positivas ou negativas, tornam-se facilmente disponíveis e acessíveis a todos. No campo da educação, no que se refere ao professor, este perde o protagonismo de detentor do conhecimento; em relação ao aluno, este precisa aprender a gerenciar a avalanche de informações; em relação à escola, ele precisa se adequar, enquanto organização, e se tornar um espaço aberto sobre si mesmo, e sobre a comunidade onde se insere.

professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. (ALARCÃO, 2011, p. 32 – 33)

Ou seja, um professor reflexivo que possa dar conta da formação de um sujeito crítico, que possa não apenas atuar no mundo do trabalho, mas também questioná-lo e transformá-lo.

Machado (2008, p. 15) aponta para a exigência do perfil docente, ou de uma identidade docente, da Educação Profissional na contemporaneidade:

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

Apesar das formações iniciais e continuadas apresentarem lacunas na formação dessa identidade crítica e reflexiva, e especialmente a respeito das discussões trabalho, cultura, tecnologia e educação vimos, ao longo desse capítulo, que essa identidade pode ser conquistada, desenvolvida a partir dos elementos com que esse docente venha a se envolver durante o seu percurso formativo pessoal e profissional. Até porque, a formação profissional docente não se dá apenas no contexto das instituições formadoras, mas em outras esferas e entidades, até mesmo através da própria experiência desenvolvida durante o seu ciclo de vida profissional. Porque tudo o que nos forma transcende aos conhecimentos científicos dos bancos das Universidades, antes, agrega a eles os valores, crenças e experiências que consideramos importantes e trazemos de nossa própria constituição de ser e de ser professor.

No próximo capítulo discorreremos acerca da disciplina Educação Física escolar no contexto da Educação geral e no campo da Educação Profissional. Discutindo as identidades assumidas por esse componente curricular e de seus protagonistas: os professores de Educação Física, na educação geral do país e,

em especial, na Educação Profissional do IFRN, num percurso histórico, da Escola Industrial de Natal aos dias atuais.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA DISCIPLINA E AS IDENTIDADES DOCENTES

Reescrevemos continuamente a História porque os critérios de avaliação dos acontecimentos passados variam no tempo e que, por consequência, a percepção e a seleção dos fatos históricos mudam, para modificar a própria imagem da História.
(ADAM SCHAFF, 1986)

Neste capítulo fazemos uma imersão na história da Educação Física escolar, não apenas para narrarmos os percursos legais de sua inserção na educação nacional, ou citarmos as diversas correntes metodológicas que estiveram atreladas a ela ao longo do tempo, embora seja necessário fazermos isso também, mas para refletirmos, tal qual expressa na epígrafe deste capítulo, sobre a possibilidade de que alguns fatos, contados pela história ao longo do tempo, permitem outras versões e assim compreendermos os eventos que deliberaram, e continuam deliberando, os rumos dessa área na educação nacional, em especial na formação escolar da classe trabalhadora. Além disso, ao analisarmos a Educação Física num sentido macro, discutindo-a a partir das transformações políticas, econômicas e sociais, pretendemos também compreender como foram sendo desenhadas as construções identitárias dos professores de Educação Física no contexto da educação nacional e, em especial, na Educação Profissional do IFRN.

Ao considerarmos o homem, ser histórico e social, numa perspectiva do materialismo histórico-dialético⁴, não podemos deixar de inserir a discussão sobre trabalho, já que, num sentido histórico e ontológico, é ele que distingue o homem dos demais animais e que garante a existência do sujeito.

É nessa relação de apropriação do homem sobre a natureza, e de transformação desta última, que ele vai construindo a sua existência. Essa relação constitui a concepção ontológica do que se entende por trabalho, conforme explica Saviani (2007, p. 154) “Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos

⁴ Essa corrente alinha-se ao desenvolvimento do pensamento marxista, que “Corresponde à compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. Como base deste conceito está a concepção histórico-social de ser humano. Ou seja, o homem não se define como tal a partir de uma essência, mas se faz homem nas relações sociais no decorrer da história.” (RAMOS, 2010, p. 225)

com o nome de trabalho”. Portanto, o homem constrói a sua existência a partir do trabalho.

Nessa circunstância, e em alinhamento ao que Saviani (2007) nos apresenta, a existência do homem precisa ser construída e mantida por ele mesmo, já que a sua sobrevivência não tem nenhuma garantia dada pela natureza, ou seja, foi preciso aprender a trabalhar, aprendendo a construir as ferramentas materiais para que ele pudesse construir a sua existência. E isso se constitui num processo educativo. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 155), ou seja, as concepções trabalho e educação, a educação ainda não escolarizada, nascem e se desenvolvem de forma articulada.

No modelo denominado por Saviani (2007, p. 155) de “[...] comunismo primitivo”, a sociedade não era dividida em classes, a apropriação da terra era coletiva, nela, os homens, ao construírem os meios materiais para a sua subsistência, se educavam. Esse ato educativo era a produção da própria vida materializada em trabalho. Isso é o que caracteriza a função histórica e ontológica da relação trabalho e educação como elementos indissociáveis.

A partir dessa breve explanação do sentido ontológico e histórico da relação trabalho-educação, em que aspecto está situada a Educação Física no contexto dessas categorias?

A resposta a esse questionamento tem relação com o próprio surgimento da Educação Física (termo usado na atualidade), que se desenvolve a partir da transformação da sociedade, desencadeada pela apropriação privada da terra e consequente separação entre as categorias trabalho e educação. Nessa transformação, a prática de atividades recreativas e de lazer passa a fazer parte do cotidiano daqueles que, ao se apropriarem das terras, deixam de trabalhar, passando a viver da exploração do trabalho alheio, desfrutando assim de tempo livre.

A sociedade passa então a se organizar em classes, entre proprietários e não proprietários de terra. Aos não proprietários restava trocar sua força de trabalho pelos meios de subsistência. Ora, se na concepção ontológica do trabalho o homem não pode viver sem trabalhar, a partir dessa nova divisão de classe, entre proprietários e não-proprietários, a classe detentora da terra passa

a viver do trabalho dos não proprietários. Essa apropriação culminou com a construção da sociedade escravocrata. Nesse sentido, enquanto os escravos destinavam seu tempo à produção dos bens para os proprietários das terras, estes últimos, agora com tempo livre, passam a ocupá-lo com diversas atividades, como atividades físicas de lazer e recreação, com música, arte, cultura etc. Isso marca, entre outras coisas, a separação entre as categorias trabalho e educação e o surgimento da escola, que em grego significa lugar do tempo livre, destinada aos homens livres, donos da propriedade (SAVIANI, 2007). Esse modelo inicial, que era restrito a classe proprietária, caracterizava-se por um modelo de escola doméstica, escola de classe única (OLIVEIRA, 2006).

É nesse contexto que temos a primeira experiência do que viria a ser a Educação Física, inicialmente atrelada à perspectiva de ocupação do tempo livre daqueles que possuíam a terra, ou seja, ela nasce do não trabalho.

Castellani Filho (2016) ressalta que a Educação Física era evitada quando relacionada à atividade produtiva, ou seja, quando relacionada ao trabalho, pois era vista com preconceito devido a associação à atividade dos escravos, que era braçal, físico e não intelectual. O autor ainda afirma que, “Em sua compreensão de atividade de não trabalho, em seu sentido lúdico, de preenchimento do ócio e do tempo livre, pelo contrário, sempre foi valorizada pela classe dominante” (CASTELLANI FILHO, 2016 p. 28).

Com as mudanças no modo de produção econômica das sociedades, passando da Escravocrata para a Feudal e posteriormente para a Burguesa, considerada transição para o Capitalismo, a escola começa a ser expandida para a classe trabalhadora, especialmente a partir da consolidação da Burguesia, não para promover-lhe uma educação emancipatória e libertária, mas para proporcionar-lhe a instrução necessária para atender aos novos modelos produtivos, conforme destaca Ponce (2015):

Mas a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo (PONCE, 2015, p. 176).

E nessas transformações no modo de produção, desencadeadas no percurso da história das sociedades, a prática de exercícios físicos passou a ser vinculada a outros objetivos, como a melhoria da saúde e higiene da população, a eugenia, e de treinamentos físicos.

No final do século XVIII e início do século XIX, a Revolução Industrial na Europa é marcada pelo êxodo rural, entretanto, a estrutura para atender a esse novo contingente urbano é precária, nesse período surgem inúmeras doenças decorrentes tanto da falta de infraestrutura quanto da falta de cuidados e higiene da população.

Na França, a educação primária começa a ser expandida para a classe trabalhadora, e possivelmente um dos motivos para essa expansão está relacionado ao controle social e propagação do ideário das classes dominantes sobre o corpo, como a disseminação da necessidade de higiene e cuidados com a saúde, como forma de controle sobre os hábitos de vida, já que, de acordo com Ponce (2015), a educação é usada como mecanismo de controle das classes dominantes sobre a classe trabalhadora.

A educação, que passa da escola doméstica, ou escola de classe única, para escola graduada, concebida a partir de uma preocupação societária com o processo de formação de massas, como afirma Oliveira (2006), e que tinha como um dos pressupostos efetuar e consolidar uma instituição capaz de projetos que promovessem um novo ordenamento, baseado na afirmação de um Estado tradicional e de controle social, justificado por diferentes processos em curso, “[...] como a industrialização, a redefinição das relações políticas e internacionais, o acirramento e o florescimento de novas formas de comportamento individual e de grupo impulsionadas pela urbanização, todas marcas distintivas da modernidade ocidental” (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Ou seja, a escola é um importante veículo para a propagação dos ideários hegemônicos, e carrega, desde sempre, a ideologia daqueles que estão na sociedade como classe burguesa.

Importante situar que a origem da Ginástica, termo usado inicialmente para a Educação Física que conhecemos hoje é, na Europa, vinculada à instituição escolar desde que os primeiros sistemas escolares começaram a se formar, conforme é apresentado por Castellani *et al* (2013, p. 43):

No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Esse é o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período.

Castellani Filho *et al* (2013) apresenta que com as transformações da sociedade, assumindo o modelo capitalista em finais do século XVIII e início do século XIX, na Europa, a prática dos exercícios físicos ganha um novo papel, passando a ter fins de fortalecimento muscular, construção e manutenção da saúde, especialmente daqueles que precisavam vender a sua força de trabalho para o desenvolvimento do capital, ou seja, a classe trabalhadora. Ao cuidar do seu corpo, segundo Ribeiro (2016), os trabalhadores estariam garantindo a força motriz necessária para colaborar com o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

O corpo, situando-o historicamente e contextualizando-o na visão burguesa à época, e não muito diferente se compararmos à visão atual, é visto não como uma propriedade pessoal, uma forma do indivíduo se propor perante o mundo, mas sim como um objeto, um instrumento de trabalho que ao perder sua serventia pode ser descartado e trocado por outro, em melhores condições. (RIBEIRO, 2016, p. 50)

Com o fim da escravidão e as novas relações de trabalho, resultado da revolução industrial e da consolidação do modo de produção capitalista, o corpo passa a ser a mercadoria a ser vendida para produzir riquezas e em virtude disso precisa ser forte, ágil, adestrado e saudável. É assim que a prática de atividades físicas é popularizada para a classe trabalhadora.

No que se refere a Ginástica, termo usado para a Educação Física escolar na época, a preocupação com o corpo estava centrada na perspectiva da disciplinarização do corpo, essa não mais atrelada a punição física, mas através da ordem, da disciplina e do comportamento moral, e, nessa construção:

[...] a escola ocupa lugar destacado ante os novos desafios colocados pelas sociedades modernas, uma vez que se tratava de inculcar hábitos, valores, comportamentos e condutas que sinalizassem para o novo mundo – moderno, industrial, urbano, civilizado – que se consolidava.” (OLIVEIRA, 2006, p. 10).

Nesse contexto, a Educação Física no Brasil é inserida nas escolas influenciada pelo modelo europeu, tendo sua identidade atrelada inicialmente às instituições médicas, como atividade de promoção da saúde e higiene da população, numa estrita relação com os princípios de eugenia, de conservação da pureza da raça branca (concepção defendida na época) e de princípios de construção moral e de bons hábitos da massa, e, posteriormente com as instituições militares, para a formação de homens fortes, adestrados e disciplinados, dispostos a colaborar com a defesa e desenvolvimento da pátria.

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CONTEXTOS HISTÓRICOS E BASES LEGAIS

A Educação Física, no cenário da educação brasileira, vem, desde a sua origem, passando por inúmeras transformações, seja em suas abordagens pedagógicas e metodológicas, ou em seu currículo. Todas essas mudanças acompanham as que ocorrem no cenário político, econômico e social do país. Sadi (2005, p. 14) afirma que essas mudanças são superficiais, que a essência disciplinadora e adestradora pouco mudou, “[...] a educação física é uma das áreas mais sujeitas a mudanças, mas, ao mesmo tempo, com ranços de conservadorismo de direita e, porque não dizer de esquerda também”. E é essa essência, reproduzida por décadas, que é questionada, a vinculação dos interesses da Educação, em especial da Educação Física, aos interesses do capital, ao pretendermos uma educação integral para a classe trabalhadora.

Ainda no século XIX, quando era nomeada de Ginástica, a Educação Física passou a fazer parte do currículo das escolas da Corte, a partir da Reforma Couto Ferraz (em 1851). Nesse período, a Ginástica estava atrelada às instituições médicas, quando muitos médicos assumiam uma função higienista, buscando modificar os hábitos de saúde e higiene da população, com uma Ginástica pautada pela educação do corpo, a fim de promover um físico saudável, equilibrado e menos suscetível a doenças. Nesse mesmo período, havia no pensamento da elite do país uma forte preocupação com a eugenia, de modo que a Ginástica também deveria colaborar, junto com a tentativa de controle e orientação sexual através das instituições médicas, para a

manutenção da pureza da raça branca, influenciada pelas concepções Europeias da época (CASTELLANI FILHO, 2016).

Em 1882, Rui Barbosa teve importante participação ao defender a inclusão da Ginástica nas escolas. Seu discurso procede de um parecer no Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública, em que destacou a importância da atividade física para sustentar a atividade intelectual. Obviamente sua defesa alinhava-se aos pressupostos da Ginástica enquanto promotora da saúde, já que eram esses os intentos da época para a área. A Educação Física praticada no Brasil nesse período era baseada nos métodos europeus (o sueco, o alemão e o francês), todos fundamentados em princípios da biologia e suas ramificações, tendo a Ginástica e os exercícios de calistenia⁵ como conteúdos privilegiados.

Seguindo a linha histórica da Educação Física no Brasil, o início dos anos 1930 é marcado pelo processo de industrialização e conseqüente urbanização, além do estabelecimento do Estado Novo⁶. Até esse período, a concepção higienista, de eugenia, era a privilegiada. A partir de então, a concepção militarista ganha reforço em virtude das transformações políticas e econômicas.

A Educação Física se inseria nas instituições escolares do país influenciada pela concepção da filosofia positivista⁷, amplamente aceita e reproduzida pelas instituições militares, apoiando-se nos princípios científicos da Biologia, Fisiologia e do exercício físico como promotor da saúde e higiene para justificar a sua existência.

Respalhada pelos princípios nacionalistas, a Educação Física se consolidava como instrumento do Governo para promover o adestramento, o

⁵ A calistenia é entendida como um conjunto de exercícios ginásticos, realizados, com ou sem aparelho, com o objetivo de desenvolver força, equilíbrio, agilidade, resistência e coordenação motora, ou seja, aptidão física.

⁶ O País passou a ser governado pelo regime ditatorial do Governo Getúlio Vargas, que durou de 1937 a 1945. Nele três princípios se destacavam: “[...] o apelo patriótico e nacionalista, o autoritarismo e o caráter centralizador de governo, se tornam mais evidentes nos anos que antecedem o advento da Segunda Guerra Mundial e especialmente com a adesão brasileira ao conflito bélico a partir de 1942, quando o patriotismo é levado ao extremo como forma de garantir a adesão da população, especialmente da juventude masculina, no projeto de defesa da Nação.” (CORRÊA, 2009. p. 1).

⁷ A filosofia positivista, corrente filosófica de Augusto Comte, filósofo Francês, do começo do século XIX, defende a ideia de que apenas o conhecimento científico é o conhecimento verdadeiro, pois, de acordo com o positivismo, apenas aquilo que pode ser mensurado através de métodos científicos são válidos.

fortalecimento e a construção de jovens fortes, sadios e aptos a contribuir com o desenvolvimento industrial e econômico do país, além de desenvolvimento de um espírito cooperativo. A exemplo disso, a Constituição Federal de 1937 traz, em seus Artigos 131 e 132 (grifo nosso), explicitamente os pressupostos que guiavam os rumos da Educação Física no país que, atrelada ao ensino moral e cívico, tinham como objetivos adestrar física e moralmente:

Art. 131. A educação physica, o ensino civico e o de trabalhos manuaes serão obrigatorios em todas as escolas primarias, normaes e secundarias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses grãos ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigencia.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxilio e protecção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude periodos de trabalho mannual nos campos e officinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento physico, de maneira a preparal-a ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937 grifo nosso)

Nela a Educação Física pautava-se por um modelo que ganhava *status* de antídoto para todos os males do corpo, do espírito e da moral (SOARES, 2017). Um modelo de Educação Física que agregava os valores morais e disciplinares das instituições militares, e os pressupostos higienistas, ao pretender manter sob o controle do Estado o modo de viver e se comportar das pessoas, reconfigurando hábitos cotidianos do cuidado com o corpo, do vestuário, alimentação, repouso, trabalho, de cuidado dos filhos. Impor, segundo Soares (2017, p. 200 – 204), “[...] um sistema de hábitos saudáveis, capaz de garantir o regramento da vida, figura, assim, como objetivo central desse projeto, por meio do qual se intenta produzir indivíduos higienizados e higienizadores.”

Essa é a primeira vez que o termo Educação Física é citado em um documento oficial, já que até então o nome usado era de Ginástica, sendo inserida como prática e não como disciplina escolar. Na análise de Côrrea (2009), essa mudança de nome leva ao entendimento de que as finalidades da Educação Física se ampliavam para que, além dos objetivos de promover o adestramento físico dos jovens, funcionasse também como divulgador do ideário nacionalista e patriótico.

No que se refere às transformações econômicas, a sociedade tornava-se cada vez mais urbana, impulsionada pela mudança no modo de produção capitalista, passando do modelo agrário para o modelo industrial. O Brasil vivia, de acordo com Ciavatta (2009, p. 30), a “Revolução Burguesa”, em que, com o processo de industrialização e reordenamento do capital e do trabalho, a escola assumia um papel mediador, ao promover o preparo técnico e disciplinar para o trabalho. Essa submissão da educação aos ordenamentos do capital reflete, como o previsto na Constituição de 1937, o caráter assumido pela Educação Física nesse período do país.

Todas essas transformações na educação se materializaram com a Reforma Capanema. No regime ditatorial do Estado Novo, Gustavo Capanema, então ministro da educação e saúde, estabeleceu as Leis Orgânicas do Ensino. Esse conjunto de leis começaram a ser instituídas a partir de 1942, com o objetivo de qualificar força de trabalho por meio dos Cursos Industrial, Comercial e Agrícola (MEDEIROS NETA; PEREIRA; ROCHA; NASCIMENTO, 2018).

Esse conjunto de leis estruturava a educação entre ensino primário, com um currículo único; e o ensino médio, que se dividia em 1º e 2º ciclo, o ginásial, com duração de 4 anos e o colegial, com duração de três anos. Compreendia cinco ramos: o ensino secundário, que tinha o currículo voltado para os conhecimentos gerais e habilitavam para a continuidade dos estudos em nível superior; e os ramos profissionalizantes, que constituíam a oferta dos Cursos Básico Agrícola – formação para o setor primário; Básico Industrial – formação de técnicos para o setor secundário; Básico Comercial – formação de técnicos para o setor terciário; e o Curso Normal – formação de professores para o ensino primário. Sendo que os ramos de caráter profissionalizante não possibilitavam aos seus egressos o prosseguimento dos estudos no nível superior. Estes tinham caráter de terminalidade, conforme explica Manfredi (2002).

Ficava assim o ensino propedêutico, implicitamente, destinado àqueles que faziam parte da elite e conseqüentemente tinham condições de ascender ao ensino superior, já que suas condições econômicas lhes davam suporte para dar continuidade aos estudos, com um currículo voltado para a formação intelectual e preparado para os exames de admissão ao ensino superior.

O ensino profissional ficou quase que predestinado aos filhos e filhas da classe trabalhadora que, em virtude de suas necessidades econômicas,

deveriam abraçar precocemente uma profissionalização, de modo que pudessem se inserir no mercado de trabalho e assim contribuir com a renda familiar. Esse conjunto de leis ratificava o caráter dual da educação brasileira.

No que se refere à Educação Física, ela foi contemplada como prática obrigatória para alunos até 21 anos de idade em todos os documentos a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto Lei n. 4073 de 30 de janeiro de 1942, da Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto Lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, e, mesmo no período pós era Vargas, com o Decreto Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola. De acordo com Castellani Filho (2016, p. 56-57) “[...] buscava-se dessa forma, atender ao preceito constitucional contido em seus artigos 131 e 132, referente à promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento – por parte da juventude – de seus deveres para com a economia”.

Se dentro do sistema escolar oficial a Educação Física justificava-se por promover a formação de mão de obra fisicamente forte, adestrada e capacitada, através de exercícios repetitivos e imitativos de calistenia, destituídos de consciência corporal, fora dele, tinha como objetivos o controle sobre o tempo do não trabalho dos operários e a construção de laços harmoniosos e cooperativos entre os trabalhadores, elementos que colaboram com a alienação do trabalho e conseqüentemente com o aumento na produção e assim da mais-valia (CASTELLANI FILHO, 2016).

Em relação à função de desenvolver a cooperação ainda na formação escolar do sujeito e de manter o controle do tempo livre dos trabalhadores no modo de produção capitalista, Marx (1996) comenta que as propostas de cooperação e divisão do trabalho visam, prioritariamente, o aumento da produção, mantendo a mesma quantidade de tempo e de trabalhadores, aumentando desse modo a mais-valia, sendo a cooperação a forma de trabalho dentro da qual muitos indivíduos trabalham de modo planejado uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, porém conexos: “Ao cooperar com outros de um modo planejado, o trabalhador se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve a capacidade de sua espécie.” (MARX, 1996 p. 445-446) e “Com a cooperação de muitos trabalhadores assalariados, o comando do capital converte-se numa

exigência para a execução do próprio processo de trabalho, numa verdadeira condição da produção.” (MARX, 1996 p. 447).

Com o fim do Estado Novo e o início do processo de redemocratização do país, os movimentos sociais, culturais e políticos da classe trabalhadora encontram um espaço importante na luta por seus interesses. Nesse contexto é gerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n. 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961.

Contemplada na LDB n. 4.024/61, no artigo 22, a Educação Física constitui-se como prática obrigatória tanto no ensino primário, quanto no secundário, até a idade de 18 anos. Foi também o período de inserção do esporte no rol de conteúdos da área, por meio do método desportivo generalizado. Nele o esporte ganha cada vez mais espaço na Educação Física escolar, substituindo os até então privilegiados conteúdos de ginástica e os exercícios calistênicos. Embora mantenha o paradigma da performance, do rendimento e do desempenho físico, ou seja, mudando pouca coisa nos pressupostos da área.

No que se refere à formação humana integral numa perspectiva Gramsciana, ou seja, numa formação que integre o sujeito físico, mental, cultural, político e científico-tecnológico (CIAVATTA, 2005), a Educação Física na LDB n. 4.024/61 não apresentou nenhum avanço significativo, pelo contrário, manteve a estrutura dual entre escola propedêutica para uns e escola de formação técnica para outros. E mais, teve seu projeto voltado ao atendimento dos objetivos preconizados pelo modo de produção capitalista, de formação de força de trabalho. No que pese uma leitura da lei, esta denota a preocupação do governo em preparar medianamente os jovens para atender as demandas da economia e do desenvolvimento do país e nela o papel da Educação Física se restringia à formação e desenvolvimento da aptidão e do adestramento físico e moral.

Decorridos dez anos da Lei n. 4.024/61, em meio a um novo ordenamento político e econômico no país, no qual destacamos o golpe civil-militar, que destituiu o Presidente João Goulart, estabelecendo a ditadura civil-militar (de 1964 a 1985), sob o comando do presidente Emílio Garrastazu Médici, é gerada a segunda edição da LDB, a Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que substituiu a Lei 4.024/61.

Pautado por um projeto desenvolvimentista, o governo almejava inserir o país na elite econômica mundial e, nesse projeto, a educação passou a exercer um papel de protagonismo. O que sucedeu, alinhado aos novos ordenamentos do país, foi a profissionalização compulsória da educação na LDB 5.692/71, em que “[...] as diretrizes ideológicas que nortearam a política educacional naquele período possuíam como substância a exaltação da nacionalidade, as críticas ao liberalismo, o anticomunismo e a valorização do ensino profissional.” (CASTELANNI FILHO, 2016, p. 49).

Embalada pela teoria do capital humano, que percebe a formação humana (vista como um investimento pessoal em formação e capacitação) como meio que possibilita a inserção do sujeito na atividade econômica, capaz de promover sua ascensão social, a tendência tecnicista pauta-se por um sistema educacional mecânico, de formação acrítica e específica para as demandas do mercado.

Nesse período, a Educação Física, na Lei n. 5.692/71, no art. 7, constituiu-se, ao lado de Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde, como obrigatória nas escolas de 1º e 2º graus.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Entretanto, não é especificado na lei a forma como ela deve ser inserida no currículo, se como práticas, atividades ou componente curricular obrigatório, o que evidencia a ratificação do caráter instrumental da Educação Física na educação de crianças e jovens, conforme explicita Castellani Filho (2016, p. 65, acréscimo nosso):

Teve ela (a educação física) – dada a contundente presença tecnicista nas Leis n. 5.540/68⁸ e 5.692/71 – reforçado o seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando, com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga mão de obra fisicamente adestrada e capacitada.

⁸ A Lei n. 5.540/68 se refere à Reforma Universitária. Nela, a Educação Física também passou a ser obrigatória no ensino superior.

A lacuna deixada pela Lei n. 5.692/71, ao não especificar a forma de sua inserção no currículo escolar daquela reforma, é o espaço para que posteriormente, longe dos alardes da sua promulgação, seja redesenhada com os pressupostos que realmente se desejava para a Educação Física no cenário da educação tecnicista da época.

Alguns meses depois, em novembro de 1971, o presidente Médici, através do Decreto n. 69.450/71, regula os princípios e normas para a Educação Física nacional. Nele é ratificado o caráter biológico, de performance e aptidão física, privilegiado na época. No Art. III, apresenta os objetivos da disciplina, do ensino primário ao superior:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

E continua, no § 1º do mesmo artigo, que a aptidão física constitui a referência para orientar o planejamento, o controle e a avaliação da Educação Física.

No Art. 9, o Decreto n. 69.450/71 (grifo nosso) apresenta o tratamento da disciplina na escola, dispensando das aulas de Educação Física aqueles estudantes que estivessem em competição, ou fizessem parte de alguma equipe desportiva, já que a lei inseria os treinamentos (fase preparatória) como parte do currículo, mesmo quando desenvolvido em outra instituição. Isso reproduz o

caráter mecanicista da disciplina, com o propósito apenas de formar a performance do sujeito e não o ser humano integral.

Art. 9º A participação de estudantes de qualquer nível de ensino em competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como as suas fases preparatórias, será considerada atividade curricular, regular, para efeito de assiduidade em educação física.

No que se refere à organização e funcionamento da Educação Física, no Art. 5, expressa que esta deveria ser oferecida em dias alternados, com duração de 50 minutos cada sessão e com a turma dividida por sexo e nível de aptidão física. E, na ausência ou impossibilidade do espaço ao ar livre, como forma alternativa, o professor poderia promover a aula a partir de uma orientação educacional ⁹, entretanto, os conteúdos abordados deveriam estar ligados à abordagem da “problemática de saúde, higiene e aptidão física, resguardadas as peculiaridades regionais e dos graus de ensino.” (BRASIL, 1971). Ou seja, está clara aqui a perspectiva da Educação Física no contexto da educação inserida na lei de profissionalização do ensino médio: uma educação meramente prática e voltada para o aprimoramento da saúde e performance física.

Somado aos interesses com a aptidão física, o esporte, que recebeu volumosos investimentos do governo, foi considerado elemento importante ao colaborar na melhoria da força de trabalho para o milagre econômico brasileiro¹⁰. Mas ele também assumia outro papel nessa peça, de mediação, posto que a repressão e autoritarismo do regime militar construía cada vez mais o risco de uma rejeição da população ao regime, o que poderia provocar revoltas e revoluções internas. Desse modo, por meio do esporte, o governo galgava aceitação popular. Exemplo disso foi a campanha para a copa do mundo de futebol de 1970, com o *slogan* “Pra frente Brasil”, procurando gerar aceitação popular e passar uma imagem que criasse a ideia de que o país estava em pleno desenvolvimento e progresso (BRASIL, 2001).

⁹ Entendemos por orientação educacional as aulas teóricas, em sala de aula convencional.

¹⁰ Programa do Governo Federal implementado no período da ditadura civil-militar, caracterizado por um conjunto de políticas sociais e econômicas com o propósito de contribuir para melhores condições estruturais do país e para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB).

Foi um período de grandes investimentos no esporte, o plano era, através do esporte, criar uma imagem de país desenvolvido. Entretanto, nos anos que se seguiram, o país não se tornou uma potência olímpica nos esportes. Emergiu, ao contrário, uma crise profunda na Educação Física escolar envolvendo seus pressupostos político-pedagógicos e metodológicos, como afirma o Castellani Filho *et al* (2013).

No nosso entendimento não foi apenas o fracasso da Educação Física em não formar atletas de alta performance e não levar o país a se tornar uma potência olímpica dos esportes que provocou essa crise na área. A mudança de paradigma na área se deu em virtude do próprio momento político que começava no país, com o fim da ditadura civil-militar e o processo de redemocratização no fim dos anos 1980. Diversos embates foram travados na sociedade, protagonizados por movimentos estudantis, sociais, culturais e políticos, com isso a classe trabalhadora ganhava espaço na luta por seus interesses, culminando com a Constituição de 1988, a partir da qual esperava-se novos rumos para a sociedade, e isso incluía novos rumos para a educação.

A partir desse período, considerado um momento importante de transformação na sociedade, a Educação Física sofre influência das pedagogias críticas, o que faz com que seus princípios pedagógicos sejam redefinidos no cenário da educação nacional, fruto de inúmeras discussões, das criações dos primeiros cursos de Pós-graduação em Educação Física e produções acadêmicas na área, as chamadas abordagens pedagógicas renovadas e críticas, como, por exemplo, a pedagogia emergente Crítico-Superadora, apresentada pelo Coletivo de Autores, na década de 90 do século XX, que propõe um currículo contra hegemônico ao modelo político, intelectual e moral disseminado pela classe proprietária e passa a ganhar espaço na Educação Física brasileira.

Algumas das principais abordagens pedagógicas que emergiram a partir de então foram:

- a) abordagem desenvolvimentista;
- b) abordagem construtivista;
- c) abordagem crítico-superadora;
- d) abordagem crítico-emancipatória;
- e) abordagem da Concepção de aulas Abertas;

Em meio às disputas que emergiram do processo de redemocratização do país, assegurada pela Constituição de 1988, é gerada a terceira edição da LDB, a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Na Lei n. 9.394/96, a Educação Física constitui-se como componente curricular obrigatório, devendo integrar a proposta pedagógica da escola em toda a Educação Básica, conforme o artigo 26, § 3º:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Vemos nessa edição da LDB um significativo avanço para a Educação Física que, a partir de então, passa a ser disciplina obrigatória do currículo escolar, não apenas visando a prática corporal ou atividade na escola.

Apesar do espaço conquistado pela área, agora como componente curricular obrigatório, nem tudo foi superado, o fato de a Educação Física ser facultada nos cursos noturnos reproduz os preceitos dos modelos preconizados pelas Leis Orgânicas do Ensino, em que a Educação Física era facultada aos estudantes que trabalhavam, pressupondo que a prática da Educação Física escolar reproduziria o modelo desenvolvido pela Educação Física militarista e esportivista, com vistas a desenvolver a aptidão física e o desempenho corporal, aumentaria o desgaste físico do trabalhador.

Essa breve retrospectiva histórica da Educação Física, que no cenário da Educação Nacional sempre esteve atrelada aos discursos políticos e ideológicos da classe hegemônica, demonstra que, a partir do final dos anos 1980, a área passou a redefinir seus pressupostos e paradigmas, vivenciando transformações na sua prática pedagógica na escola. Sobre isso, Fensterseifer e Silva (2011, p. 120) afirmam que:

Tal transição poderia ser caracterizada como um movimento de aproximação dessa área com os propósitos da escola, ou seja, a Educação Física escolar estaria buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal.

A Educação Física nesse contexto tenta assumir papéis que correspondam ao novo tipo de homem que se pretende formar, crítico e capaz de intervir na sociedade na qual está inserido, essa é a utopia perseguida.

Desde a promulgação da Lei n. 9.394/96 algumas emendas constitucionais e decretos-leis acrescentaram e/ou modificaram alguns pontos da atual LDB. Entretanto, a atual Lei n. 13.415/17, que reforma o Ensino Médio, tem sido uma das mais polêmicas e discutíveis. Primeiro pela forma como foi arquitetada, gerada à revelia da sociedade civil organizada, na forma inicial de Medida Provisória (MP), a MP 746/16, e posteriormente com aprovação no Congresso Nacional; depois, em virtude do momento político vivido pelo país, o *impeachment* duvidoso da Presidenta Dilma Rousseff e a assunção de seu vice, Michel Temer, que assume o cargo de Presidente em 2016. Desde então, um pacote de medidas de cunho neoliberal é instaurado no país, entre eles, a reforma do Ensino Médio.

Sob inúmeras manifestações de professores e alunos, ocupações de prédios escolares como medida de protesto popular, a Lei n. 13.415/17 é promulgada e, entre as alterações, o texto modifica vários artigos da atual LDB. Inserida num momento de crise política e econômica no país, a lei modifica a estrutura da educação básica, o que inclui as mudanças na estrutura curricular.

De acordo com o novo arranjo curricular, prescrito no art. 4 da Lei 13.415/17, e que altera o art. 36 da Lei 9.394/96, é definida uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que corresponde a 60% do currículo do novo ensino médio em vigor no país desde a sua promulgação. O restante, os 40%, são definidos por itinerários formativos, a saber: I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas e V - formação técnica e profissional.

De acordo com o novo arranjo definido na lei para o ensino médio no país, os estudantes deverão escolher um dos itinerários formativos para se especializar. Em relação às disciplinas curriculares, apenas Português e Matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

No que se refere à Educação Física, esta passa, de acordo com a lei, a ser ofertada como prática, e não mais como componente curricular obrigatório, conforme Art. 3 e § 2º da Lei n. 13.415/17: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de

educação física, arte, sociologia e filosofia”. No nosso entendimento, isso corresponde a um retrocesso para este componente curricular, volta ao modelo preconizado nas Leis 4.024/61 e 5.692/71, em que a Educação Física era, na escola, atividade meramente prática, destituída de reflexão e desenvolvimento crítico dos alunos. Como afirma Castellani Filho (2016, p. 65), referindo-se ao modelo prescrito nas duas primeiras edições da LDB, da Educação Física como prática ou atividades:

A compreensão da Educação Física enquanto “matéria curricular” incorporada aos currículos sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente.

Essa concepção, inserida na Lei n. 13.415/17, retoma o modelo de Educação Física ligada à concepção da educação do físico que foi amplamente reproduzida dos anos 1970 aos 1980, referenciados pela Lei n. 69.450/71, o que, a nosso ver, representa um retrocesso ao que havia sido conquistado na Lei n. 9.394/96.

O percurso histórico da Educação Física no cenário nacional, traçado ao longo desse capítulo, demonstra as suas muitas faces ao longo de mais de 200 anos presente na instituição escolar. Nesses diversos contextos, estiveram presentes também diversos personagens, entre eles, os professores da área, que compuseram, e compõem, o corpo docente na história da Educação Física e que construíram suas identidades em plena relação com os tempos históricos em que viveram.

Ao falar a respeito da identidade sociológica do sujeito, Dubar (2009) enfatiza que a construção da identidade é resultado das relações que são estabelecidas entre o sujeito e a sociedade, seja de interação ou de tensão. No que se refere à sociedade, essa deve ser entendida como o mundo social e que, de acordo com Dubar (2009), abrange os aspectos culturais, econômicos,

políticos e legais. Nesse sentido, que identidades os professores de Educação Física, ao longo dos diversos momentos históricos vividos pela área, assumiram e continuam assumindo?

3.1.1 As identidades docentes tecidas pela história da Educação Física no Brasil

Entendemos, de acordo com Pimenta (2012), que as construções das identidades profissionais docentes estão atreladas às definições dadas pela própria sociedade sobre como deve ser desenvolvida uma determinada prática, das revisões das tradições e de seus significados sociais.

Numa linha cronológica podemos dizer que, entre os anos 1851 e 1930, a Educação Física esteve, com o nome de Ginástica, atrelada aos desígnios das instituições médicas e higienistas.

Ao analisarmos os pressupostos que compunham a disciplina no período descrito acima, a sua estreita vinculação com as instituições médicas, podemos ir delineando as identidades docentes que foram sendo construídas à frente da Educação Física naquele período. De acordo com Soares (2017), no pensamento daqueles que advogavam pela presença da Ginástica na escola da época, no final do século XIX e início do século XX, o médico era a autoridade máxima para exercer tal função:

Quem detinha o conhecimento sobre estas diferentes capacidades biológicas das crianças, senão os médicos? Ora, se eram os médicos que detinham aquele saber, somente eles poderiam prescrever mais este remédio: o exercício físico, com todas as suas particularidades e para todos os corpos particulares. (SOARES, 2017, p. 1650-1652)

Importante destacarmos que a formação acadêmica, ao lado de outros elementos como a experiência e os saberes da experiência, a atuação e imersão na atividade profissional, entre outros, tem fundamental importância para a construção da identidade profissional docente (IZA *et al*, 2014). Ora, se a formação acadêmica é um dos elementos que ajudam a construir a identidade docente do futuro professor, no caso específico do professor de Educação Física (ou ginástica), essa formação, defendiam os intelectuais da época, deveria ser

pautada pelos conhecimentos médicos. Logo, temos que a classe médica desenhava a identidade da Educação Física e de seus professores:

Entre os cuidados com a saúde destaca-se a Educação Física, que tem o médico como tutor do professor que ministrará a matéria na escola pública ou nas instituições particulares. Essa tutela é tal que a promoção funcional dos professores está diretamente ligada aos cuidados por eles destinados à Educação Física, à saúde das crianças e à higiene da classe. (SOARES, 2017, p. 2176-2180. grifo nosso).

O médico Philippe Tissié, um dos representantes do método Ginástico Francês, afirma que o professor de Educação Física deve ter praticamente todos os conhecimentos que o médico higienista possui, e defende que o ideal seria que o próprio médico se encarregasse do ensino da Ginástica na escola (SOARES, 2017).

Importante destacarmos as figuras de Rui Barbosa, considerado o paladino da Educação Física no Brasil; e Fernando de Azevedo, sociólogo e entusiasta nos estudos sobre educação e, em especial, Educação Física, tendo muitas obras destinadas à área.

Rui Barbosa, ao defender a implantação da Ginástica nas escolas da Corte, também defendeu a equiparação entre os professores de Ginástica aos das outras disciplinas. Essa equiparação defendida por ele está relacionada ao *status* de autoridade deste, enquanto professor.

A outra figura importante, Fernando de Azevedo, que, mesmo tendo vivido um pouco à frente da época de Rui Barbosa, defendia uma Educação Física pautada pelos princípios da educação do esforço físico, que na época já tinha o corpo como mercadoria de troca, numa sociedade já marcada pela competição mercadológica. Seu pensamento foi influenciado, assim como o de Rui Barbosa, pelo método de Ginástica Sueco:

A partir da definição dos conhecimentos necessários à formação do professor de Educação Física colocada pelo doutor Tissié e assumida por Fernando de Azevedo, é possível perceber a determinação e hegemonia dos conhecimentos anatomofisiológicos e higiênicos oriundos do pensamento médico, naquela formação profissional. Este fato é também perceptível em outros momentos da obra de Fernando de Azevedo sobre a Educação Física. (SOARES, 2017, p. 2355-2358)

Para Fernando de Azevedo, a aula de Educação Física só deveria acontecer com a presença do médico, que deveria ser a figura principal enquanto que o professor, ou instrutor, apenas um auxiliar, tendo um papel secundário, responsável por aplicar o que era prescrito pela autoridade médica.

No Brasil, a história aponta que as aulas eram ensinadas por instrutores militares:

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar. (CASTELLANI FILHO *et al*, 2013, p. 45)

Dois instrumentos são bastante emblemáticos na imagem do professor de Educação Física, o apito e a prancheta. Ao associar o professor de Educação Física ao apito e à prancheta como instrumentos de trabalho, estão sendo construídos os signos sociais sobre como este deve ser, seu modo de se vestir e de agir na prática de sua atividade profissional. O apito, enquanto instrumento para o controle do corpo e da cadência dos movimentos, associado também às instituições militares; a prancheta, bastante associada à figura do médico, caracterizada por ser um instrumento de avaliação e de controle sobre os estudantes.

Soares (2017) diz que o controle dos estudantes era tão grande, que diariamente era feita a inspeção nos alunos, essa inspeção gerava um relatório mensal que deveria ser entregue pela professora ao diretor da escola, ao inspetor e ao médico. Nessa avaliação estavam os hábitos de saúde e higiene que os estudantes deveriam seguir, dentre eles: “1. Lavei as mãos e o rosto ao acordar. 2. Tomei um banho com água e sabão. 3. Penteei os cabelos e limpei as unhas. 4. Escovei os dentes. 5. Fiz gymnástica ao ar livre.” (SOARES, 2017, p. 2182).

Com o processo de industrialização iniciado nos anos 1930, alguns paradigmas da disciplina são evidenciados em detrimento de outros, e aqui destacamos a concepção militarista e seus pressupostos nacionalistas, de formação e adestramento físico, que passam a ser privilegiados na escola por

meio dos exercícios calistênicos, moldados ao formato dos treinamentos das academias militares.

O que distinguia a atuação na concepção militarista da concepção higienista era que a prescrição das atividades passava a ser feita pelos próprios instrutores do exército, diferentemente do modelo anterior, em que os médicos prescreviam as atividades, como se prescrevessem um remédio.

Destaca-se que, até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (CASTELLANI FILHO *et al*, 2013, p. 45)

A primeira escola superior de formação em Educação Física no Brasil foi criada na 'Escola superior de Guerra', que era vinculada ao ministério da guerra, nos anos 1910. Logo no início participaram, em sua maioria, militares. Seus professores eram ex-atletas e médicos. Somente em 1939, através do Decreto-Lei n.1.212, de 17 de abril, é criado no Brasil o primeiro curso civil de formação de professores de Educação Física. A instituição oferecia cursos em nível superior, normal, técnico, treinamento físico e massagem e de medicina esportiva.

Do art. 3º ao 7º, do Decreto-Lei n.1.212/39, são apresentadas as disciplinas e estrutura dos cursos, cuja matriz curricular possuía, no ensino superior, 26 disciplinas.

Na matriz curricular vimos que, em termos percentuais, a presença de disciplinas ligadas ao ramo da biologia e fisiologia representava cerca de 27% do currículo, as de cunho pedagógico também cerca de 27%, e as de cunho desportivo 46% da estrutura do curso (BRASIL, 1939).

A matriz curricular do curso Normal seguia uma estrutura semelhante ao de nível superior, já os demais cursos privilegiavam as disciplinas esportivas e biológicas.

No art. 32, é apresentada a distinção entre os cursos e as suas respectivas habilitações profissionais:

Art. 32. Aos alunos que concluírem o curso superior de educação física, o curso normal de educação física, o curso de técnica desportiva, o curso de treinamento e massagem ou o

curso de medicina da educação física e dos desportos, na forma desta lei, serão conferidos respectivamente os diplomas de licenciado em educação física, de normalista especializado em educação física, de técnico desportivo, de treinador e massagista desportivo ou de médico especializado em educação física e desportos." (BRASIL, 1939)

Com a sistematização e a exigência da formação acadêmica adequada, de acordo com o que era preconizado pela lei, delineavam-se novas identidades para aqueles que iriam atuar na Educação Física do país. Com o advento do método da "Educação Física Desportiva Generalizada" (CASTELLANI FILHO *et al*, 2013, p. 45), difundido no Brasil por Augusto Listello, o esporte passa a ganhar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física, como afirmam os autores:

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. (CASTELLANI FILHO *et al*, 2013, p. 46).

Importantíssimo situarmos essas identidades desenhadas ao longo da história da disciplina, haja vista que, nessa linha histórica traçada e retomada aqui, podemos resumir as transformações da figura e da identidade do professor de Educação Física construídas ao longo do tempo.

Com a criação da primeira escola de ensino superior civil no Brasil, são abertos espaços para uma possível transformação política e pedagógica para a Educação Física no país, até então alinhada ao aparelho ideológico do Estado, sob a alcunha das entidades militares, que, como vimos, sempre estiveram a serviço do capital e das elites hegemônicas.

No livro Educação Física no Brasil: a história que não se conta, Lino Castellani Filho (2016) traz o relato, em forma de entrevista, daqueles que foram alguns dos pioneiros a atuar na Escola Nacional de Educação Física, de natureza civil, no país. O destaque que fazemos é sobre a consciência política que aqueles sujeitos possuíam, como se enxergavam e, portanto, como essa autoimagem pode ter sido refletida na sua atuação e, conseqüentemente, nos rumos de outros que cruzaram o caminho deles. Esses sujeitos são:

a) Alberto La Torre de Faria, membro do corpo docente que deu origem à Escola Nacional de Educação Física, que por sua relação filosófica com os preceitos de Karl Marx, e atuando nos anos 1940 e 1960 na Universidade, foi considerado um professor subversivo, ao ser o único, dos dezoito professores, a apoiar o movimento grevista dos estudantes, que exigia a retirada do diretor da instituição, Peregrino Júnior, que foi colocado no cargo em virtude de seu prestígio político e intelectual na época, mas que não tinha a menor sensibilidade aos anseios dos estudantes e estava a serviço, indiretamente, dos ritos do Governo da época. O professor relata sobre as suas convicções políticas, que culminaram com a sua demissão da Escola:

Minhas convicções políticas, então, me antagonizaram com a direção do professor Pelegrino e eram simpáticas aos estudantes, que já começavam a se interessar por política, inclusive pela política Estudantil, passando a atuar na própria UNE. (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 90)

b) Vinícius Ruas Ferreira da Silva, estudante, presidiu o Centro Acadêmico de Educação Física nos anos 1956 e 1957, foi presidente da União dos Estudantes (UNE) e mais tarde entrou na instituição como professor. Seu envolvimento político na UNE influenciou suas posturas políticas e conseguiu provocar a consciência política para a área. Em trecho de sua entrevista, relata que: “foi dali da UNE, daquela efervescência toda, que nós trouxemos a prática política pra dentro da Escola de Educação Física, que se dizia apolítica”. (CASTELLANI FILHO, 2016, p.96).

Ele foi um dos que liderou o movimento grevista dos estudantes, que lutavam, entre outras coisas, pela saída do diretor Peregrino Júnior e por melhorias estruturais na instituição. Relata ainda que a influência do professor Alberto La Torre deu o impulso, despertou essa necessidade de os estudantes buscarem uma maior consciência política:

Se você visse como os estudantes da Faculdade de Direito se dirigem a seus diretores, ver como eles tinham consciência daquilo tudo, enquanto o pessoal da Educação Física... era como o La Torre dizia naquela época, “o estudante de Direito tem o pescoço fininho, mas levanta o dedo e fala grosso com o diretor; nós não, nós temos o pescoço grosso, os ombros largos e falamos fino diante dos diretores!” Aquelas palavras tocaram muito forte nos estudantes de Educação Física. Aquela

musculatura toda dos alunos da Escola não representava nada diante do poder da argumentação, da consciência política. (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 97).

c) Maria Lenk foi a única mulher a fazer parte do conselho Nacional de Desportos, que seguiram no movimento de 1964. Foi a primeira mulher sul-americana a competir em uma olimpíada, nos jogos de Los Angeles, em 1932. Sua influência no mundo dos esportes levou à sua escolha pela Educação Física, ingressando na instituição à revelia dos preconceitos da época que estranhava ver as mulheres atuando nessa área, até então restrita aos homens, como ela mesma relata na entrevista: “A mulher ensinava, alfabetizava, mas a Educação Física não lhe era permitido ensinar” (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 109). Entretanto, com a Escola de Educação Física destinada a civis, ela pôde ingressar no curso. Sua participação no cenário político da Educação Física nacional é, a nosso ver, controversa, primeiro ela tratou o governo ditatorial do Presidente Médici como revolucionário, depois afirmou que “[...] de uma maneira geral, os professores de Educação Física não se envolvem em política” (CASTELLANI FILHO, 2016, p. 115) e, por último, ela afirmou que ela mesma nunca se interessou por política:

Então ocorria uma coisa interessante, porque você também vai perceber que quem está ligado ao esporte raramente se interessa por política. Eu mesma, se você me perguntar se sou a favor da ditadura ou da democracia, se sou a favor de regime x, y ou z, eu responderei que não me interessa pela forma política, eu me interessa é em saber o que eles já conseguiram fazer em função da Educação Física e do Desporto. (CASTELLANI FILHO, 2016 p. 114)

A Educação Física e o esporte tinham muito prestígio tanto na época do Presidente Getúlio Vargas quanto na época do Regime civil-militar. Não por coincidência, pois estes sempre foram usados como aparelho ideológico do Governo para manipular e adestrar os jovens escolares e entreter a massa.

No final dos anos 1960, Maria Lenk assumiu a direção da Escola, sendo a primeira mulher a assumir aquele posto. Ao longo do seu discurso não ficam claros os motivos que levaram à escolha dela para assumir a direção da Escola; ela atribui essa escolha à influência de suas conquistas esportivas, entretanto, no nosso entendimento, ao analisarmos o momento político e o perfil daqueles

que estava no comando do país, nossas conclusões apontam que seu discurso *apolítico* era o perfil adequado para que o Governo continuasse no controle da instituição.

Quando um sujeito não toma partido, obrigatoriamente ele está ao lado daquele que está no poder, já que, de acordo com Freire (2013), não existe neutralidade política. No entanto, vale salientar que, tendo sido criada sob um regime autoritário, em que as mulheres tinham pouquíssimo espaço nas atividades políticas da sociedade, e se inserindo no mundo dos esportes num período em que este foi usado como aparelho ideológico do Estado para incutir nos sujeitos a obediência e a hierarquização, como ela mesma menciona na entrevista, os atletas não se envolviam com questões políticas, eles estavam preocupados em receber as benesses do Governo, ela carregava na sua identidade esse perfil de submissão.

Com as transformações no cenário político, notadamente a partir do fim da ditadura civil-militar, os novos rumos para a Educação e, em especial, para a Educação Física no país, passam a contar com um maior engajamento político-pedagógico de seus professores. A Educação Física passa a ser discutida na sociedade sob a influência das teorias críticas da educação, que questionam seu papel e sua dimensão política (BRASIL, 2001).

A materialização de novas perspectivas para a Educação Física e de seus professores foi a LDB 9.394/96, agora estes eram professores que faziam parte do currículo da formação das crianças e jovens do país, partindo da identidade de professor-técnico para a de professor-docente, o que vai muito além da atividade prática que desenvolviam na disciplina e mais além ainda do apito que lhes dava autoridade e da prancheta que lhes conferia o controle sobre os jovens. Agora o professor de Educação Física passa a ser um sujeito que pensa e que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico de outros.

Entretanto, a história não é delineada sem disputas políticas. A partir de 1995, sob comando do presidente Fernando Henrique Cardoso, com um projeto político neoliberal de diminuição do Estado e de flexibilização para as instituições privadas, dois eventos marcaram a identidade dos professores de Educação Física: o primeiro deles é a criação do Conselho Federal de Educação Física, através da Lei 9.696 de 1º de setembro de 1998, exercendo poder definidor, normativo, legislativo, administrativo e de formação docente para a Educação

Física. (SADI, 2005); o segundo evento é a expansão de cursos de formação docente em Educação Física nas entidades privadas, fruto tanto do projeto neoliberal, quanto da intervenção do conselho, que expande a atuação da Educação Física para além do espaço escolar, notoriamente influenciado pelas demandas criadas no mercado, já que em razão da criação do Conselho a abrangência de atuação em Educação Física é expandida.

A importância, nesse trabalho, ao discutirmos a criação do Conselho Federal e Regional de Educação Física está na dualidade que este desenvolve no cerne da profissionalização da área. São formadas duas categorias profissionais, os professores de Educação Física, com formação em Licenciatura e os únicos aptos a atuar no espaço escolar; e o Profissional de Educação Física, com formação em Bacharelado e apto a atuar em espaços não escolares, atendendo ao modelo neoliberal do mercado econômico, conforme explica Sadi (2005):

O sentido abrangente e genérico da lei, que em sua época não previu as atribuições próprias do profissional de educação física, na verdade, reforçou/aprofundou uma distinção (já existente) entre professor e profissional de educação física. Tal polarização restringe o primeiro às atividades de docência e o segundo, à perspectiva neoliberal de profissão (2005, p. 111).

A partir da separação entre professor de Educação Física e Profissional de Educação Física as identidades profissionais sofreram uma ruptura, a começar pela formação acadêmica, passando pelo campo de atuação e suas restrições, bem como da nomenclatura, demarcando cada uma das profissões.

Atualmente, a partir da atual Reforma do Ensino Básico, a Lei n. 13.415/17, em que a Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, passa a ser obrigatória apenas no ensino fundamental, a identidade do professor de Educação Física que atua no Ensino Médio é colocada em *xequê*, já que a permanência da Educação Física no Ensino Médio não fica claro na lei, deixando lacunas quanto a atuação docente, os saberes, as práticas e os conhecimentos da Educação Física nesse nível. Como serão tratados os professores de Educação Física, que perfil profissional terão, a partir do Novo Ensino Médio? Serão considerados professor-docente, professor-técnico, professor-instrutor, ou profissional de Educação Física? Ainda não

temos essa resposta, mas prevemos que, com esse retrocesso para a área, os docentes não sairão ilesos.

A provocação de Sadi (2005, p. 92, acréscimo nosso) é bastante pertinente:

Quantos professores participam da luta sindical de sua categoria? A pergunta sobre tal participação torna-se fundamental, pois a aprendizagem na luta política, nos confrontos de esquerda e direita, é uma das alavancas que podem ser qualificadas. O que tem ocorrido, todavia, é um corporativismo de péssima qualidade, mas que não abandona a disputa do projeto (político) pedagógico.

Ou seja, as conquistas que a área teve, e conseqüentemente os professores, foram frutos de disputas, de engajamento político dos sujeitos. O reconhecimento da identidade do professor de Educação Física foi adquirido tanto na sociedade quanto no ambiente escolar, passando de professor-instrutor e professor-técnico para professor-docente a partir desses embates. Independente do lado que cada um assuma, a Educação Física é um campo de disputas, e como todo campo de disputas exige que seus representantes se exponham e defendam que tipo de homem e de sociedade estão ajudando a construir.

Em linhas gerais, resumimos o desenho das identidades docentes construídas na esteira das concepções político-pedagógicas da área ao longo da história no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – As identidades docentes na história da Educação Física no Brasil

CONCEPÇÃO METODOLÓGICA/PEDAGÓGICA	RESPONSÁVEIS PELA CONSTRUÇÃO CURRICULAR/METODOLÓGICA	IDENTIDADE PROFISSIONAL
Educação Física higienista	Médicos higienistas	Professor-higienista
Educação Física militarista	Militares	Professor-Instrutor
Educação Física esportiva	Técnicos	Professor-técnico
Educação Física e movimentos 'renovadores'	Professores	Professor-Docente

Fonte: Adaptado de Castellani Filho *et al* (2013), Castellani Filho (2016) e Soares (2017).

Nesse quadro resumimos, a partir da análise das fontes históricas e legais, as identidades de professores que foram sendo construídas na Educação Física, ao longo de seus mais de 200 anos no cenário escolar, inicialmente chamada de Ginástica e posteriormente de Educação Física.

Nossa análise parte agora para compreender que identidade este componente curricular teve, e tem, no campo da Educação Profissional do Rio Grande do Norte, dada a sua especificidade, avanços e retrocessos na formação humana integral dos jovens, em especial daqueles pertencentes à classe trabalhadora.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL AO IFRN

Ao fazermos essa retomada na história da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), inevitavelmente sentimos a necessidade de retomarmos a história da instituição, mesmo que de forma breve. Começando em 1909, com a Escola de Aprendizes e Artífices, para, a partir dela, acompanhando as transformações sofridas, até chegar nos dias atuais, IFRN.

Em 23 de setembro de 1909, sob força do Decreto n. 7.566, o Presidente Nilo Peçanha criava as Escolas de Aprendizes e Artífices no Brasil. No Estado do Rio Grande do Norte, ela foi inaugurada em 1910, sendo a primeira escola profissional do Estado. Na época oferecia cursos de nível primário de desenho e oficinas de trabalhos manuais. Vinculada a um projeto maior de sociedade, período em que a eugenia exercia grande influência, essa tinha o objetivo de promover a reparação social com aqueles excluídos, desvalidos e órfãos, que, por meio de um ofício, poderiam sair das ruas e assim o Estado promoveria uma higienização social. O ensino era predominantemente manufatureiro-artesanal.

Figura 4 - Sede da 1ª Escola de Aprendizes e Artífices do Rio Grande do Norte



Fonte: Acervo do portal de memória do campus Natal Central do IFRN (2018)

A Figura 4 mostra o prédio onde foi sediada a 1ª Escola de Aprendizes e Artífices do Rio Grande do Norte. O Prédio é do antigo Hospital da Caridade, atual Casa do Estudante, na Cidade Alta. De acordo com o Acervo Memória, a instituição oferecia oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralharia e funilaria. O regime era de semi-internato, os alunos ficavam das 10 às 16 horas. A Figura 4 retrata notoriamente os traços de militarização no ensino, os alunos perfilados, uniformizados, com bandeiras e símbolos nacionais e banda marcial para controle da cadência nas marchas, semelhantes aos militares.

Entre os anos 1930 e 1950, através das mudanças políticas e econômicas no país, em especial no processo de industrialização, as estruturas socioeconômicas e a ordem político-jurídicas argumentam sobre a necessidade de formar mão-de-obra preparada para suprir a demanda do mercado de trabalho. Assim, em 18 de janeiro de 1937, sob força da Lei n. 378, o Governo Getúlio Vargas transforma a Escola de Artífices em Liceu Industrial de Natal, ainda com abrangência de Ensino de 1º grau, ofertando cursos de Oficinas de desenho, sapataria, funilaria, marcenaria e alfaiataria.

Posteriormente, em 1942, a partir da promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, em especial a Lei n. 4.073/42, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Liceu passa a se chamar Escola Industrial de Natal. As oficinas foram transformadas em cursos básicos de primeiro ciclo, organizados em 4 seções: Trabalhos de Metal, Indústria Mecânica, Eletrotécnica e Artes Industriais.

Em fevereiro de 1959 a Escola Industrial de Natal é elevada a título de Autarquia, dando à instituição autonomia financeira, didática e administrativa. Com essa autonomia a instituição aumenta a sua abrangência, passando a ofertar o curso de nível médio de mineração e estradas, com equivalência de curso de segundo grau, já que até 1950 os cursos técnicos não possuíam essa equivalência.

Figura 5 – Escola Industrial de Natal – Cidade Alta



Fonte: Acervo do portal de memória do campus Natal Central do IFRN (2018).

Na Figura 5, a Escola Industrial de Natal, que já funcionava na Avenida Rio Branco desde 1914, na Cidade Alta. Permanecendo até aproximadamente 1967. Atualmente esse prédio é sede do campus Cidade Alta do IFRN.

A arquitetura eclética do prédio, retratado na Figura 5, denota ares de modernidade e luxo, reproduzindo uma preocupação oficial com a formação do trabalhador promovida pela recente transformação do país em República, diferentemente do primeiro prédio, da Figura 4, com uma arquitetura mais simples, colonial.

Figura 6 – Terreno da sede do atual campus IFRN Natal-Central



Fonte: Acervo do portal de memória do campus Natal Central do IFRN (2018).

Em 1947, a União desapropria um terreno de 90 mil m², localizado na Avenida Salgado Filho - Natal, para a construção da nova Escola Industrial de Natal, atualmente sede do Campus Natal-Central.

A escolha de um amplo terreno acompanha uma expansão no ensino profissional, sobretudo em virtude do desenvolvimento industrial do país e que, na Educação, a partir das Leis Orgânicas do Ensino, especialmente a do Ensino Industrial, ensejava a formação de jovens para contribuir com esse desenvolvimento industrial, demandando mais espaço físico para acomodar oficinas, laboratórios, ampliação do número de salas de aulas, entre outros.

Figura 7 - Prédio da ETFRN



Fonte: Acervo do portal de memória do campus Natal Central do IFRN (2018)

Na figura 7, a instituição, a partir de 1968, se muda para o novo prédio, localizado em uma das principais avenidas da cidade, a Avenida Salgado Filho, sede atual do campus Natal-Central do IFRN.

Na nossa compreensão, o modelo arquitetônico, nesse momento, parece denotar à função do prédio a prioridade. Assim, a beleza arquitetônica eclética, apresentado no prédio na Figura 5 – Escola Industrial de Natal – Cidade Alta, perde espaço para corredores e espaços amplos e abertos para a circulação, assim como espaço para a formação desportiva, como ginásios e quadras de esporte. Essas prioridades são ratificadas quando a instituição passa de Escola Industrial de Natal (EIN) para Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), e confirmando na Lei 5.692/71, com a obrigatoriedade da formação profissional em todo o ensino secundário.

Após impetrada a Portaria Ministerial 331, em 1968, a qual extingue os cursos básicos de ensino primário, a instituição, agora com o nome de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), passa a oferecer apenas cursos técnico de segundo grau. Importante destacar que, apesar da profissionalização compulsória do ensino de segundo grau no país, a partir da Lei n. 5.692/71, com um currículo instrumental, mecânico e técnico, a ETFRN

mantinha um currículo o mais próximo possível da Politecnicia¹¹, integrando tanto as disciplinas técnicas quanto as propedêuticas, como afirma Camelo e Moura (2010).

Nos anos 1990, uma nova transição, a instituição passa pelo processo de *cefetização*, passando de ETRN para Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET), tendo sido concluído esse processo em 1999. Nessa época também foi construída a unidade de Mossoró, inaugurada em 1994 e começando suas atividades em 1995.

Figura 8 - CEFET unidade de Mossoró



Fonte: Acervo do portal de memória do campus Natal Central do IFRN (2018).

Em fase de conclusão da transição de ETRN para CEFET, que teve início através da Lei nº 8.948/94, o presidente Fernando Henrique Cardoso estabelece, através do Decreto n. 2.208/97, em caráter obrigatório, a separação entre o ensino profissional e o ensino propedêutico. Foi um período de perdas para os filhos da classe trabalhadora, já que a medida impunha um ensino profissional desvinculado da formação propedêutica, o que sugeria uma formação pragmática. Consequentemente dificultava a entrada dos jovens oriundos da classe trabalhadora no ensino superior, impulsionando os egressos

¹¹ A Politecnicia, compreendida como formação omnilateral ou tecnológica engloba a dimensão intelectual, a física e os princípios gerais de todos os processos de produção contemporâneos. Diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 2003)

para a imersão precoce na atividade produtiva do país. Com esse decreto ratificou-se que a educação, sob outorga do mercado neoliberal, passava a ser regida de forma mais acentuada pelas ordens do capital.

Essa separação entre ensino profissional e propedêutico durou até 2004, quando o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, através do Decreto n. 5.154/04, revoga o Decreto n. 2.208/97, retomando a possibilidade de oferta do ensino médio integrado.

Quatro anos depois, com a Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, cria-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições pluricurriculares e multicampi, abrangendo a oferta de educação superior (que até então tinha oferta restrita a cursos na área tecnológica) e pós-graduação *stricto e lato sensu* e obrigando a oferta de licenciaturas.

Figura 9: Prédio do IFRN



Fonte: Acervo do portal de memória do campus Natal Central do IFRN (2018).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia deu continuidade ao processo de expansão da instituição, iniciado em 2007, para o interior do Estado, passando, em 2006, de cinco unidades, ainda como CEFETs, com as unidades Natal Central, Natal-Zona Norte, Mossoró, Currais Novos e

Ipanguaçu, para 21 campi de Institutos Federais, em 2018, distribuídos por todo o estado.

Para além dos movimentos contraditórios de projetos político-sociais que conduziram as diversas mudanças na instituição, a Educação Física, embora sendo do grupo de disciplinas propedêuticas, se manteve na escola desde a Escola Industrial de Natal, considerado o período em que a instrumentalização e tecnicismo definiam a característica da educação em todo o território nacional.

Dividimos, a partir dos estudos de Souza Filho (2011), em três momentos, a Educação Física na Educação Profissional do IFRN. Para além dos períodos políticos e legais da instituição, é importante frisar que esses três momentos se alinham principalmente aos momentos político-pedagógicos que marcaram a disciplina no cenário geral da educação no país.

3.2.1 Escola Industrial de Natal

Entre os anos de 1930 e 1960, prevaleceu uma Educação Física pautada pelos modelos da ginástica e dos exercícios de calistenia, dos exercícios cadenciados e dos alunos enfileirados como pelotões militares. Com atividades exclusivamente práticas, os exercícios de calistenia, além de promover a performance, também promoviam o adestramento físico e moral dos jovens.

A exemplo disso, as figuras 9 e 10, abaixo, mostram algumas cenas fotografadas entre os anos 1940 e 1960 de momentos de aulas de Educação Física na instituição.

Figura 10 - Aula de Educação Física em 1944



Fonte: Acervo do portal de memória do campus Natal Central do IFRN (2018).

As atividades da Figura 10 representam as atividades de Ginástica, um dos conteúdos privilegiados na época.

Na figura 11, já nos anos 1950, percebe-se a atividade de marcha, conteúdo herdado das atividades desenvolvidas nas instituições militares que, à época, conduziam os modelos de Educação Física no país.

Figura 11 – Alunos marchando na aula de Educação Física



FIGURA 11 – Alunos marchando na aula de Educação Física. Pátio da EIT – Natal.
Fonte: Souza Filho (2011)

Souza Filho (2011, p. 47 e 48) apresenta que,

A EF desenvolvida na EIN contextualizava-se com os objetivos do modelo de educação profissional que sempre esteve associada aos princípios da instrumentalização do ensino técnico. [...]. Esse perfil ginástico desportivo permaneceu como modelo até meados dos anos 60.

3.2.2 Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte

Em meados dos anos 1960, período em que a instituição muda de Escola Industrial de Natal para Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte - ETFRN, a Educação Física passa a ser marcada pela supremacia do esporte competitivo. Nesse período a escola se destacava nas competições e eventos esportivos, tanto internos quanto externos.

Em consulta ao acervo do Portal de Memória do campus Natal Central do IFRN, além de Figuras, como algumas trazidas neste trabalho, encontramos depoimentos em vídeo de ex-alunos e ex-professores. Dentre eles, destacamos a fala do ex-professor de Educação Física Ferdinando Teixeira, que na época

do depoimento, em 2009, era professor aposentado. Ingressou na instituição em 1967 como auxiliar de professor de Educação Física. Ele dá relevância ao envolvimento dos professores de Educação Física com o Esporte e como a Escola se destacou no Estado em diversas competições.

[...]tinha um grupo de professores muito bom. O grupo era muito dedicado, muito aplicado em todos os esportes. Nós chegamos aqui a escola não tinha nenhuma história em jogos escolares, só em atletismo e nós começamos a trabalhar e com poucos anos depois era um adversário extremamente difícil de ser enfrentado em todas as modalidades [...] me lembro que disputamos aqui 11 campeonatos estaduais escolares, Jern's, nós ganhamos 10. (FERDINANDO TEIXEIRA ao acervo de memória do campus natal central – IFRN, 2009).

Nesse depoimento vemos a evidente influência e o destaque que o esporte tem na escola e no conteúdo da Educação Física daquele período. O livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (CASTELLANI FILHO *et al*, 2013) afirma que a influência do esporte era tão grande entre os anos 1960 e 1980, que deslocava o sentido educativo para o sentido competitivo, tendo não mais o esporte da escola, mas o esporte na escola, com todos os códigos e sentidos das instituições desportivas profissionais.

Figura 12 – Equipe de basquetebol da ETFRN anos 1960



Fonte: Souza Filho (2011).

A cultura construída em torno da Educação Física atrelada ao esporte marcou a identidade da Educação Física na instituição e era tão forte e importante que também marcou a vida de muitos ex-alunos. Em depoimento ao acervo do Memorial do Natal Central, a fala da ex-aluna Ana Cristina Felipe corrobora com essa informação. Nele, a ex-aluna, que cursou eletrotécnica entre os anos 1981 e 1983, destaca a importância do esporte na sua trajetória na ETFRN.

Para mim, uma das coisas que mais marcou aqui na escola foi a questão mesmo do esporte, né?! Eu não sabia nadar, tinha 15 anos (sic. imagina) e assim, aprendi a nadar e de repente eu tava competindo entendeu?! Assim como era um universo que eram poucas mulheres então eu tava sempre ganhando medalhas, não sei o que. Isso era super motivador. (ANA CRISTINA FELIPE em depoimento ao acervo portal de memória do campus natal central – IFRN, 2009).

A importância dada ao esporte contagiava também os alunos. Ainda no depoimento de Ana Cristina Felipe, ao falar sobre os professores que marcaram a trajetória dela na instituição, ela cita o professor Luiz Guerra, segundo a construção identitária que ela faz dele, ele era um professor “superlegal e muito brincalhão.”

Já o professor Ferdinando Teixeira, se intitula como um professor rígido e exigente: “eu sempre fui muito disciplinador, muito exigente mesmo, não era pouco. Porque eu me auto disciplinava demais, eu me cobrava demais...” (FERDINANDO TEIXEIRA ao acervo de memória do campus natal central – IFRN, 2009).

Essas construções identitárias, legal, rígido, brincalhão, disciplinador, podem ser, de acordo com Dubar (2009), representadas tanto pela forma como nos enxergamos, quanto pela forma como os outros nos enxergam.

3.2.3 De CEFET a IFRN

A partir dos anos 1990, impulsionada pela aposentadoria de muitos servidores, a Educação Física na instituição começa a receber novos professores para integrar seu quadro docente. Imbuídos pelas transformações que aconteciam no cenário nacional da Educação e da Educação Física, por meio das abordagens renovadas e críticas, esses novos professores começam a questionar a identidade da área no cenário escolar e o papel da disciplina como formadora não mais do sujeito técnico, mas do cidadão reflexivo e que intervém na sociedade com uma postura também crítica. As novas perspectivas dividiram o grupo na instituição, um grupo autodenominado prático (que defendia o esporte como conteúdo exclusivo para a Educação Física) e um grupo denominado teórico, que defendia, além do esporte, outras possibilidades de conteúdos, como: a ginástica, a dança, as lutas, o lazer, os jogos etc.

Nos anos que se seguiram, especialmente a partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais, através da Lei n. 11.892, dando continuidade ao processo de expansão da Rede Federal de Educação iniciada em 2006, o IFRN passa, em 2006, de 2 para 21 campi, distribuídos pelo interior do Estado, tendo sua última fase concluída em 2016.

Com a expansão da Rede e consequente ingresso de novos docentes na instituição, o IFRN redimensiona seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) em 2009, com posterior avaliação em 2012. Entre outras finalidades, os Institutos passam a ofertar Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis e modalidades, a partir do nível médio, em articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico.

Em 2011 é criado o documento de Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM)¹², que tem como objetivo alinhar o trabalho da Educação Física na Instituição aos pressupostos do PPP, trazendo uma nova configuração para a área:

[...]constituem-se como referenciais organizadores das disciplinas do ensino médio integrado, configurando-se, assim, em um planejamento macroinstitucional para a implementação e o desenvolvimento curricular dos Cursos Técnicos Integrados. Além disso, possibilitam a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática. Trata-se de um registro histórico da cultura acadêmica no IFRN. (IFRN, 2011, p. 2).

O PTDEM da disciplina é resultado de uma ação coletiva de alguns professores de Educação Física que compõem o quadro efetivo do IFRN. O documento foi aprovado no ano de 2012, período em que a Instituição tinha 16, dos atuais 21 *campi*. É considerado, para a área, um grande marco, haja vista as abordagens pedagógicas estarem ancoradas nas pedagogias críticas, já que no IFRN a Educação Física teve a sua história ligada à abordagem militarista e ao esporte de competição nas diversas fases pelas quais passou a instituição.

Os pressupostos teóricos metodológicos estão amparados a partir das abordagens pedagógicas:

a) Crítico-emancipatória – Nela a Educação Física deve proporcionar a reflexão da realidade sócio-política, com vistas a emancipação do indivíduo enquanto sujeito social. (KUNZ, 1994);

¹² O PTDEM é um documento que pretende ser base para o planejamento individual de cada Campus e Componente Curricular, abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia e Informática. De modo a orientar o planejamento de cada disciplina com vistas à formação omnilateral

b) Crítico-Superadora – A abordagem considera os conhecimentos prévios do aluno, que envolvem o contexto social no qual ele está inserido, a partir da leitura da realidade, cabendo à escola o trato didático-pedagógico. (CASTELLANI FILHO *et al*, 2013)

c) Concepção de Aulas Abertas – Tem como objetivo a construção do conhecimento em conjunto com o aluno, desde a seleção de conteúdos, planejamento e vivência das atividades. (HILDEBRANDT & LAGING, 1986).

[...]. Pelo exposto, compreende-se que a metodologia para o ensino da Educação Física escolar deve caracterizar-se pelo processo de elaboração conjunta, considerando a estreita relação entre aluno-professor-conhecimento. (IFRN, 2011, p. 128).

No Ensino Médio integrado à Educação Física é componente curricular obrigatório nos primeiros e segundos anos do curso. Nesse nível, os conteúdos são divididos em três blocos de conhecimentos em cada uma das séries.

Quadro 2 – Conteúdos da Educação Física – PTDEM-IFRN

CONTEÚDOS PARA O 1º ANO	1. A CULTURA DE MOVIMENTO. 1.1 Conceitos e definições do movimento humano. 1.2 Contexto atual da Educação Física escolar no ensino médio.
	2. O JOGO. 2.1. Conceitos 2.2 Tipos e aplicações. 2.3 Criações e ressignificação dos jogos. 2.4 Brinquedos e brincadeiras populares.
	3. A GINÁSTICA 3.1 Origem e evolução do exercício físico. 3.2 Conceito e tipos de exercícios físicos. 3.3 Exercícios físicos e saúde. 3.4 Aspectos biológicos, culturais e sociais do corpo.
CONTEÚDOS PARA O 2º ANO	1. O ESPORTE: 1.1 Histórico e Evolução do esporte. 1.2 Tipos de esportes. 1.3 Fundamentos Técnicos e Táticos. 1.4 O esporte e a mídia. 1.5 Os investimentos e a tecnologia no esporte. 1.6 O doping no esporte. 1.7 O uso político e econômico do esporte. 1.8 O trabalho no esporte.
	2. AS LUTAS. 2.1 Aspectos históricos e socioculturais das lutas. 2.2 Movimentos básicos. 2.3 Sentidos e significados filosóficos das lutas.
	3. AS DANÇAS. 3.1 História das danças. 3.2 Tipos de dança. 3.3 Manifestações culturais da Dança. 3.4 Dança e consciência corporal.

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2011).

A sistematização dos conteúdos com o perfil unificado visa, entre outras coisas, a construção de uma nova identidade para a área, bem como serve de diretriz para orientar os novos docentes que entram na instituição, de modo que o PPP, suas metas e objetivos sejam contemplados nos conteúdos e na proposta da disciplina. Nesse documento é possível desenvolver os conteúdos da Educação Física para além da calistenia, conteúdo privilegiado entre os anos 1940 e 1960; dos conteúdos quase que exclusivamente esportivos, dos anos 1970 aos anos 1990, abrangendo esses conteúdos para as mais variadas manifestações da cultura corporal de movimento.

A figura 12, abaixo, apresenta um recorte de uma aula de dança, desenvolvida pelos professores dos *campi* Parnamirim e Ipanguaçu, na qual utilizam o recurso Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, através do Xbox, jogo de vídeo game Just Dance. Nela é possível contemplar o uso das tecnologias aos conteúdos da Educação Física.

Figura 13 – Aula de Educação Física IFRN, conteúdo: dança



Fonte: Batista, Oliveira, Lucena e Araújo (2016)

Ao observarmos a Figura 09, aula de Educação Física em 1944, de alunos realizando exercícios ginásticos; a Figura 10, alunos marchando na aula de Educação Física, nos anos 1950; a Figura 12, Equipe de basquetebol da ETRN anos 1960, representação do conteúdo esporte privilegiado na época; e a Figura 13, aula de Educação Física IFRN, com o conteúdo dança, é possível identificarmos, através dos conteúdos, das roupas, dos espaços, dos implementos materiais, das turmas separadas por sexo (característica das aulas até os anos 1990), as transformações pelas quais passou a Educação Física na instituição. Soares (2011) destaca que a exposição dos corpos, através de exercícios ao ar livre e praticados com pouca vestimenta, alusivo aos anos 1940, consolidava a valorização da aparência, a partir da especialização da educação do corpo, da construção de corpos musculosos, sobretudo para os homens.

Essas transformações, que acompanharam as que ocorreram na Educação Física no cenário nacional e na educação geral, tem promovido uma Educação Física que valoriza a diversidade dos conhecimentos e das experiências dos sujeitos como patrimônio da cultura corporal de movimento.

Embora a Educação Física tenha mudado seu paradigma e pressupostos a partir dos anos 1990, acrescentando, além do esporte, os conhecimentos da cultura corporal de movimento, como as lutas, os jogos, a dança, a ginástica e o lazer, o esporte nunca deixou de ter espaço privilegiado, embora não mais em sala de aula, como conteúdo exclusivo, exemplo disso são os jogos Intercampi que a instituição promove. Esses jogos movimentam quase todos os anos, alunos, professores e servidores, desde 2010, exceção dos anos 2012 e 2013, quando os jogos não foram realizados em virtude da greve docente. Nele exploram-se diversas modalidades desde futebol, futsal, basquetebol, handebol, voleibol, atletismo a xadrez e natação, tanto feminino quanto masculino. Só em 2017 foram mais de 900 atletas dos 21 campi na etapa final dos jogos na cidade de Currais Novos. Além do Intercampi, a instituição participa dos Jogos Nacionais dos Institutos Federais promovido anualmente e de jogos estaduais (Jern's) e Jogos da Juventude (Juvern's).

Na instituição, além das disciplinas Educação Física I e II, os professores de Educação Física ministram a disciplina e/ou o seminário Qualidade de vida e trabalho. Essa disciplina/seminário é ministrada no 3º ou 4º ano, dependendo da estrutura do curso¹³, em um semestre, e faz parte do núcleo articulador do currículo dos cursos técnicos.

Atualmente a Instituição conta com 46 professores de Educação Física efetivos e ativos, destes, 20 ingressaram na instituição a partir de 2012, ou seja, já com o PTDEM aprovado e vigorando.

¹³ Em alguns cursos, como no curso de Mecânica, Recursos Pesqueiros, por exemplo, em virtude da sua estrutura curricular "Qualidade de vida e trabalho" é ofertada como seminário, com carga horária inferior à de uma disciplina.

3.3 PERFIL DE INGRESSO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN: O QUE PREVEEM OS EDITAIS DOS CONCURSOS PÚBLICOS

Desde a criação dos Institutos Federais, em 2008, ingressaram para lecionar a Disciplina Educação Física no IFRN uma média de 37 novos professores a partir de concursos públicos realizados pela instituição.

Para ingresso no cargo, a formação acadêmica exigida é de Licenciatura em Educação Física. Entretanto, Moura (2013) destaca que, nos currículos de formação dos licenciados, não existe formação voltada para os campos Trabalho e Educação, nem Educação Profissional e menos ainda uma formação que promova a relação destes com o Ensino Médio. Essa lacuna na formação docente pode dificultar que esses professores estabeleçam relações entre sua disciplina específica e as especificidades da educação profissional, o que inclui tecnologia, trabalho e cultura, elementos constitutivos preconizados pelo IFRN em seu Projeto Político Pedagógico.

As especificidades da Educação Profissional fazem com que esse campo de ensino se torne muito distinto da Educação Regular. Os docentes que atuam na Educação Profissional precisam dar conta dos diversos cursos, eixos tecnológicos e, muitas vezes, em diferentes níveis.

Ao entrar na instituição, os professores estão ingressando na Carreira EBTT (Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), criada ainda do período do CEFET, em que a Instituição podia oferecer, além dos cursos de nível médio, técnico, FIC e EJA, os cursos de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado na área tecnológica. Entretanto, de acordo com Dominik (2017, p. 84), dois problemas vieram à tona:

O primeiro: os CEFET, gozando de sua autonomia, começaram a oferecer cursos que não eram exatamente na área tecnológica pretendida pelo Governo. O segundo: apesar de várias instituições federais de ensino profissional passarem a oferecer cursos de nível superior e de pós-graduação, a carreira dos seus docentes ainda era de Magistério de 1º e 2º Graus. A partir de então, a carreira docente passou por reformulação [...] esta pressão culminou com a criação da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

A criação da carreira EBTT se deu através da Lei nº 11.784/2008, em que os docentes, que até então tinham a Carreira de 1º e 2º Graus, passaram pelo

reenquadramento funcional. Mas apenas a partir de 7 de agosto de 2012, através da Lei nº 12.702, a carreira EBTT conseguiu equiparação salarial à do Magistério do Ensino Superior.

No que se refere às atribuições docentes na Carreira EBTT, de acordo com a Lei nº 11.784/2008:

Art. 111. São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - As relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino; e

II - As inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente.

As atribuições docentes são ratificadas através da portaria MEC/SETEC nº 17/2016, no Art. 3: “São consideradas atividades docentes aquelas relativas ao Ensino, à Pesquisa Aplicada, à Extensão e as de Gestão e Representação Institucional”. Ou seja, ao ingressar na Instituição, além da atividade de Ensino, os docentes têm como atribuições, desenvolver atividades de Pesquisa, Extensão e atividades de Gestão. No caso específico dos professores de Educação Física, uma outra atribuição é a atividade de treinamento esportivo de equipes, embora não cobrada de forma institucionalizada.

Do ano de 2009 a 2018 foram realizados três concursos públicos para a contratação de professores de Educação Física. Esses concursos foram regidos pelos editais 04/2009 – DIGEPE/IFRN, 36/2011 – REITORIA/IFRN e 06/2015 – REITORIA/IFRN.

De forma geral, esses editais traçaram o perfil dos docentes que deveriam ingressar na instituição:

- a) nível de escolaridade/habilitação mínima para investidura no cargo
- No Edital n. 04/2009 era exigida a Licenciatura em Educação Física com pós-graduação *lato sensu* em Educação Física, ou em Treinamento Desportivo, ou em Educação. Nos editais subsequentes, a formação mínima era a Licenciatura em Educação Física;

b) conhecimentos específicos na disciplina – No Edital n. 04/2009 os conhecimentos explorados para a prova se concentravam nas abordagens pedagógicas da Educação Física; nos Parâmetros Curriculares Nacionais; na cultura corporal de movimento; na metodologia do ensino da Educação Física; conhecimento e especificidade da Educação Física; Educação Física e criatividade: possibilidades de vivências; competências sociais em Educação Física, esporte e realidade educacional: reflexões didáticas; na pedagogia do esporte: perspectivas metodológicas; e na Educação Física e sua historicidade. Já nos Editais 36/2011 e 06/2015, os conhecimentos abordados na prova escrita abrangiam conhecimentos sobre o corpo e seu funcionamento, sobre os contextos históricos, pedagógicos e legais da Educação Física, sobre os desportos, o lazer e a recreação na Educação Física no Ensino Médio e destes na sociedade e a cultura corporal de movimentos e avaliação em Educação Física;

c) conhecimentos gerais sobre Educação Profissional - No que se refere aos conhecimentos gerais que tratam da Educação Profissional, no Edital 04/2009 não há referência. No Edital 36/2011, os conhecimentos giram em torno da estrutura, organização e finalidades da educação profissional e tecnológica, de currículo integrado na educação básica e na educação de jovens e adultos e os processos cognitivos de aprendizagem. No Edital 06/2015, os conteúdos abordados são relativos à Educação profissional no Brasil, conceitos, estrutura e bases legais, o PPP da instituição, as concepções, princípios e fundamentos do currículo integrado para a educação básica e para a educação de jovens e adultos, teorias e processos de ensino e aprendizagem de adolescentes, jovens e adultos.

A formação exigida no ponto I delimita a formação em Licenciatura para atuar na instituição. Em relação aos conhecimentos necessários para investidura no cargo, no ponto II, os conhecimentos específicos da área estão alinhados aos pressupostos da cultura corporal de movimento. No que se refere aos conhecimentos gerais sobre educação profissional, no ponto III, eles garantem o conhecimento mínimo sobre a instituição e seu Projeto Político Pedagógico e dos objetivos da instituição em oferecer uma educação que integre o sujeito físico, intelectual e cultural, entretanto isso foi exigido, de forma clara, apenas nos Editais n. 36/2011 e 06/2015.

No quadro 3, a seguir, fizemos um resumo dos requisitos mínimos preconizados pelos editais para investidura no cargo de professor de Educação Física.

Quadro 3 - Requisitos dos editais de concurso público para provimento de cargos de professor de Educação Física do IFRN, no período de 2009 a 2016

Edital	Prova Escrita			Prova Didática/Expositiva	Avaliação de títulos					Pontuação			Nota final
	Questões específicas	Questões gerais – EP	Questões Discursivas		Titulação acadêmica	Experiência no ensino	Experiência na pesquisa	Experiência em extensão	Experiência Profissional	Prova escrita	Prova Didática	Avaliação de títulos	
Edital nº 04/2009-DIGPE/IFRN	*	Não	*	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	60	60	-	Média ponderada: PE e PD têm peso 3; PT, peso 2
Edital nº 36/2011 - Reitoria/IFRN	20	05	02	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	70	60	200	NF = 0,3 x PE + 0,3 x PD + 0,15 x PT,
Edital nº 06/2015 - Reitoria/IFRN	30	10	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	60	60	100	NF = 0,4 x NPE + 0,3 x NPD + 0,3 x NPT

FONTE: Adaptado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2018)

*O Edital 04/2009 – Reitoria IFRN não define o número de questões, apenas menciona que a prova escrita será constituída de questões discursivas e/ou de múltipla escolha.

Importante destacar que os referidos editais não eram exclusivos para vaga de Educação Física, neles havia vagas para diversas disciplinas.

Nos respectivos concursos foram chamados candidatos além do número de vagas previsto nos editais, ao todo ingressaram no cargo aproximadamente 37 novos docentes de Educação Física.

Nos concursos do Edital n. 36/2011 e do Edital n. 06/2015 foram realizadas três etapas de avaliação: Prova escrita, Prova didática e avaliação de Currículo. No concurso do Edital nº 04/2009, o pleito ocorreu em duas fases, pois a prova de título ocorreu na segunda fase, junto à prova de desempenho.

a) PROVA ESCRITA;

Em relação à prova escrita, primeira fase de todos os concursos, ela tem fundamental importância no processo avaliativo, pois considera o domínio geral dos saberes específicos de cada área e, em especial, dos saberes preconizados para o campo da Educação Profissional.

Apesar da desigualdade entre o número de questões de conhecimentos gerais sobre Educação Profissional e dos conhecimentos específicos da área, a presença do mínimo de conhecimento sobre a instituição e o campo de ensino se fez presente nos editais 36/2011 e 06/2015, entretanto, no Edital 04/2009 não é cobrado nenhum conhecimento específico do campo Educação Profissional.

b) PROVA DIDÁTICA;

A prova Didática, também presente nos três editais, de caráter classificatório e eliminatório, busca compreender não só os conhecimentos construídos universalmente pela formação inicial do professor, mas também os saberes da experiência, preconizado por Tardif (2014). Na prova Didática, nos três editais foram abordados conhecimentos específicos, todos alinhados à proposta de uma Educação Física atrelada às pedagogias críticas.

c) PROVA DE TÍTULOS;

Compreendemos que a prova de títulos consegue dar conta de uma multiplicidade de saberes, como os saberes da formação profissional, os saberes experienciais, além dos elementos importantes que são esperados numa pedagogia pautada na filosofia da *práxis*, como as atividades de Pesquisa e Extensão, desenvolvidas pelo candidato, dimensões que determinam a atuação docente na Educação Profissional do IFRN e são preconizadas pelas atividades da Carreira EBTT. Em todos os três editais a prova de título tinha caráter classificatório.

Nos editais analisados a pontuação mínima exigida na primeira fase é superior ou igual à da segunda fase. Com essa avaliação, reitera-se a importância dos saberes adquiridos na formação inicial, ou os saberes disciplinares, além dos saberes específicos da Educação profissional, ainda que em menor proporção.

Nesse sentido, ao analisarmos os perfis exigidos a partir dos concursos públicos para o cargo de professor de Educação Física, neles espera-se um professor que tenha conhecimentos de sua área, em especial numa perspectiva metodológica vinculada às abordagens da cultura corporal de movimento como as abordagens Crítico-Superadora, Crítico-emancipatória e de Aulas Abertas da Educação Física; contemplando assim um perfil de professor que atue nos eixos Ensino, Pesquisa e Extensão.

Apesar do docente que ingressa no IFRN não possuir formação mínima em educação profissional, ele vai aprendendo, a partir da formação em exercício, a ser professor desse campo de ensino, moldando-se e adquirindo os saberes necessários para a sua atuação profissional.

Moura (2014) destaca que os saberes docentes para atuar na Educação Profissional precisam estar amparados pela teoria da *práxis*, articulando teoria e prática, integrando os conhecimentos gerais da disciplina aos conhecimentos que norteiam a relação educação e trabalho, considerando a pesquisa como princípio educativo, em uma perspectiva histórica e ontológica.

Contar a história da Educação Física na educação geral e, em especial, na Educação Profissional a fim de delinear as identidades docentes tecidas nos embates políticos, econômicos e sociais do país é, entre outras coisas, uma forma de nos encontrarmos, pois a nossa construção se dá também a partir daqueles que nos tocaram, como diz Arroyo (2013, p.17), “[...] guardamos em nós o mestre que tantos outros foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso”.

Na próxima seção vamos ouvir as vozes daqueles que hoje fazem a Educação Física no IFRN, como estes se enxergam, que identidades foram importantes na construção das suas próprias identidades profissionais e como estão se construindo no campo da educação profissional.

4 HISTÓRIAS DE VIDA: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN

Identidade

A identidade, como a pele,
renova-se, perde-se de sete em sete anos,
muda no mesmo corpo,
torna diferente a permanência humana.

A identidade é a soma das intenções,
uma foto instantânea para um propósito
imediatos que não dura.

A identidade é um equívoco para camuflar o coração.

Pedro Mexia, in "Duplo Império"

As histórias de vida, os percursos que cada pessoa faz, o modo como o fazem, o que levam, o que deixam pelo caminho, não são apenas histórias, elas representam o resultado dos conhecimentos, das experiências e das subjetividades que compõem o sujeito. Parafraseando a epígrafe desse capítulo, nossa identidade muda, como a pele muda num mesmo corpo diversas vezes, permanecemos docentes, mas nunca seremos os mesmos, seremos sempre outros habitando o corpo de sempre.

Com o objetivo geral de investigar como professores de Educação Física do IFRN tem construído as suas identidades profissionais docentes inseridos no campo da Educação Profissional, escolhemos, para a realização da pesquisa, a abordagem autobiográfica, ou mais precisamente, as histórias de vida. A justificativa pela escolha da abordagem encontra respaldo em estudos anteriores, como de Nóvoa (2013), Moita (2013), Josso (2010), Gonçalves (2013), entre outros, ao presumir que a construção de uma identidade profissional docente extrapola a formação acadêmica inicial e continuada; ela se dá também pelos percursos de vida do sujeito, especialmente dos desdobramentos sociais que o docente percorre. De acordo com Moita (2013, p.116):

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

Nesse sentido, a profissionalização docente, elemento constituinte da identidade profissional, é construída tanto pelo percurso de formação, no qual o sujeito adquire os conhecimentos específicos da sua área de ensino e os saberes pedagógicos necessários para a atuação docente; quanto pelas experiências e saberes da experiência, sob as quais ele constrói o seu repertório de ser docente, e que vai, ao longo dos anos, do tempo de atuação, dos percursos pessoais e profissionais, sendo transformada. O que nos permite compreender que as identidades docentes são construídas sob as muitas dimensões da vida humana.

Enquanto pesquisa qualitativa, as pesquisas com abordagem das histórias de vida em Educação vêm procurando contribuir para outras maneiras de compreender a pesquisa sobre e com a pessoa humana, mantendo-a no centro das investigações (PASSEGGI; SOUZA; VICENTI, 2011).

Ainda de acordo com Passeggi, Souza e Vicenti (2011), os estudos com as histórias de vida, as narrativas de si e os relatos autobiográficos, no cenário brasileiro, tem recebido, desde os anos 1990, destaque em pesquisas que procuram discutir e analisar os processos de formação, as carreiras docentes e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, sobretudo aqueles que procuram compreender as construções das identidades docentes. Esses estudos sofreram influência de trabalhos desenvolvidos ainda nos anos 1980, na Europa, em especial a partir da publicação do livro – O professor é uma pessoa, de Ada Abraham, em 1984, que Nóvoa (2013, p.15) chama de “a viragem”, em que os professores e suas histórias de vida são colocados no centro das discussões, levando em consideração as particularidades que cada sujeito carrega, suas individualidades, nesse processo construtivo do profissional docente.

Chizzotti (2013) define Histórias de vida como um relato retrospectivo de experiência pessoal de um determinado sujeito, seja oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram importantes e constitutivos de sua experiência vivida. Assim, do ponto de vista metodológico, é o protagonismo docente o objeto maior das pesquisas que usam os relatos de história de vida como objeto de pesquisa e análise.

4.1 RECORTE METODOLÓGICO DA PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa encontra-se dividida em dois momentos: no primeiro momento aplicamos um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, aos professores de Educação Física do IFRN, a fim de traçarmos o perfil dos docentes da instituição e também para selecionarmos os sujeitos para a segunda etapa da pesquisa.

Ao todo, de acordo com informações coletadas do SUAP¹⁴, a instituição tem 55 docentes em seu quadro efetivo de ingressantes no cargo na disciplina de Educação Física; desses, 11 encontram-se aposentados e 44 encontram-se em situação ativa. O questionário foi enviado para a lista de e-mails de todos os 44 docentes ativos da instituição e 6 professores substitutos e/ou temporários que se encontravam, até a data de envio do questionário, em atuação no IFRN. O questionário ficou disponível para resposta entre os dias 03 e 23 de agosto de 2018. Ao final do prazo, 23 docentes efetivos e 3 substitutos responderam ao questionário.

De modo a preservar o sigilo e a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por atribuir-lhes codinomes relacionados ao campo semântico da Educação Física, apresentamos os sujeitos seguindo a classificação do ciclo de desenvolvimento proposto por Farias (2010), conforme quadro 4, abaixo:

¹⁴ Onde são encontrados todos os dados funcionais dos servidores do IFRN

Quadro 4 – Codinomes atribuídos aos sujeitos da pesquisa

CICLO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	CODINOMES DOS PARTICIPANTES
ENTRADA NA CARREIRA (Até 4 anos de docência)	Corpo Jogo Treinamento Natação
CONSOLIDAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NA CARREIRA (5 a 9 anos de docência)	Basquetebol Esporte Voleibol Ritmo
AFIRMAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO NA CARREIRA (10 a 19 anos de docência)	Arco Luta Futebol Futsal Gol Handebol Recreação Corporeidade Lazer Lúdico
RENOVAÇÃO NA CARREIRA (20 a 27 anos de docência)	Bola Corda Piscina Paradesporto Dança Ginástica Brincadeira
MATURIDADE NA CARREIRA (28 a 38 anos de docência)	Movimento

Fonte: Elaboração própria em 2018.

A partir do questionário fizemos análise descritiva dos dados, por meio de tabulações e categorização.

A segunda etapa da pesquisa trata-se de entrevista com abordagem nas histórias de vida. Nessa etapa o tratamento dos dados alinha-se à Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada em Moraes e Galiazzi (2006), através da qual foi possível analisar as partes para compreender o todo por meio do processo de unitarização, posterior categorização e por fim construção de metatexto. Esse processo traz elementos da análise de conteúdo e da análise do discurso (MORAES; GALIAZZI, 2006), o que nos permitiu, de maneira mais livre, desvendar, através das narrativas, os sentidos, as importâncias, os valores, sob os quais assentam as escolhas, os percursos, os investimentos (ou

desinvestimentos) dos professores, sob os quais são construídas e reconstruídas as suas identidades docentes.

Para essa etapa foram selecionados os docentes que se encontram na fase de Afirmação e Diversificação na carreira docente, ou seja, aqueles que possuem entre 10 e 19 anos de experiência profissional docente em Educação Física, de acordo com Farias (2010).

Farias (2010) considera que o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física acontece em uma sequência, num percurso disposto em cinco ciclos: Entrada na carreira (até 4 anos de docência), Consolidação das competências profissionais na carreira (de 5 a 9 anos de docência), Afirmação e Diversificação (de 10 a 19 anos de docência), Renovação na carreira (de 20 a 27 anos de docência) e Maturidade (de 28 a 38 anos de docência).

No ciclo de Afirmação e Diversificação na carreira, que é o que nós definimos para a seleção dos entrevistados, os docentes têm por características:

Domínio das rotinas básicas
Partilha com os pares da Educação Física e demais áreas
Mudança de trajetória – cargos administrativos
Surgimento de expectativas profissionais
Aquisição de metacompetências profissionais
(FARIAS, 2010, p. 203)

A escolha pelos docentes desse ciclo se justifica por alguns motivos, dentre eles podemos citar: por ser esse o ciclo que corresponde à metade do percurso total da carreira docente; por ser o ciclo onde temos o maior número de docentes dentre os respondentes; nesse ciclo também encontramos uma diversidade equivalente entre especialistas, mestres e doutores; outro fator que justifica a escolha é porque nesse ciclo estão representantes docentes que entraram no IFRN em concursos distribuídos entre os três editais (Edital nº 04/2009 – DIGPE/IFRN, o Edital nº 36/2011 - Reitoria/IFRN e o Edital nº 06/2015 - Reitoria/IFRN) realizados pela instituição, desde a sua redefinição, através da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais.

4.2 PERFIL DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN

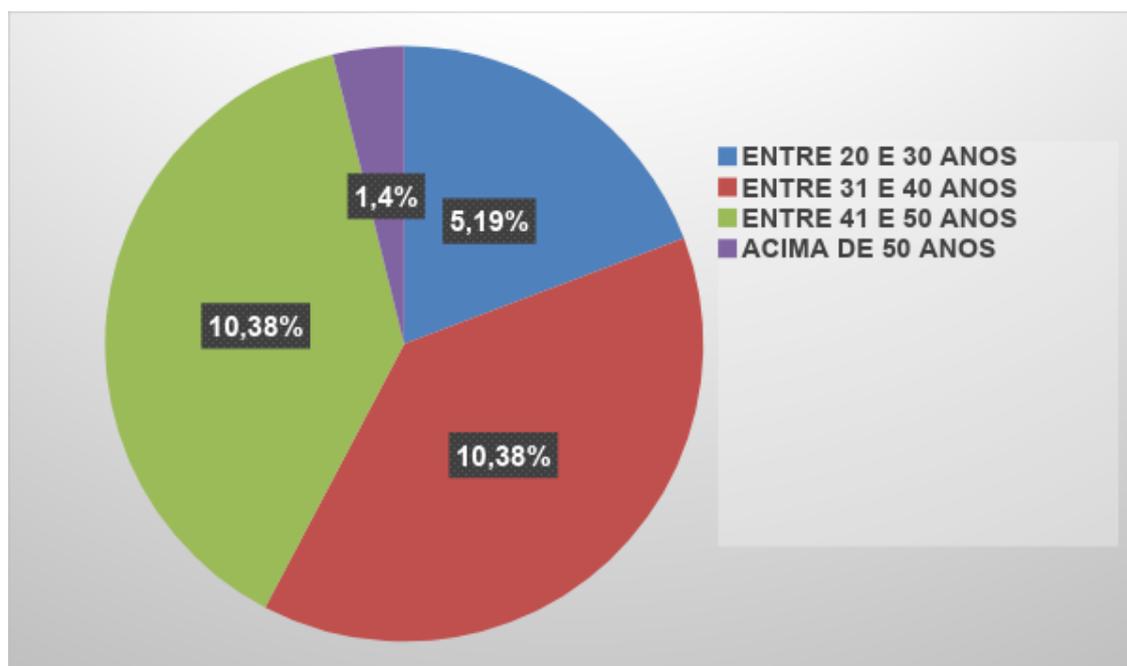
Como já discutido no tópico anterior, encaminhamos, via e-mail, questionário para os 44 docentes ativos de Educação Física do IFRN e mais 6 substitutos e/ou temporários. Desses, 23 efetivos e 03 substitutos e/ou temporários responderam ao questionário. Ao todo, obtivemos 26 respostas ao questionário, dos 50 enviados.

Nesse primeiro momento, em que discutimos os dados coletados por meio do questionário, nosso propósito era, além de refinarmos os sujeitos para a segunda etapa da pesquisa, apresentarmos uma caracterização dos docentes de Educação Física do IFRN. Assim, a partir da catalogação dos dados apresentados nas respostas ao questionário, temos:

4.2.1 Identificação dos participantes

Nessa seção do questionário procuramos caracterizar os docentes a partir da idade e da identidade de gênero.

Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes de Educação Física do IFRN



Fonte: Elaboração própria em 2018.

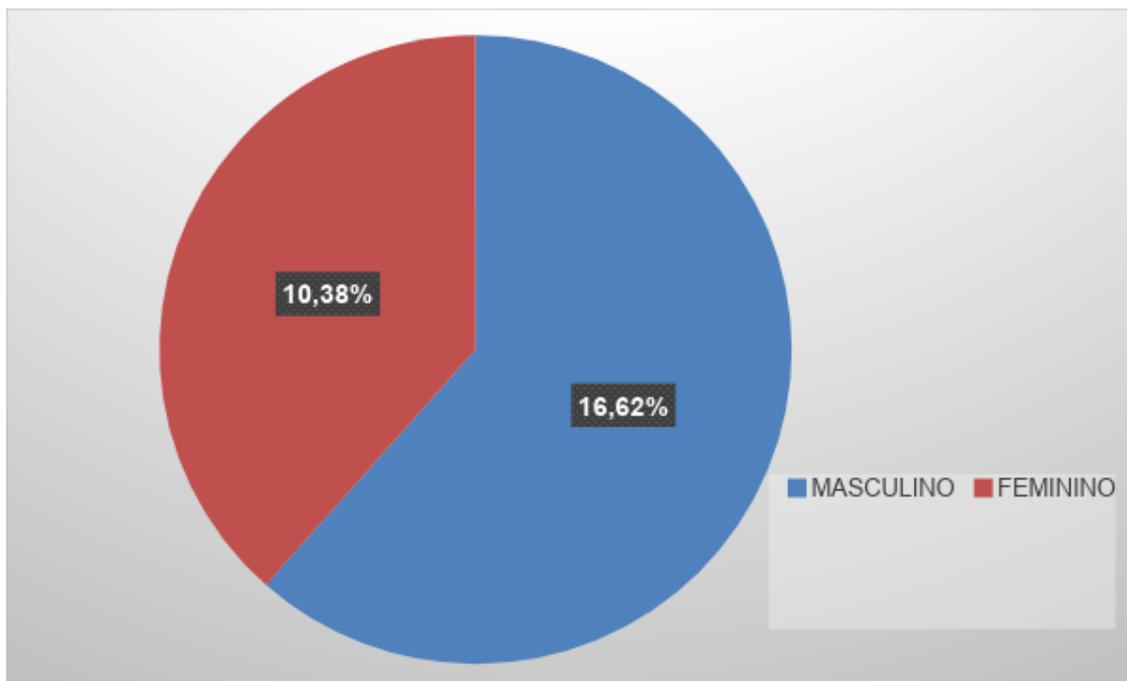
Vê-se no Gráfico 1 que, dentre os professores que responderam ao questionário, a maioria está entre 31 e 50 anos de idade, o que corresponde a 20 docentes, dos 26 que responderam ao questionário.

Via de regra, levando em consideração o que diz Tardif (2014), de que nós, docentes, somos os trabalhadores que, antes mesmo de adquirirmos uma profissão, ficamos aproximadamente 16 anos imersos no universo do que virá a ser o ambiente de trabalho e do que diz Arroyo (2013), que carregamos em nós o mestre que outros foram, apesar de modernizá-los, continuamos carregando as suas características. A partir dessas constatações, fazendo uma reflexão que consideramos oportuna em relação à idade da maioria dos professores de Educação Física do IFRN, podemos encaminhar algumas considerações a respeito do período em que estes estiveram na idade escolar e, portanto, qual abordagem de Educação Física predominava na época.

Como vimos no capítulo anterior, a partir do resgate histórico da Educação Física escolar no Brasil, até os anos 1990 aproximadamente, especialmente entre as décadas de 1960 e 1990, tínhamos uma Educação Física pautada pelos princípios militaristas, influenciada pela filosofia positivista, de repetição de gestos motores e cadenciados, com exercícios calistênicos, isso na primeira década; posteriormente, a partir dos anos 1970, tivemos a esportivização da Educação Física, porém, ainda assim vinculada aos princípios de rendimento físico e desempenho do corpo. Pela idade em que a maioria dos professores de Educação Física se encontra hoje, foram alunos dessa geração, tiveram seus primeiros contatos, enquanto alunos da educação básica, com a Educação Física com essa abordagem, militarista e esportivista. Uma investigação mais aprofundada, da entrevista biográfica, nos permitirá, posteriormente, a oportunidade de identificar até que ponto esses professores foram influenciados, ou não, por seus primeiros professores, na construção de suas identidades docentes.

No Gráfico 2, apresentamos a caracterização a partir da identidade de gênero dos docentes que participaram do questionário.

Gráfico 2 – Identidade de gênero dos docentes de Educação Física do IFRN



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Verificamos, a partir do Gráfico 2, a predominância dos indivíduos de gênero masculino atuando na docência de Educação Física do IFRN. Embora a docência, em geral, seja predominantemente associada ao gênero feminino, em relação à Educação Física ela, historicamente, e por muito tempo, foi exclusiva aos indivíduos do gênero masculino, já que, até 1939 os professores de Educação Física, ou instrutores, eram formados em instituições militares, nas quais se admitiam apenas indivíduos do gênero (e sexo) masculino. Mesmo após a abertura da primeira escola de Ensino Superior de Educação Física para civis, a partir do Decreto-Lei n. 1.212, em 1939, a procura das mulheres pela profissão ainda era tímida logo no início (CASTELLANI FILHO, 2016). Entretanto, temos visto atualmente, seja por conquistas legais, e/ou por emancipação social, as mulheres conseguindo ocupar espaços e profissões que até algum tempo atrás eram predominantemente associadas aos indivíduos do gênero masculino, e, na docência da Educação Física não foi diferente. Vemos que no IFRN, apesar ainda de termos mais homens/professores, temos uma significativa representação de mulheres/professoras.

Embora não seja nossa preocupação, neste trabalho, levamos as discussões para as questões de gênero, é importante frisarmos que na nossa

cultura mulheres e homens tiveram, até pouco tempo atrás, formação familiar diferenciada. Meninos, na infância, predominantemente, embora existam as exceções, foram sempre estimulados pelos pais e mães a participar de brincadeiras na rua, ao ar livre, a participar de eventos que envolvem esportes e competições. Diferentemente das meninas, que, desde cedo, foram, prevalentemente, educadas pelos pais e mães para tarefas domésticas, de maternidade, com brinquedos fabricados para as meninas induzindo a atividades da maternidade e de estímulo à vaidade feminina. Isso é o que nós conhecemos, ao observarmos a nossa cultura. Isso talvez indique, junto com a própria instituição da Educação Física, vinculada à identidade militar, a predominância pequena, embora em ascensão, de professoras de gênero feminino na docência da Educação Física.

4.2.2 Formação profissional

Na seção 2 do questionário, investigamos a respeito dos aspectos da formação dos docentes, tanto a formação inicial, quanto a continuada. Foram então investigados o tipo de curso, o ano da formação, a instituição formadora, o nível atual de escolaridade/titulação acadêmica e a existência, ou não, de outra graduação. Os dados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Formação acadêmica dos docentes de Educação Física do IFRN

Formação inicial	Frequência (n)	Percentual (%)
Licenciatura plena em Educação Física	20	77%
Licenciatura em Educação Física	6	23%
Bacharelado em Educação Física	0	0%
Total	26	100%
Ano de Formação Inicial		
Entre 1986 e 1990	2	8%
Entre 1991 e 1996	4	15%
Entre 1997 e 2001	2	8%
Entre 2002 e 2006	6	23%
Entre 2007 e 2011	8	31%
Entre 2012 e 2016	4	15%
Total	26	100%
Instituição Formadora		
UFRN	21	81%
UERN	4	15%
UNIJUÍ	1	4%
Total	26	100%
Nível de formação atual		
Graduação	0	0%
Especialização	8	31%
Mestrado	14	54%
Doutorado	4	15%
Total	26	100%
Formação em uma segunda graduação		
Não possui outra graduação além da Educação Física	23	88%
Possui outra graduação além de Educação Física	3	8%
Total	26	100%

Fonte: Elaboração própria em 2018.

A partir da Tabela 1 podemos ver que a maioria dos docentes investigados possuem formação em Licenciatura Plena, seguido por Licenciatura. Nenhum dos participantes possui a formação de Bacharel.

Apesar da distinção entre Licenciatura Plena e Licenciatura, todos são aptos para atuar no ensino da Educação Básica, conforme rege a Lei n. 9.394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), na Resolução 02/2015, em seu Art.9, que preceitua como habilitação mínima a formação em Licenciatura.

Em termos gerais, o que distingue a Licenciatura Plena em Educação Física da Licenciatura em Educação Física e das duas em relação ao Bacharelado é a abrangência de atuação. Na primeira, a habilitação de atuação é mais ampla, possibilitando atuação para além do ensino na educação básica

e superior, ou seja, permite atuar em outros espaços como por exemplo, academias, clubes, escolinhas esportivas, etc. Na segunda, Licenciatura em Educação Física, a atuação é restrita aos espaços escolares. E no Bacharelado a atuação é permitida apenas em espaços não escolares, como clubes, academias, hotéis, clínicas etc.

O ano da formação inicial também merece destaque, haja vista termos a maioria das formações ocorridas após os anos 1990 que, historicamente, para a Educação Física no Brasil, representa um marco importante, de busca de rompimento com as escolas tradicionais e positivistas e o começo de discussões de uma formação que promovesse uma Educação Física atrelada às pedagogias críticas e à filosofia da *práxis*.

No que se refere às instituições formadoras desses docentes temos, em imensa maioria, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), seguido da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), o que pressupõe um quadro de formação de vivência cultural semelhante. O que é importante, já que nenhuma formação acadêmica é desvinculada das vivências e culturas locais. Ou seja, a cultura Potiguar, direta ou indiretamente, está inserida de forma imanente na formação da maioria dos docentes de Educação Física que participaram desta pesquisa.

Em termos de formação continuada, todos possuem pós-graduação, sendo oito pós-graduados *lato sensu*, Especialização; e a maioria em nível *stricto sensu* com 14 Mestres e 4 Doutores.

No tocante à atuação docente no IFRN, de um modo geral¹⁵, são preconizados como regime de trabalho, o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, a formação continuada, especialmente a *stricto sensu*, oferece, embora não sejam garantias, melhores condições para que tenham o perfil de professores que atuem atendendo aos três eixos (ensino, pesquisa e extensão) definidas para atuação docente na instituição e que se alinha à filosofia da *práxis*, através de seu PPP, com vistas à formação do indivíduo para atuar criticamente no mundo do trabalho.

¹⁵ A observação “de um modo geral” foi inserida porque em relação àqueles que atuam na Educação Física, além dos três eixos de atuação docente geral: ensino, pesquisa e extensão, existe o trabalho com o Treinamento Desportivo que, até os dias atuais, não se enquadra em nenhum dos eixos, mas é desenvolvido pelos docentes da área.

[...]Ofertar Educação Profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re) dimensionamento qualitativo da *práxis* social (IFRN, PPP, 2012, p. 8).

Relativamente à construção da identidade docente, a formação inicial e continuada possui grande importância, já que é através do processo de formação que os sujeitos adquirem conhecimentos e competências necessárias para atuação profissional. E nesse estudo, todos possuem formação para atuar nos espaços escolares, já que todos possuem o curso de Licenciatura, seja ela plena ou não.

4.2.3 Atuação docente em Educação Física

Na terceira seção abordamos questões relacionadas à atuação na disciplina Educação Física, como tempo, níveis e modalidades de atuação docente.

Tabela 2 – Atuação Docente na Disciplina Educação Física

Tempo de atuação docente como Professor de Educação Física	Frequência (n)	Percentual (%)
Entre 1 e 4 anos de docência	4	15%
Entre 5 e 9 anos de docência	4	15%
Entre 10 e 19 anos de docência	10	38%
Entre 20 e 27 anos de docência	7	27%
Acima de 28 anos de docência	1	4%
Total	26	100%
Níveis de ensino que atua, ou já atuou na Educação Física		(*)
Educação Infantil	18	69%
Ensino Fundamental	23	88%
Ensino Médio	26	100%
Ensino Superior	19	73%
Pós-Graduação	7	27%
Total	26	100%
Modalidades que atua, ou já atuou, na Educação Física		(*)
Ensino Regular	23	88%
Educação de Jovens e adultos	13	50%
Educação à distância	6	23%

Educação Profissional	26	100%
Técnico de modalidade esportiva	19	73%
Academia de Ginástica e Musculação	11	42%
Total	26	100%

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Nota: (*) Alguns Docentes atuam/atuaram em mais de um nível e/ou modalidade de Ensino

Na primeira questão dessa seção, que trata do tempo de atuação docente em Educação física, a classificação foi feita a partir do ciclo de desenvolvimento profissional apontado por Farias (2010): Entrada na carreira, Consolidação das competências, Afirmação e diversificação, Renovação na carreira, e Maturidade na carreira. A partir desse referencial, dos 26 investigados tivemos: quatro que possuem entre 1 e 4 anos; quatro que possuem entre 5 e 9 anos de experiência; 10 que têm entre 10 e 19 anos como docentes; sete que têm entre 20 e 28 anos de atuação docente com a Educação Física e apenas um que tem entre 28 e 38 anos de atuação profissional docente, ou seja, mais da metade dos docentes de Educação Física do IFRN já estão, de acordo com as características do Ciclo de desenvolvimento desenvolvido por Farias (2010) com seu repertório de atuação docente construído, já possuem tempo de atuação que lhes garante segurança no trabalho docente, sobretudo para compartilhar experiências e projetos com os pares; engajamento com as causas docentes e as discussões político-pedagógicas; se aventuram em outras experiências para além do exercício em sala de aula; continuam mantendo a motivação e o encantamento com a atividade docente, entre outros.

Em relação aos níveis de atuação percebemos, conforme aponta a tabela 2, que as atuações variam em função dos níveis, mas temos atuação docente em Educação Física em todos eles, da Educação Básica ao ensino Superior e à Pós-Graduação, embora a percentagem de atuação maior seja no Ensino Médio.

Do mesmo modo, quando investigamos as modalidades em que os docentes têm experiência, pudemos constatar que os investigados possuem experiência em todas as modalidades questionadas, com predominância na Educação Profissional, em que cem por cento deles possui experiência.

Concernente à experiência e saberes da experiência, o repertório construído pelo docente tem um papel importantíssimo na construção da sua identidade profissional. Esse repertório é construído e reconstruído a partir das

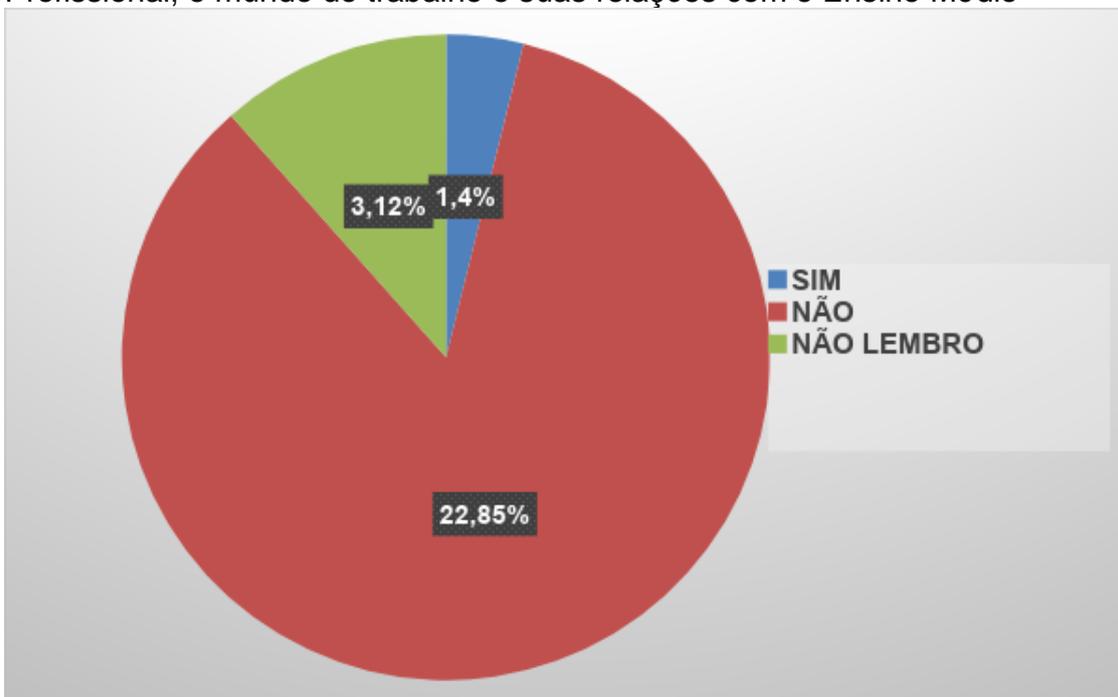
experiências pessoais e profissionais que o docente vai imprimindo em sua vida. Conforme aponta Arroyo (2013), a construção de uma identidade tem a marca das experiências feitas, das práticas e tomadas de decisão na atuação docente, e isso acontece diariamente, a partir das experiências vivenciadas e construídas ao longo de uma vida.

4.2.4 Formação para atuação na Educação Profissional

Na seção quatro do questionário, investigamos a formação específica para atuação no campo da Educação Profissional.

No Gráfico 3 apresentamos o resultado encontrado em relação à formação acadêmica que atenda as especificidades da atuação na educação profissional.

Gráfico 3 - Formação acadêmica inicial que contemplasse a Educação Profissional, o mundo do trabalho e suas relações com o Ensino Médio



Fonte: Elaboração própria em 2018

Dentre os investigados, apenas um diz ter tido uma formação que contemplasse a Educação Profissional, o mundo do trabalho e as relações com

o Ensino Médio¹⁶; três não se recordam; e vinte e dois, a maioria dos investigados, assinalaram a opção não possuir formação para atuação na Educação Profissional. Essa lacuna na formação inicial, sobretudo para os professores das disciplinas propedêuticas, como é o caso da Educação Física, se acentua especialmente porque esse grupo de professores atua, em sua maioria, em distintos cursos e eixos, diferentemente dos professores das disciplinas técnicas, que, apesar da falta da formação pedagógica, atuam apenas em cursos e eixos correspondentes a sua formação.

Embora seja exigido, na maior parcela do tempo, os conhecimentos específicos da área de atuação, ou seja, dos saberes disciplinares, as especificidades do Campo da Educação Profissional aparecem, em algum momento, durante o fazer docente. Em relação a essas especificações, Moura (2014) aponta a necessidade de integração das problemáticas trabalho e educação, numa discussão que integre ciência, tecnologia e cultura, de modo que esse docente assuma a garantia de uma formação integral dos alunos, formando-os para a vida, o mundo do trabalho e as suas relações humanas e profissionais.

Essa postura de protagonismo precisa ser assumida pelo docente, o que exige um profissional intelectual, problematizador, promotor da autonomia dos alunos nos aspectos sociais e profissionais, assumindo para isso o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem (ARAÚJO, 2008).

Diante da omissão existente na formação inicial para atuação no campo da educação profissional, aqui apresentada por meio dos dados da pesquisa, embora também já trazida nas pesquisas feitas por Moura (2014), dentre as possibilidades para preencher essa lacuna está a formação continuada, que, via de regra, ocorre através de formação institucionalizada, mas também pode ser construída a partir de uma aprendizagem pela experiência, que Josso (2010) diz que “[...] implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas” e que coaduna com o discurso de Dubar

¹⁶ O professor que relata que, na sua formação inicial, tenha sido contemplado conhecimentos da Educação Profissional, do mundo do trabalho e suas relações com o Ensino Médio teve sua formação realizada na UNIJUÍ. Os que tiveram sua formação na UFRN e UERN não possuíram, ou não se recordam, de ter tido uma formação que contemplasse, também, esse campo de ensino e suas discussões.

(2005) ao atribuir a construção da identidade profissional tanto aos conhecimentos universalmente construídos e formalmente adquiridos, quanto aos signos sociais traçados e incorporados através das relações entre os sujeitos, ou o que ele chama de uma construção identitária numa abordagem sociológica.

4.2.5 Atuação docente

Nesta seção investigamos a respeito da atuação docente dos participantes da pesquisa no IFRN, como o tipo de vínculo que possuem com a instituição, em caso de professor efetivo, o tempo de atuação na instituição e os eixos em que desenvolve, ou já desenvolveu, trabalhos no IFRN; além das prioridades de eixos ao distribuir sua carga horária de trabalho.

Tabela 3 – Atuação docente no IFRN

Vínculo com o IFRN	Frequência (n)	Percentual (%)
Dedicação Exclusiva	22	85%
Efetivo T40	1	4%
Efetivo T20	0	0%
Substituto ou Temporário	3	11%
Total	26	100%
Tempo de atuação no Instituto Federal como Professor efetivo	Frequência (n) (*)	Percentual (%)
Entre 1 e 5 anos	9	39%
Entre 6 e 10 anos	13	57%
Entre 11 e 15 anos	0	0%
Entre 16 e 20 anos	0	0%
Acima de 21 anos	1	4%
Total	23	100%
Eixos em que desenvolve, ou já desenvolveu, trabalhos no IF	Frequência (n) (**)	Percentual (%)
Ensino	26	100%
Pesquisa	16	62%
Extensão	24	92%
Treinamento Esportivo	25	96%
Outros (***)	4	15%

Fonte: Elaboração própria em 2018

Nota: (*) Nessa questão, responderam apenas os professores efetivos da instituição;

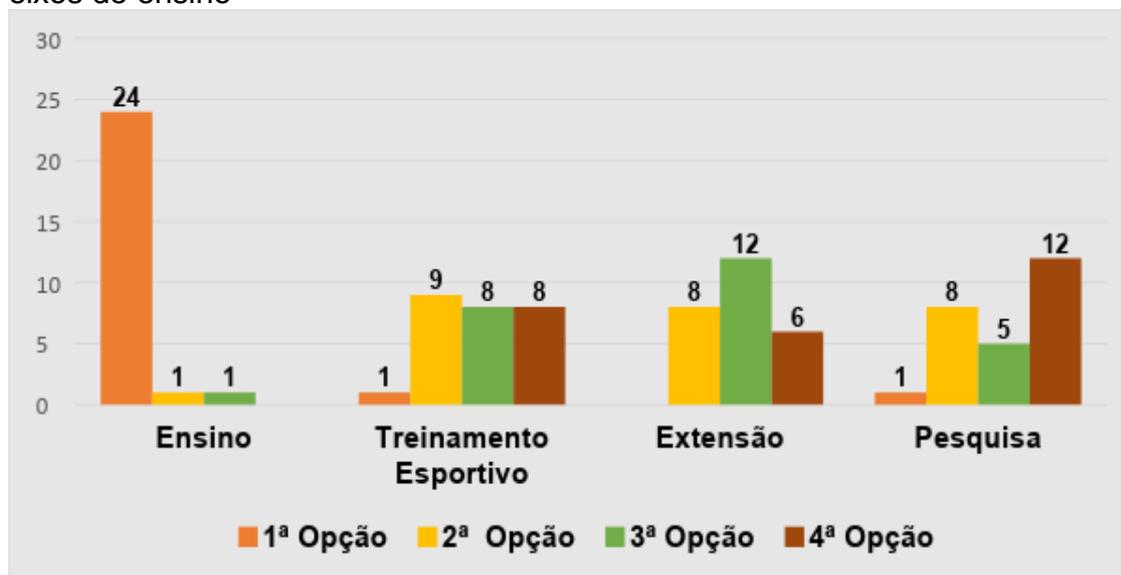
(**) Em cada uma das classificações responderam 26 pesquisados, ou seja, o valor de referência total é de 26 respondentes.

(***) Nesses “Outros”, foram mencionadas atividades de coordenação e/ou Gestão na instituição.

Conforme podemos ver na Tabela 3, a maioria dos docentes participantes da pesquisa ocupam o cargo de docentes efetivos com Dedicção Exclusiva, ou seja, suas atividades laborativas são todas desenvolvidas no IFRN.

Em relação ao tempo de atuação na instituição, temos nove com tempo entre 01 e 05 anos, treze entre 06 e 10 anos e apenas um acima de 21 anos na instituição. Nessa questão da pesquisa responderam apenas os docentes efetivos, por isso a soma de todos corresponde a 23 respondentes. Esses números refletem o período da criação do IFRN, que fora instituído a partir da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, e a respectiva expansão da rede. O que demandou a contratação de docentes para atender aos novos campi.

Gráfico 4 – Classificação das prioridades dos docentes de Educação Física por eixos de ensino



Fonte: Elaboração própria em 2018.

Deixamos para discutir aqui a última questão da Tabela 3 pela relação que existe com a questão geradora do Gráfico 4. Embora os dados tenham sido retirados de duas questões diferentes do questionário, a nosso ver essas questões se complementam. Nessas duas questões investigamos a respeito das atuações e preferências dentre os eixos de trabalho no IFRN. Como já dito anteriormente, o IFRN, como autarquia e inserida no campo da Educação Profissional, prima por uma formação humana e integral, e para atender a essa formação desempenha suas funções, enquanto entidade formadora, em três principais eixos, o ensino, a pesquisa e a extensão, que fazem parte das atribuições docentes da carreira EBTT; e na Educação Física adicionamos o

treinamento esportivo como um outro eixo, lembrando que esse eixo é acréscimo nosso, ele não é institucionalizado. Sendo assim, a partir dos dados adquiridos através do questionário, todos os docentes, vinte e seis, atuam no eixo do ensino; vinte e cinco no treinamento esportivo; vinte e quatro atuam, ou já atuaram na extensão; e dezesseis desenvolvem, ou já desenvolveram, trabalho na pesquisa. Percebemos que o eixo da pesquisa é o que apresenta menor atuação dos docentes de Educação Física. O que é ratificado quando, na questão seguinte, ao pedirmos que classificassem, por ordem de prioridade, os eixos em que preferem desenvolver suas atividades, vemos, no Gráfico 4 que, em primeiro lugar está o eixo do Ensino, em segundo o do Treinamento Esportivo, em terceiro o da Extensão e por último o da Pesquisa. Algumas hipóteses podem justificar o baixo interesse pela pesquisa: a história da Educação Física na instituição, isso levando em consideração desde a Escola Industrial de Natal, que até pouco tempo teve a sua identidade atrelada à filosofia positivista e pragmática, em que a Educação Física constituía-se apenas como matéria e não como componente curricular obrigatório e sua estreita vinculação com a Educação Física Esportivista; outra hipótese está também atrelada ao passado recente da instituição, que, entre os anos de 1997 e 2004, através do Decreto n. 5.154/04, readquiriu a possibilidade de oferta do ensino integrado, rompida em 1997 através do Decreto 2.208/97, separando compulsoriamente o ensino médio e a educação profissional, nesse período a Educação Física ficou restrita à participação em equipes esportivas, ou seja, a identidade da instituição por muito tempo esteve atrelada à formação profissional e às disciplinas técnicas; outra hipótese está numa discussão que fazemos a partir já do resultado da pesquisa em andamento, a falta de formação inicial dos docentes de Educação Física no campo da educação profissional e das suas relações com o Ensino Médio e/ou, ainda vinculada a formação inicial, a ausência ou deficiência de uma formação que contemplates a formação do professor pesquisador.

4.2.6 Outras experiências

Na seção seis do questionário buscamos descobrir outras experiências, para além da sala de aula, que os docentes de Educação Física já experimentaram ou experimentam, o resultado está abaixo, na Tabela 4.

Tabela 4 – Outras Experiências apresentadas pelos docentes de Educação Física do IFRN

Além da atuação docente em sala de aula, atua, ou já atuou, em setores administrativos de coordenação ou direção, ligados à educação?	Frequência (n)	Percentual (%)
Sim, em outra Instituição	6	23%
Sim, no IF	10	38%
Não	10	38%
Total	26	100%
Já participou, ou participa, de grupo de representação sindical da categoria de Educação?	Frequência (n)	Percentual (%)
Sim	6	23%
Não	20	77%
Total	26	100%

Fonte: Elaboração própria em 2018

Levando em consideração a atuação em setores administrativos relacionados à Educação, temos, de acordo com a Tabela 4, que dezesseis, dos vinte e seis participantes têm, ou já tiveram, alguma experiência para além da sala de aula, desses, dez tiveram ou têm essa experiência dentro do IFRN.

O IFRN possui, em seus 21 campi, diretorias locais, com regimentos internos, embora subordinados ao regimento geral da instituição, que possuem estruturas administrativas organizadas com diretorias sistêmicas e coordenações, e que podem ser assumidas por qualquer servidor, técnico administrativo e/ou docente. A atuação dos docentes em cargos administrativos é também contemplada no plano de cargos da Carreira EBTT.

De acordo com Huberman (2013), à medida que os anos de experiência na docência vão passando, os docentes passam a ir lançando-se a experiências novas, isso acontece especialmente a partir do Ciclo de Desenvolvimento e Diversificação de Huberman, que em Farias (2010) corresponde ao Ciclo de Afirmação e Diversificação. Na tabela abaixo apresentamos, em forma de

recorte, a distribuição dessa experiência para além da sala de aula por ciclo de desenvolvimento profissional.

Tabela 5 – Experiência profissional em setores administrativos escolares por ciclo de desenvolvimento profissional

Ciclo de desenvolvimento profissional	Frequência (n) total de respondentes	Possuem experiência em setores administrativos
Entrada na carreira – 1 a 4 anos de atuação profissional	04	1
Consolidação das competências profissionais na carreira – 5 a 9 anos de atuação profissional	04	1
Afirmação e Diversificação na carreira – 10 a 19 anos de atuação profissional	10	7
Renovação na carreira – 20 a 27 anos de atuação profissional	07	6
Maturidade na carreira – 28 a 38 anos de atuação profissional	01	1
Total	26	16

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Ao analisarmos os dados por ciclo de desenvolvimento profissional vemos que, a partir do ciclo de Afirmação e Diversificação na carreira, a maioria daqueles que se encontram nesses ciclos possuem experiências em setores administrativos. Huberman (2013), através de estudos empíricos, explica que, a partir desse ciclo as pessoas lançam-se em experiências pessoais, que até a fase da consolidação das competências, apresentam incertezas, medo do insucesso e preocupações em construir um repertório profissional docente que impede, ou dificulta o docente a mergulhar em outras formas de atuar na Educação. Na sequência, Huberman (2013, p. 41) indica que, em teses mais “ativistas”, essa imersão em outras experiências acontece em virtude de uma “tomada de consciência mais aguda dos fatores institucionais e que, uma vez estabilizadas as competências profissionais, os docentes sentem-se em condições de discutir e lançar-se ao ataque às “aberrações do sistema”.

Essa consciência de classe, de responsabilidade, que vai sendo consolidada à medida que o docente vai avançando no seu percurso profissional é fator importantíssimo em sua construção identitária, já que este assume, ou deveria assumir, um protagonismo social que extrapola os conhecimentos específicos de suas áreas de ensino, a partir da provocação em seus alunos de suas responsabilidades sociais, políticas e econômicas, especialmente numa formação que se pretende humana e integral, que envolva trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Na questão seguinte investigamos a participação, enquanto membro gestor, em grupos de representação sindical, que, nesse trabalho, ao discutirmos as construções das identidades de Docentes de Educação Física do IFRN, procuramos incluir nessa questão a consciência de classe e a luta combativa às “aberrações do sistema” já descrito no parágrafo acima e levantado por Huberman (2013). Isso porque, dos anos 1990 para cá, vem sendo instituído no Brasil, ou buscado instituir, um modelo de Educação pautado pelos princípios Neoliberais, de atendimento ao Mercado Econômico (OLIVEIRA; DINIZ, 2004), pautado pela filosofia pragmática, embora o IFRN defenda, em seu discurso, um modelo orientado pela *práxis*. Então, no que se refere às representações sindicais, a participação nessas entidades sugere um maior enfrentamento em defesa do modelo de formação que contemple as mais diversas dimensões da vida humana, especialmente para aqueles oriundos da classe trabalhadora. Dentre os vinte e seis participantes, apenas seis já compuseram administrações sindicais.

4.2.7 Percepções docentes

Na sétima e última seção do questionário, inserimos três perguntas que pediam que os docentes descrevessem suas percepções no que se refere a: sua atuação no campo da educação profissional em comparação à atuação no ensino médio regular, ou propedêutico; a respeito das mudanças que a experiência como professor de Educação Física, no campo da educação profissional, tem imprimindo nas práticas docentes; e como eles se descrevem, enquanto professores de Educação Física no campo da Educação Profissional.

Na análise, levamos em consideração a apresentação das percepções a partir da classificação dos ciclos de desenvolvimento profissional, ou seja, a exposição será feita a partir de agrupamentos que correspondem a classificação desses ciclos. A justificativa para a opção se dá porque desse modo é possível considerarmos as experiências, as características e as diferentes percepções que os docentes possuem estando em diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. A partir dessa categorização, temos:

Tabela 6 – Distribuição dos professores de Educação Física por Ciclo de desenvolvimento profissional de Farias (2010)

Ciclo de desenvolvimento profissional	Frequência (n)	Percentual (%)
Entrada na carreira – 1 a 4 anos de atuação profissional	04	15%
Consolidação das competências profissionais na carreira – 5 a 9 anos de atuação profissional	04	15%
Afirmação e Diversificação na carreira – 10 a 19 anos de atuação profissional	10	38%
Renovação na carreira – 20 a 27 anos de atuação profissional	07	27%
Maturidade na carreira – 28 a 38 anos de atuação profissional	01	4%
Total	26	100%

Fonte: Elaboração própria em 2018

4.2.7.1 Percepção a respeito da diferença de atuação no campo da educação profissional e da atuação no Ensino Médio regular, ou propedêutico

Nessa questão procuramos investigar quais as diferenças percebidas pelos docentes entre atuar no Ensino Médio Regular e no Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Tabela 7 – Percepções sobre o ensino na Educação Profissional e no Ensino Médio propedêutico

Grupo de Docentes/Ciclo de desenvolvimento profissional (FARIAS, 2010)	Relate as diferenças que você identifica entre a atuação na Educação Profissional e a atuação no Ensino Médio em geral.	Frequência (n.)
Entrada na carreira – 1 a 4 anos de atuação profissional	- Na Educação Profissional o ensino da Educação Física deve contemplar os conteúdos e conhecimentos que estejam ligados aos eixos tecnológicos e aos cursos dos alunos.	2
	- Não souberam distinguir por não possuir experiência no Ensino Médio Regular.	2
TOTAL		4
Consolidação das competências profissionais na carreira – 5 a 9 anos de atuação profissional	- Considera que na Educação Profissional o enfoque dos conteúdos é voltado para as futuras atuações profissionais dos alunos, enquanto que no ensino médio propedêutico os conteúdos são voltados para a cultura corporal de movimento;	3
	- Percebem uma certa desvalorização dos alunos com a disciplina, tanto em relação às disciplinas técnicas quanto em relação as outras propedêuticas, entretanto, em relação aos treinamentos esportivos, percebem uma maior valorização dos alunos. Outros percebem uma melhor estrutura física e maior disponibilidade de condições de trabalho;	1
TOTAL		4
Afirmação e Diversificação na carreira – 10 a 19 anos de atuação profissional	- Na Educação Profissional consideram necessárias as relações entre a Educação Física e os eixos e cursos dos alunos, bem como com o mundo do trabalho, já no Ensino Propedêutico não enxergam essa preocupação;	4
	- Melhor condição de trabalho (tempo e espaço) para formação integral dos alunos ao possibilitar trabalhar os eixos ensino, pesquisa e extensão;	4
	- Na Educação Profissional percebe uma certa desvalorização da Educação Física em relação as demais disciplinas: técnicas e propedêuticas, já no ensino médio regular percebia o tratamento entre as disciplinas mais equilibrado.	1
	- Não percebe grandes diferenças	1
TOTAL		10

Renovação na carreira – 20 a 27 anos de atuação profissional	- Na Educação Profissional considera a possibilidade de relacionar os conteúdos da Educação Física com os conhecimentos das áreas de interesse da formação dos alunos;	4
	- Considera a possibilidade de trabalhar ensino, pesquisa e extensão o diferencial da Educação Profissional;	1
	- Nunca atuou no ensino regular e, portanto, não consegue distinguir	1
TOTAL		6 (*)
Maturidade na carreira – 28 a 38 anos de atuação profissional	- Na Educação Profissional existe a possibilidade de relacionar o ensino, a pesquisa e a extensão com o mundo do trabalho, já no Ensino Médio propedêutico os conteúdos são voltados para o ENEM.	1
TOTAL		1

Fonte: Elaboração própria em 2018.

(*) Embora nesse ciclo tenha 7 professores, um deles não respondeu às questões abertas;

A partir dos resultados obtidos, é recorrente, em todos os níveis, que a principal diferença elencada pelos docentes está na seleção de conteúdos abordados. Segundo a maioria dos pesquisados, na Educação Profissional, os conteúdos precisam girar em torno do curso e/ou eixo tecnológico em que o docente atua, enquanto no Ensino Médio propedêutico os conteúdos seguem outras perspectivas, não mencionadas. Conforme relata um dos participantes da pesquisa (esse se encontra no Ciclo de desenvolvimento de Entrada na Carreira):

A proposta da atuação profissional dentro da educação física leva a consideração da importância dos conteúdos na formação da área de interesse profissional, como perspectiva de construção do conhecimento. (PROFESSOR TREINAMENTO, 2018)

Entretanto, outros aspectos foram levantados e sugerem que, na Educação Profissional existe maior e melhor estrutura para atuação nos eixos ensino, pesquisa e extensão, o que possibilita uma formação integral dos alunos, conforme descreveu um dos participantes da pesquisa, o professor Handebol (esse respondente está na fase de Afirmação e Diversificação da carreira):

Os cursos integrados do IFRN permitem uma experiência semelhante a nível de prática docente no ensino médio em geral, tendo algumas diferenças a nível de adequação nas formações do curso subsequente. A condição de uma formação omnilateral dos educandos permite ao componente curricular da Educação Física possibilidades de plena utilização do seu potencial pedagógico. A vinculação da pesquisa e a extensão conferem ao ensino e a formação do docente um alcance ainda mais completo. A dimensão da educação profissional alicerçado sob as bases do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, conferem a todas as ações dos campi um caráter orgânico, equitativo e democrático, refletido numa formação do educando para além da técnica, mas sim, para um profissional mais completo e socialmente responsável. (PROFESSOR HANDEBOL, 2018)

A partir de relatos como esse, que sugerem uma construção identitária pautada pelo processo que Josso (2010, p. 56) chama de “formação experiencial”, que se constitui em:

[...] atividade consciente de um sujeito que efetua aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação. De uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo. Com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.

Dominar essas competências, de acordo com Josso (2010), significa a apreensão de um saber-fazer e de conhecimentos subordinados às significações e orientações inseridos num contexto do percurso não apenas profissional, mas de percurso de vida do interlocutor, o que é individual e pessoal.

4.2.7.2 Percepção quanto às mudanças que a experiência, ensinando no campo da Educação Profissional, tem imprimido nas práticas docentes

Na segunda questão subjetiva procuramos identificar a percepção que os docentes têm em relação às mudanças que a atuação no Campo da Educação Profissional tem imprimido em sua prática docente.

Tabela 8 – Mudanças adquiridas a partir da experiência docente na Educação Profissional

Grupo de Docentes/Ciclo de desenvolvimento profissional (FARIAS, 2010)	de de	Relate que mudanças a experiência como professor de Educação Física da Educação Profissional foi imprimindo em sua prática docente	Frequência (n.)
Entrada na carreira – 1 a 4 anos de atuação profissional		- Necessidade de adaptar conteúdos, avaliações e metodologia às especificidades dos cursos e dos possíveis ambientes de trabalho dos alunos;	3
		- Não soube responder porque não tem experiência em outras modalidades de ensino.	1
TOTAL			4
Consolidação das competências profissionais na carreira – 5 a 9 anos de atuação profissional		- Melhor percepção para as realidades dos alunos; ficar mais atento/às consequências do contexto sociopolítico do mercado de trabalho	4
TOTAL			4
Afirmação e Diversificação na carreira – 10 a 19 anos de atuação profissional		- Desafiados, estimulados e motivados a estudar a fim de direcionar o ensino da Educação Física aos conhecimentos práticos dos alunos e de seus cursos;	4
		- Percebem melhor a sua responsabilidade social acerca do ser professor, suas funções, obrigações, dilemas e conflitos; preocupação em oferecer uma educação integral e não apenas para atender aos anseios de prepará-los para o mundo do trabalho	5
		- Não percebeu grandes mudanças	1
TOTAL			10
Renovação na carreira – 20 a 27 anos de atuação profissional		- Maior cuidado em relacionar os conhecimentos da Educação Física com o mundo do trabalho; maior consciência em proporcionar uma formação humana integral e necessidade de maior investimento pessoal (formação continuada) para melhoria profissional.	5
		- A busca pela capacitação contínua, o aprendizado com outras áreas do ensino.	1
TOTAL			6 (*)
Maturidade na carreira – 28 a 38 anos de atuação profissional		- Melhor capacidade crítica em relacionar os conhecimentos da Educação Física à vida cotidiana dos alunos e ao mundo do trabalho	1
TOTAL			1

Fonte: Elaboração própria em 2018.

(*) Embora nesse ciclo tenha 7 professores, um deles não respondeu às questões abertas;

Dentre as respostas apresentadas, a mais recorrente é a de, em sua atuação docente na Educação Profissional, uma dedicação e atenção destinada à seleção de conteúdos que estejam conectados aos cursos e/ou eixos, a inserção dos alunos no mundo do trabalho (alguns chamam de mercado de trabalho), conforme relata o participante da pesquisa, o professor Basquetebol (esse participante está na fase de consolidação das competências):

Algumas mudanças aconteceram na busca pela aproximação com as áreas dos cursos nos quais atuamos, buscando compreensões mínimas dos objetivos de cada curso e de que modo poderíamos trazer essas características no contexto das aulas de Educação Física. Outra mudança foi na apropriação de saberes sobre saúde e qualidade de vida relacionadas ao mercado de trabalho, que se fizeram necessários a partir da atuação na educação profissional. (PROFESSOR BASQUETEBOL, 2018)

Outros, no entanto, embora de forma menos recorrente, apontaram que além da preocupação do diálogo da Educação Física com os eixos e/ou cursos, perceberam melhor a sua responsabilidade social, enquanto professores, de suas funções, dilemas, obrigações e preocupações em oferecer uma formação humana integral desde que começaram a atuar na Educação Profissional, conforme relata o professor Gol (esse respondente encontra-se na fase de afirmação e diversificação da carreira):

- 1- Amadurecimento profissional;
- 2- A possibilidade real de fazer da Educação Física um componente curricular de fato e não somente de direito;
- 3- O autoconhecimento acerca do ser professor, suas funções, obrigações, dilemas e conflitos
- 4- A incorporação e confrontação de saberes da experiência, com saberes científicos, disciplinares e do próprio currículo. (PROFESSOR GOL, 2018)

4.2.7.3 A partir de uma autoavaliação, como estes se descrevem enquanto professores de Educação Física inseridos no campo da Educação Profissional

Nessa questão procuramos abordar, imergindo naquilo que Dubar (2005) indica, de que a identidade pode ser dada a partir daquilo que a pessoa vê e cria a respeito de si, a autopercepção.

Tabela 9 – Autodescrição do que é ser docente de Educação Física na Educação Profissional

Grupo de Docentes/Ciclo de desenvolvimento profissional (FARIAS, 2010)	Como você se descreve enquanto professor de Educação Física no campo da Educação Profissional?	Frequência (n.)
Entrada na carreira – 1 a 4 anos de atuação profissional	- Eterno aprendiz, motivador dos alunos;	3
	- Não se sentiu apto (a) a responder	1
TOTAL		4
Consolidação das competências profissionais na carreira – 5 a 9 anos de atuação profissional	- Motivador dos alunos, aprendiz, preocupado/a com a formação cidadã dos alunos	4
TOTAL		4
Afirmação e Diversificação na carreira – 10 a 19 anos de atuação profissional	- Aprendiz, em busca de integrar, da melhor forma possível os conteúdos da EF, as áreas tecnológicas e a formação dos alunos;	5
	- Preocupado/a com uma formação integral dos alunos, esforçado (a) para promover uma formação cidadã dos alunos, comprometido/a; entusiasta.	4
	- Mediador do processo de ensino-aprendizagem	1
TOTAL		10
Renovação na carreira – 20 a 27 anos de atuação profissional	- Um (a) eterno aprendiz; inquieto por novos aprendizados, sobretudo no que possibilite melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos.	3
	- Preocupado/a, atento (a) em oferecer uma formação que prepare os alunos para a vida e para o mundo do trabalho, atento/a para promover uma formação crítica.	2
	- Procura se relacionar com outros professores de outras áreas para possibilitar um ensino de Educação Física interdisciplinar	1
TOTAL		6 (*)
Maturidade na carreira – 28 a 38 anos de atuação profissional	- Em um processo contínuo de aprendizagem em uma área tão vasta	1
TOTAL		1

Fonte: Elaboração própria em 2018

(*) Embora nesse ciclo tenha 7 professores, um deles não respondeu às questões abertas;

Embora as recorrências das respostas tenham sido mais diversificadas nessa pergunta do questionário entre os ciclos, a preocupação com investimento pessoal, a preocupação em ofertar uma formação de qualidade para os alunos e a condição de “eternos aprendizes” foram as descrições mais recorrentes, consoante as respostas da professora Luta (do ciclo de desenvolvimento de afirmação e diversificação), da professora Bola (do ciclo de desenvolvimento de Renovação na Carreira), e do professor Movimento (do ciclo de maturidade na carreira), respectivamente:

Penso que sou uma professora comprometida com a minha área no sentido de buscar a construção do conhecimento junto com os alunos e que tenta se manter em constante diálogo com os currículos dos cursos bem como seus objetivos. (PROFESSORA LUTA, 2018).

Uma professora atenta a associar os conteúdos da Educação Física as demandas do mercado profissional daquele curso específico. Isso demanda ao professor compartilhar conhecimentos com os professores das áreas específicas, desenvolver projetos de pesquisa juntos, como também articular temáticas aos projetos integradores. (PROFESSORA BOLA, 2018).

Em um processo contínuo de aprendizagem em uma área tão vasta. (PROFESSOR MOVIMENTO, 2018).

Nesse sentido, em seus discursos, percebemos elementos como “responsabilidade social”, “preocupação em aproximar os conhecimentos da Educação Física aos eixos tecnológico e cursos”, “as possibilidades de trabalhar ensino, pesquisa e extensão como forma de promover uma educação mais completa para os alunos”, “as trocas de experiências com outros docentes”, aspectos que evidenciam, seja pela aprendizagem em experiência, ou pelas relações com os demais docentes, que os professores de Educação Física tem demonstrado que se afinam com as propostas Institucionais construídas a partir dos Documentos e Regimentos, e que suas construções identitárias passam por elementos como respeito a esses documentos, pelo aprendizado em experiência, aprendizado com os pares, por busca por qualificação profissional e investimentos pessoais para conseguir melhorar cada dia mais suas atuações docentes na instituição.

4.3 VIDAS DE PROFESSORES: PERCURSOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS, EXPERIÊNCIAS E SABERES DA EXPERIÊNCIA

Após caracterização dos professores de Educação Física do IFRN, através do questionário, convidamos aqueles pertencentes ao Ciclo de Afirmação e Diversificação na carreira docente, de acordo com Farias (2010), para participarem da segunda etapa da pesquisa: qual seja, a entrevista narrativa com abordagem nas histórias de vida. Dentre os 10 professores que integram esse ciclo, e que participaram da primeira etapa, 3 desistiram de continuar a pesquisa, sendo assim, trazemos nessa parte do trabalho, as memórias, as vozes, histórias e narrativas de 7 professores de Educação Física que atuam no IFRN. Dentre eles, permaneceram os professores Lazer, Handebol, Arco e Gol; e as professoras Luta, Corporeidade e Recreação.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 20 de setembro e 02 de outubro de 2018. O objetivo da entrevista, com a abordagem Histórias de vida, é colocar no centro das investigações, os professores, as suas recordações e relatos que, em seu percurso pessoal e formativo, foram significativos. Esse tipo de abordagem compreende uma narrativa retrospectiva das experiências pessoais, podendo ser oral ou escrita, no caso deste trabalho todas as narrativas foram orais. As histórias de vida são narrativas pessoais, contadas pela pessoa que viveu a experiência e que toma seu ponto de vista como referência fundamental. A abordagem responde ao objetivo de, segundo Chizzotti (2013, p. 102), "obter informações sobre eventos passados, vividos ou testemunhados pela pessoa, e ainda não registrados". Nessas histórias, ao recorrer à memória, os participantes da pesquisa apresentam fatos e acontecimentos que foram expressivos para o desenvolvimento, aqui nesse estudo, da carreira profissional, e que conseqüentemente ajudaram, e ajudam, a construir o arcabouço da identidade profissional docente dos sujeitos investigados. A entrevista que fizemos nesse trabalho teve o formato livre, com narrativa oral, sendo sugerido aos entrevistados o tema: Vida de professor: construindo minha identidade docente no ensino da Educação Física do IFRN, com um roteiro semiestruturado e cambiante com as três categorias discutidas na segunda seção do trabalho.

O roteiro semiestruturado, que se pautou pelas perspectivas teóricas da seção 2, foi organizado em três eixos, no eixo 1: histórico pessoal e as

experiências escolares com a Educação Física; eixo 2: formação profissional; e no eixo 3: atuação profissional.

A ideia da entrevista com Histórias de vida também visa buscar mais subsídios que talvez não tenham sido contemplados no questionário, esse formato permitiu, aos professores entrevistados, liberdade para trazerem à tona as suas histórias e experiências vividas no percurso de suas carreiras. As entrevistas foram gravadas, mediante permissão dos participantes, em aparelho de celular e, posteriormente transcritas na íntegra e devolvidas aos participantes para eventual acréscimo ou retirada de informações.

Após devolutiva dos professores participantes, nosso trabalho começou com a leitura, unitarização e categorização do texto, que de acordo com Moraes e Galiazzi (2006), compreende os passos para o início das análises. A partir desse processo, foram ratificadas as três grandes categorias previamente planejadas e delas emergiram algumas subcategorias, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 5: Categorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
I – Dos percursos pessoais aos percursos formativos	<ul style="list-style-type: none"> a) Recordações de vivências corporais anterior ao período escolar b) Trajetória e recordações da Educação Física escolar (Educação Básica) c) Fatores importantes na escolha profissional d) Formação inicial e definições profissionais e) Percurso formativo continuado
II – Experiência e Saberes da Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> a) Experiências profissionais docentes b) Atuação docente na Educação Profissional c) O ensino da Educação Física na instituição
III – Desenvolvimento da carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> a) Encantos e desencantos com a Educação Física na educação geral b) Motivações para ingresso no IFRN c) Relação com os pares, docentes, na instituição IFRN

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Nenhuma história de vida é apenas uma história, nelas estão inseridos todos os percursos que, por opção, ou condição, cada sujeito caminhou. Nesses percursos, que são individuais, estão, fio a fio, tecidos os modos como cada um se constrói enquanto sujeito humano e, em especial, sujeito profissional, e aqui, no caso específico, no professor de Educação Física, seus deveres, suas atribuições e suas contribuições na construção de outros sujeitos, sobretudo na perspectiva da formação humana integral preconizada pelo IFRN.

4.3.1 Dos percursos pessoais aos percursos formativos

A formação acadêmica é um elemento importante para o desenvolvimento profissional, mas não é o único. O modo como cada pessoa vai mobilizando suas experiências, seus conhecimentos, e os sentidos que eles vão tendo em suas vidas, contribuem para essa construção. Ao mobilizarmos esses conhecimentos, alguns deles ainda do período da infância, no espaço escolar, local onde obtemos nossa primeira identidade social, passando pelas escolhas profissionais, seguidas pelos processos formativos, e posterior (ou concomitante) imersão no universo profissional é que vão delineando, transitoriamente, as nossas identidades profissionais, ou a nossa construção de ser professor.

Nóvoa (2010, p. 24, grifos do autor) responde a uma autorreflexão

Quem forma o formador? [...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (*autoformação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*heteroformação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*ecoformação*)

Todo esse movimento diacrônico ajuda-nos, neste trabalho, a esboçarmos o modo como professores de Educação Física do IFRN tem construído seu modo de Ser/Estar inseridos no campo da Educação Profissional. Nessa categoria, emergiram outras subcategorias que, como teia, procuram traçar os elementos construtivos dos sujeitos em discussão.

4.3.1.1 Recordações de vivências corporais anteriores ao período escolar

Nas narrativas, os relatos dos professores remeteram às suas memórias pré-escolares, de experiências corporais vividas antes da imersão em espaços institucionalizados de formação, através das brincadeiras de rua. A professora Luta atribui a estes momentos o despertar do interesse por atividades ligadas ao corpo e ao movimento:

Eu acho que anterior ao período escolar, a minha memória sobre o movimento corporal vem das brincadeiras de rua, eu fui criança na década 80 e a gente tinha muita liberdade de sair para brincar, e tinha um repertório enorme de brincadeiras. Então eu acho que o meu interesse pelo movimento partiu do valor que eu atribuía a essas brincadeiras, e num segundo momento, ainda antes de pensar na Educação Física escolar, eu me lembro da minha identificação com a dança, com a ginástica, coisas que para mim ainda não tinham esse nome, mas que faziam parte também desse repertório. (PROFESSORA LUTA, 2018)

Na mesma perspectiva, o professor Gol teve sua primeira aproximação ao universo das manifestações corporais esportivas através de seus pais:

Desde muito pouco, desde muito cedo, meus pais praticavam esportes, e eles me levavam, e meus irmãos, para dentro dos ginásios, pra dentro das competições pra acompanhá-los. Então você vai acabando, é, adquirindo um gosto por aquilo ali, porque você tem os seus pais com a grande referência, e então você também gostaria, eles são o seu modelo, então você acaba se aproximando a esse universo. (PROFESSOR GOL, 2018)

Dubar (2005) fala a respeito da primeira intenção de identidade criada no ambiente familiar, que herdamos de nossos pais e/ou cuidadores. Fala também da primeira identidade social de um indivíduo, que se dá no ambiente escolar, a partir das relações estabelecidas com colegas e com professores. Mesmo sendo desconectada do universo profissional, essas experiências aqui destacadas pelos professores participantes da pesquisa, foram importantes para despertar o interesse e o gosto pelo universo das manifestações corporais.

Outro relato importante, que caminha nessa perspectiva é do professor Handebol, ele descreve, com certa emoção e nostalgia, a importância que o

brincar, as atividades lúdicas, tiveram em sua construção, mesmo que à época, elas não estivessem ligadas à construção profissional:

É... legal, legal perguntar sobre isso porque muitas vezes a gente não pára pra, pra refletir um pouco sobre essa memória, né, da formação. E ela, e você perguntando, me remete muito à memória afetiva, antes mesmo de conhecer a Educação Física. Principalmente nas brincadeiras de rua, que tinha lá perto de casa e, particularmente, pra mim era, eram os momentos mais ricos. Porque eram os lugares de amizade, era... eram lugares de muita criatividade, porque a gente confeccionava brinquedos, então, dependendo, quando via algum colega, as vezes novato na rua, ele as vezes trazia algum conhecimento, então, conhecimento que ia, desde o artesanato de garrafas de areia, à construção de barcos, de vários tipos, digamos, de armas de brinquedo, enfim, povoou muito a minha infância, essas vivências (PROFESSOR HANDEBOL, 2018).

As atividades ao ar livre, de acordo com Soares (2015), marcam, desde o processo de urbanização da sociedade brasileira, impulsionado pelo processo de industrialização, sobretudo nos anos 1930, ainda sob o viés higienista, importantes modificações na relação entre os seres humanos e a natureza. Soares (2015, p. 2) afirma que essa relação fomenta “[...] um lugar de cura, de divertimento, de aventura, tanto quanto um dispositivo pedagógico.” As atividades ao ar livre, na rua, nas praças, em clubes, configuram, de acordo com os relatos apresentados pelos participantes da pesquisa, um lugar de criatividade, de aprendizado através da troca de experiências, de construção de autonomia e de signos sociais importantes na construção da identidade dos sujeitos.

Ao apresentar sua narrativa, o professor Lazer também evocou sua memória pré-escolar para enfatizar que parte de suas motivações profissionais nasceram das marcas que a participação em brincadeiras e no esporte de rua imprimiram em sua vida, “[...] fora da escola eu sempre gostei de esportes, principalmente de vôlei. Acho que com 12, 13 anos eu comecei a jogar vôlei, e era muito, muito ativo, no sentido de jogar direto. Isso de certa forma me levou a querer jogar vôlei”. (professor Lazer, 2018)

Ao trazer essas histórias, através das memórias, que retratam as suas infâncias, e o modo como elas foram vivenciadas, os entrevistados expõem o significado que elas somam em sua trajetória. Essas memórias são, de acordo

com Chizzotti (2013), o recorte de reconstruções do passado que os autores conferem importância para serem expostos, e significam a subjetividade daquele que fala. Pela forma como são expostas, essas vivências pessoais tiveram uma simbologia muito positiva, pois, nas reflexões apontadas por eles, são exatamente essas lembranças primárias que eles trazem ao procurar relatar sua imersão e interesses pelas manifestações corporais.

Arroyo (2013) destaca que a construção da identidade docente possui uma dimensão espaço-tempo, e que na vida profissional, inicia-se desde a escolha pela profissão, e essa construção tem a marca das experiências vividas, capazes de orientar as escolhas e as tomadas de decisão.

O professor Arco e as professoras Corporeidade e Recreação não mencionaram suas experiências pré-escolares.

4.3.1.2 Trajetória e recordações da Educação Física escolar (Educação Básica)

Como dito no tópico acima, a inserção no ambiente escolar corresponde ao espaço para a construção da primeira identidade social. No caso especial da profissão docente, esse espaço-tempo é de singular importância, os professores são os sujeitos que, antes mesmo de sua imersão na atividade profissional, estiveram praticamente toda a sua infância e adolescência inseridos no campo em que iriam atuar profissionalmente (TARDIF, 2014). E, nesses percursos escolares, começa-se a forjar algumas identificações, que podem, ou não, ser incorporadas às identidades profissionais.

Entre os professores que participaram da entrevista, a maioria estudou em escolas públicas, apenas duas professoras estudaram em escola particular, e um professor, que estudou parte na escola pública e, por ser atleta, ganhou bolsa de estudos para estudar na escola particular o ensino médio. Nesse período, como já dito anteriormente, o esporte era o conteúdo priorizado nas atividades de Educação Física escolar, sobretudo o esporte competitivo. Tinha-se o esporte na escola, e não o esporte da escola.

Tanto nas escolas públicas, quanto nas escolas particulares, observamos, através dos relatos, que a Educação Física sempre foi marginalizada pelos alunos, pelos outros professores da escola, mas também pelos próprios professores que ensinavam a disciplina. Os horários de aula eram sempre no

turno inverso ao que os alunos estudavam, e em horários inconvenientes, ou muito cedo, antes das 6h da manhã, ou logo no início da tarde; demonstram também esse descaso através dos relatos das constantes faltas dos professores, e o modo como a Educação Física era tratada.

A professora Luta, que teve sua formação de base em escola particular, relata que:

Na minha escola, a Educação Física era renegada mesmo. Acho que na sétima ou oitava série, ou era num horário muito antes da aula, muito cedo, ou era no contraturno. Eu lembro que era num horário que não dava para todo mundo fazer não sabe? só quem não quisesse reprovar mesmo. E durante um período sequer reprovava. Sequer tinha algum tipo de avaliação ou algum tipo de objetivo. Era muito notório que as professoras estavam lá para cumprir uma obrigação que o MEC exigia né. E além disso, ajudar nas festinhas e fazer as aberturas dos jogos, dos jogos internos, todas essas funções que são delegadas ao professor de Educação Física (PROFESSORA LUTA, 2018).

Mesmo não sendo nosso propósito, nessa seção do texto, discutir o trabalho docente dos que atuaram na formação básica dos participantes da pesquisa, e em especial dos professores de Educação Física, suas atribuições e funções no processo de ensino e aprendizagem, o relato da professora Luta nos leva a destacar não apenas a forma marginalizada como era tratada a disciplina, mas como eram marginalizados também seus professores, muitas vezes cooptados para desenvolver atividades que não possuem relação com o ensino, isso sugere, a nosso ver, uma descaracterização da função docente do professor de Educação Física, pois, além do papel de “ajudar nas festinhas e fazer as aberturas dos jogos internos” (PROFESSORA LUTA, 2018), por muito tempo, são responsáveis por organizar o desfile cívico, ensaiar as marchas com os alunos, entre outras atividades paralelas.¹⁷

A professora Corporeidade, que teve sua formação de ensino fundamental e médio em escola pública, relata que sua memória em relação às aulas de Educação Física nesse período são marcadas pelos horários das aulas, empurradas para antes das 6h da manhã, ou para o horário do almoço, marcada

¹⁷ O acréscimo a esse relato é de ordem pessoal, embora não seja sujeito da pesquisa, estou imersa na realidade descrita, enquanto professora de Educação Física.

também pelos professores, cuja maioria não era formado na área, e pelo descaso com que a disciplina era tratada na escola:

Quando estudava no turno vespertino a aula de Educação Física era sempre muito cedo, 5:30 da manhã. Eu lembro que a gente quando acordava, não tinha ninguém na rua, era aquele deserto, porque ainda era muito cedo. A escola não tinha quadra, eu lembro muito bem que, a gente tinha um refeitório, era esse espaço que o professor utilizava para realizar atividades de alongamentos, quando tinha aula. Essa disciplina era ministrada muitas vezes por professores que não eram da área de Educação Física. Eu acho que, quando não dava para preencher a carga horária de determinados professores de outras disciplinas, colocavam a Educação Física para completar a carga horária destes professores. Na maioria das vezes não eram professores de Educação Física que davam as aulas. Esses professores faltavam demais. (PROFESSORA CORPOREIDADE, 2018)

Relato semelhante é feito pelo professor Arco e pelo professor Lazer, que falam que foi a partir do ensino fundamental que passaram a ter aulas de Educação Física, e que essas aulas eram esporádicas, em virtude de constantes faltas do professor, e aconteciam no turno inverso.

Outro fator importante que caracterizava a Educação Física na época era sua abordagem vinculada ao rendimento e performance física, sobretudo nas diferenças entre meninas e meninos, isso se dá a partir da divisão das turmas por sexo, nessa época, as meninas faziam Educação Física separadas dos meninos. Conforme relata o professor Lazer:

A escola que eu estudava até tinha um espaço físico, mas o meu ensino médio e o meu ensino fundamental 2 foi todo na década de 80. Nessa época se dividia mesmo, meninas jogavam de um lado, os meninos do outro, em espaços diferentes, não era nem os meninos de um lado e as meninas do outro, eram em espaços diferentes, fazendo atividades diferentes. Eu me lembro, era muito futebol e a gente ia, era no turno inverso, a gente ia no turno inverso fazer essas atividades, as aulas de Educação Física; e era basicamente só futebol, queimada, [...] no ensino médio, que eu estudei no CEFET, que eu me lembre das minhas aulas de Educação Física era que eu não gostava de ir e que era extremamente mecânicas, visava, tinha que fazer flexão de braços, essas coisas todas, correr. (PROFESSOR LAZER, 2018).

Ao analisarmos as bases legais da história da Educação Física, no cenário escolar brasileiro, vimos que até a LDB nº. 9.394/96, a Educação Física não era disciplina obrigatória no currículo escolar, ela era oferecida como atividade ou prática escolar. E no período em que os professores estiveram em idade de formação básica escolar, a Educação Física era praticada apenas pelos alunos que não optavam por praticar algum esporte. Era uma Educação Física pautada pela perspectiva ginástica, de exercícios calistênicos.

Aqueles que optavam por praticar algum esporte eram dispensados das aulas de Educação Física. Por ser o esporte uma atividade mais atrativa e dinâmica, muitos estudantes optavam pela prática esportiva, o que acabava forçando uma especialização precoce em alguma modalidade. Esse foi o caso da professora Recreação e do professor Gol, que, já no início do ensino fundamental, começaram a participar de equipes esportivas.

Importante destacar que esse modelo de esporte na escola era o modelo reproduzido do esporte competitivo, de formação de atletas.

O professor Handebol relata que na escola vivenciou tanto a Educação Física escolar, marcada pelos conteúdos de calistenia, quanto o universo esportivo.

Então, as primeiras experiências com a Educação Física dos participantes da pesquisa se deram nesse cenário da educação brasileira, foi essa imagem de Educação Física e esporte que levou muitos a decidir por suas carreiras profissionais futuras.

Ainda a respeito dessas memórias da escola básica, um importante destaque que os participantes relataram, em sua maioria, foi a figura dos professores e/ou técnicos em suas vidas. A professora Luta relata que a técnica de ginástica era uma “encantadora de crianças”, dada a forma como ela foi seduzida e cultivada para a participação na modalidade esportiva. O professor Arco fala de seu primeiro professor de voleibol com muita emoção, revelando que entre eles a relação extrapolou o ambiente e o tempo escolar, que até os dias de hoje os dois mantêm uma relação de amizade e respeito. Dessa mesma forma o professor Handebol fala a respeito de seu professor de atletismo, e do quanto ele foi importante para ele, conforme relato:

Por que ele é muito importante? Porque, diferente de outros professores, ele me abriu uma possibilidade de me expressar, de uma forma que eu não tinha, porque eu não me encontrava, por exemplo, expressão verbal, eu tinha muita timidez, né, por questões relacionadas ao corpo, então eu era muito tímido, fechado, e, e as vezes o brincar era onde eu me encontrava, e... e esse professor Maurílio me trazia essa possibilidade, junto ao atletismo. E ele também tinha muito uma formação, ele tratava sobre valores, sobre essa coisa de, da importância, digamos, do se esforçar, do tentar fazer algo melhor. Ele tinha uma forma de falar que nos remetia a isso. Então, além dessa abertura pra o esporte, há também essa abertura pra compreensão de outros valores, sabe, de coisas que eu não tinha pensado antes, né. Então esse foi um motivo ainda mais que, digamos, que me deu muita adesão a minha presença ao esporte na escola. (PROFESSOR HANDEBOL, 2018)

4.3.1.3 Fatores importantes na escolha profissional

Quando os entrevistados começaram a relatar como se deu o processo de escolha profissional, os relatos de que suas experiências escolares, de participação em equipes esportivas são os fatores de maior destaque nessas tomadas de decisão. Como relata a professora Luta:

Eu acho que eu me tornei professora porque eu queria estar inserida ali ainda e queria continuar naquela modalidade de uma forma, eu não sei se eu posso dizer produtiva, mas de uma forma que me satisfizesse. (PROFESSORA LUTA, 2018)

Do mesmo modo o professor Arco relata que dentre 4 possíveis escolhas a seguir na vida profissional, a escolha pela Educação Física se deu por um desejo pessoal em se tornar técnico de voleibol, em virtude de sua vivência enquanto atleta: “ponto decisivo, na hora de marcar né, eu coloquei Educação Física por esse peso, pela história como atleta e pela motivação de ser profissional, técnico de vôlei”. Seguindo esse mesmo raciocínio, o professor Gol, o professor Handebol e a professora Recreação também pautaram suas escolhas profissionais em virtude de sua vinculação, desde cedo, às atividades esportivas, o que fez acender neles o desejo de uma formação que os habilitasse a trabalhar como técnicos esportivos.

A opção pelo curso de Educação Física feita pelo professor Lazer não se deu exatamente por seu envolvimento escolar com esporte competitivo, mas por seu envolvimento com o esporte de rua, dos valores que as brincadeiras de rua

tiveram em sua infância e juventude: “a única lembrança, a única vontade que eu tinha era de fazer Educação Física, por causa desse meu gosto por atividade física, principalmente pelo vôlei” (PROFESSOR LAZER, 2018).

A única professora que não teve sua escolha profissional pautada pelas experiências esportivas em idade escolar foi a professora Corporeidade, que relata que essa escolha se deu por definições de cunho pessoal e familiar, já que ela contraiu enlace matrimonial com o seu professor de Educação Física e que ele foi o grande incentivador para que ela ingressasse nessa carreira profissional.

A professora Recreação, que por alguns anos foi atleta profissional, relata que, embora tenha pensado em outras opções para seguir a carreira profissional, dois fatores foram decisivos na escolha pela Educação Física, primeiro o desejo de ser técnica da modalidade que ela praticava; segundo, os outros possíveis cursos, veterinária e Nutrição, não eram ofertados pela UFRN. Então, as experiências vividas no ambiente esportivo foram decisivas para a sua escolha profissional.

O professor Handebol também atribui sua escolha profissional por seu envolvimento, desde o ensino fundamental, com a prática do atletismo.

Vemos então, a partir dos relatos desses professores que, para a maioria, suas experiências pessoais na idade escolar foram determinantes nas projeções profissionais ensejadas, nas imagens que eles construíram e que perspectivaram para as suas atividades profissionais. O desejo por tornar-se técnico, e não professor foi, inicialmente, a identidade idealizada pela maioria.

Então eu trago toda essa, essa bagagem, essa experiência, essa relação com o esporte, me aproxima muito do desejo de me tornar um profissional de Educação Física. Essa, eu acho que é a primeira parte importante pra gente definir. O que se passa depois que eu ingresso na Educação Física é um processo muito interessante né. (PROFESSOR GOL, 2018)

E aí, esse desejo inicial se defronta com a academia. Que, a partir dos anos 1990, sobretudo a partir da segunda metade da década, passa por reformulações epistemológicas e filosóficas. As discussões que se pautavam, até então pela filosofia pragmática, passam a ser influenciadas pelas pedagogias críticas da educação:

A literatura da década de 1990, maior parte elaborada por autores de matriz marxista, apontou o caminho da escola através da teoria crítico superadora; caminho esse que podemos considerar “natural”, devido ao contexto que vivíamos nessa época os ecos democratizantes da década de 1980 e toda a sua contestação teórica da Educação Física tecnicista/esportivista vigente até então e herdeira do período militar. (RIBEIRO, 2016, p. 15)

Então, toda aquela expectativa, ao ingressar no curso de formação inicial, que esteve em todo o período escolar vinculada à perspectiva esportivista da Educação Física, da imagem dos professores-técnicos das modalidades esportivas, começa a passar pelo processo de desconstrução, para, em seguida se reconstruir.

4.3.1.4 Formação inicial e definições profissionais

Importante destacar que os professores participantes dessa pesquisa carregam um elemento singular, eles vivenciaram a transição entre a educação/formação básica escolar, final dos anos 1990, e o ingresso na educação superior, ou formação inicial, início dos anos 2000, em um período em que a Educação Física também estava em transição, conforme dados abaixo:

Quadro 6 – Ano da formação inicial dos participantes da entrevista

Professores participantes	Ano da formação inicial
Arco	2002
Luta	2005
Gol	2004
Handebol	2002
Recreação	2008
Corporeidade	2008
Lazer	2002

Fonte: Elaboração própria em 2018.

Na efervescência de ideias, teorias e abordagens no campo da Educação Física, ocorria também a criação do Conselho Federal de Educação Física, que, através da Lei nº 9.696/98, regulamentava a profissão, ao mesmo tempo que trazia para a área uma divisão entre Licenciados e Bacharéis, formando

professores e profissionais de Educação Física, respectivamente, instituiu também os espaços e campos de atuação de cada um.

Nesse período também temos o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁸, em 1997 o do primeiro ciclo de ensino fundamental, e em 1999 o do segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio (DARIDO S. C, *et al*, 2001). Esse documento foi inspirado na concepção construtivista de Piaget.

Nesse documento, a Educação Física se insere na grande Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Levando a Educação Física escolar para uma área de viés humanista, diferentemente do que era abordado até então pela disciplina, que tinha suas diretrizes pautadas por conhecimentos ligados à biologia, à performance do desempenho físico e esportivo e de promoção da saúde.

Para muitos essa transição foi traumática, porque precisaram desconstruir uma identidade de profissão e de profissional que lhes foi oferecida enquanto cursavam a educação básica para outras perspectivas de Educação Física e de profissionais.

Esse primeiro choque é destacado por alguns professores participantes da pesquisa, que, antes de ingressar na formação inicial tinham certeza de que seriam técnicos esportivos, como relata a professora Recreação:

Aí foi interessante, eu entrei no curso de Educação Física bem, eu quero ser técnica de esporte, eu quero pagar tais disciplinas. Achava que Educação Física era uma coisa, e aí o que me chamou atenção na época, assim que eu entrei, a primeira, a primeira disciplina que eu paguei foi Filosofia da Educação Física, e aí foi onde eu refiz completamente as minhas concepções de tudo, inclusive de corpo né. Porque eu sempre pensava, “ou eu vou trabalhar com Esporte ou vou trabalhar com Ginástica”, porque eu adorava musculação, porque eu adoro ginástica, eu fazia muita ginástica na época, e aí a filosofia da Educação Física me mostrou outros caminhos e outras reflexões, foi ampliando as minhas percepções sobre corpo, sobre a própria Educação Física. (PROFESSORA RECREAÇÃO, 2018).

¹⁸ Os PCN foram documentos elaborados por equipes do MEC que tinham como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios. Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos 1o. e 2o. ciclos (1ª a 4a. séries do Ensino Fundamental) e no ano de 1998 os relativos aos 3o. e 4o. ciclos (5a. a 8a. séries), e Ensino Médio.

Relato semelhante é apresentado pela professora Luta:

Eu entrei no curso de Educação Física para ser técnica de Ginástica Rítmica, para preparar ginastas para levar para Campeonato Brasileiro, Mundial, sei lá o que passava na minha cabeça. Mas quando eu entrei, eu entrei no curso de Licenciatura Plena e me deparei com uma outra realidade, e um mundo de conhecimentos que eu não fazia a menor ideia, e coincidentemente no meu curso, as disciplinas relacionadas com a pedagogia do movimento, com a educação, eram as que tinham os professores que eu mais admirava, que mais me serviram de espelho na formação. Então no primeiro semestre de Educação Física, eu já comecei a pagar Filosofia da Educação Física, conceito de corpo, fenomenologia, e aquilo ali foi, eu não sei se eu posso dizer que, abrindo a minha cabeça para um outro mundo, eu acho que naquele tempo ainda não compreendia, hoje talvez não compreenda completamente ainda, o que significa o corpo para autores como Merleau-Ponty, Michel Foucault, mas foi o primeiro momento em que eu me aproximei desses filósofos e também de outras possibilidades de viver o movimento, que não se restringiam só a ginástica rítmica, a técnica. (PROFESSORA LUTA, 2018).

E as professoras continuam seus relatos destacando quão entusiasmadas ficaram ao descobrir essas outras possibilidades da Educação Física, do corpo e do movimento, mas também relatam que essas descobertas vieram também acompanhadas de traumas, de angústias e necessidades de desconstruções.

Desconstrução também vivenciada pelo professor Gol, embora menos traumática, que relata que durante a formação inicial foi se defrontando com novas perspectivas teóricas, apesar de levar a bagagem da vivência esportiva, o curso onde fez a formação inicial tinha um viés mais pedagógico, ou de Licenciatura.

Já o professor Lazer e a professora Corporeidade, ao ingressarem no curso de formação inicial já tinham bem definidas suas projeções profissionais, de se tornarem professores de Educação Física escolar.

Em relação ao professor Handebol essa indefinição o perseguiu boa parte da sua formação. Envolvido pela prática esportiva, e ao mesmo tempo pelas descobertas sobre outras possibilidades do corpo, dos movimentos, como relatadas pelas professoras Luta e Recreação, que a academia estava lhe proporcionando.

Curiosamente foi um colega que me questionou isso, ele chegou e disse assim: você tem que saber o que você quer. Assim, isso foi no meio do curso, dois anos e meio de curso já. Porque as vezes eu ficava balançando entre, porque eu tinha, tinha interesse por várias coisas, leituras e outras coisas, então, onde eu entrava eu gostava de tá fazendo, e, e as vezes eu não olhava o que tava ao redor. Então eu ficava disperso no processo [...] por ter tido um histórico vinculado ao esporte, mas também esse histórico vinculado as brincadeiras, eu carregava um pouquinho dessas duas coisas. E como na idade juvenil, ela permitiu uma maior participação em eventos esportivos e dentro da própria idade adulta ainda mais, porque eu entrei dentro de uma perspectiva mais voltada ao rendimento esportivo, isso me moveu muito, canalizou muito minha energia pra isso. (PROFESSOR HANDEBOL, 2018)

Essa pluralidade de atuação, possibilitada pelo tipo de formação acadêmica recebida, Licenciatura Plena, para uns foi fator de desconstrução e conseqüentemente de angústias; para outros foram de ratificação de suas opções; para o professor Handebol, foi de dúvida; mas para o professor Arco significou a ampliação de sua atuação profissional, ele não se sentiu pressionado a ter que escolher entre ser técnico ou professor, já que a formação o habilitava a atuar tanto no espaço escolar, quanto no espaço não escolar.

4.3.1.5 Percurso formativo continuado

De acordo com Libâneo (2015, p. 73), “[...] a identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor”. E, na profissão docente, cuja principal atividade é o ensino, a formação inicial possibilita a profissionalização, preparando o indivíduo para a atuação profissional. No que se refere à formação continuada, em detrimento da necessidade que existe no trabalho docente de constante atualização e reformulação de informações e novos conhecimentos, inseridos numa sociedade em que, como explica Imbernón (2011), a cada dia, surgem novas demandas da profissão, em virtude do alto nível tecnológico e vertiginoso avanço do conhecimento, a formação continuada, conforme expõe Libâneo (2015), consolida a identidade docente.

Dentre os professores investigados e que participaram da primeira etapa da pesquisa, através do questionário, todos possuem pelo menos um curso de pós-graduação; e dentre o grupo entrevistado, nesta segunda etapa da

pesquisa, temos, uma professora com Especialização, três professores com Mestrado e três professores com Doutorado, até o presente momento. Isso porque, a professora Corporeidade relatou que está cursando, desde 2017, um curso de Mestrado em Ciências da Educação; e o professor Arco também retornou à academia e, atualmente, está cursando o Doutorado em Educação. Então, é notório os investimentos pessoais que os docentes de Educação Física do IFRN, participantes da pesquisa, têm feito para consolidar suas identidades profissionais, mas sobretudo, para garantir novos conhecimentos e melhorar suas atuações profissionais na instituição. Pimenta (2012) ressalta que a identidade profissional docente se constrói a partir da revisão constante dos significados da profissão, de seus saberes, de suas angústias, de suas representações e do sentido que tem em sua vida ser professor.

Abaixo apresentamos, de forma resumida, os professores e seus respectivos cursos/áreas de formação continuada (*lato e/ou stricto sensu*), conforme agrupamos no Quadro 7.

Quadro 7 – Titulação dos Docentes investigados

Professor	Titulação atual	Área/Campo
Arco	Mestrado	Em Educação
Corporeidade	Especialização	Em Metodologia do ensino da Educação Física
Luta	Doutorado	Em Educação
Gol	Mestrado	Em Educação Física
Handebol	Mestrado	Em Educação
Lazer	Doutorado	Em Educação
Recreação	Doutorado	Em Educação

Fonte: Elaboração própria em 2018.

No que se refere aos percursos seguidos pelos professores pesquisados, a partir dos campos de formação continuada, percebemos que todos continuaram inseridos no campo da Educação, aquela mudança inicial, do desejo de seguir a carreira de técnico esportivo, apontada pela maioria dos investigados, foi reformulada, tanto pela atuação profissional, de que falaremos mais adiante, quanto pelos percursos formativos continuados.

E outro fator relevante na fala dos participantes, com destaque para o relato do professor Lazer, é a condição que a instituição oferece para que os docentes possam realizar essa formação continuada: “Nós temos mais condições de incentivo à formação continuada, a gente tem incentivo aqui.” (PROFESSOR LAZER, 2018). Essa fala também é ratificada pela professora Corporeidade: “Caso solicite capacitação, sou atendida”. Institucionalmente, o plano de Cargos e Carreira da categoria também pode ser considerado um fator de incentivo, tanto do ponto de vista financeiro, quanto do ponto de vista de progressão na carreira.

Uma formação continuada deve ultrapassar a formação das capacidades, habilidades e atitudes. Deve formar o professor reflexivo, questionador, demandado por essa nova sociedade. De modo a conduzir o aluno a aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o mundo e as suas transformações. No campo da educação profissional, pautado por um projeto de formação humana omnilateral, como se propõe o IFRN, não basta formar, ou ensinar a técnica, é preciso formar o sujeito inteiro, para o mundo e suas relações de trabalho. São essas as reflexões que as instituições acadêmicas responsáveis pela formação continuada devem proporcionar, na contemporaneidade, a seus professores.

4.3.2 Experiência e Saberes da Experiência profissional

De acordo com Tardif (2014), o saber docente pode ser definido como sendo um saber plural, onde são integrados os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Saberes da formação profissional – São os saberes assimilados das instituições formadoras. Neles estão inseridos os saberes das ciências da educação, as quais procuram incorporar os conhecimentos universalmente construídos às práticas dos professores; e os saberes pedagógicos, que são as concepções/doutrinas resultados das reflexões sobre a prática educativa e que fornecem o arcabouço ideológico à docência e algumas técnicas e formas de saber-fazer.

Saberes disciplinares – Compreendem os diversos campos do conhecimento. São frutos da tradição cultural e dos setores sociais produtores

desse saber. Eles compreendem as diversas disciplinas, como por exemplo, a Educação Física.

No que se refere aos saberes disciplinares da Educação Física, os preconizados pelo IFRN pautam-se pela perspectiva das teorias críticas da Educação e da Cultura Corporal de Movimento, conforme apresenta o documento oficial que orienta o desenvolvimento da disciplina na instituição, o PTDEM.

Saberes Curriculares – São os discursos, objetivos, conteúdos e métodos, ou seja, são os programas e os projetos políticos das instituições e o que está contido neles. No caso da Educação Física no IFRN, esses saberes curriculares são orientados pelo documento PTDEM, que sugere as abordagens pedagógicas e metodológicas a serem desenvolvidas a partir das abordagens pedagógicas Crítico-Superadora, Concepção de Aulas Abertas e a Crítico-emancipatória. Essas perspectivas metodológicas alinham-se ao projeto político-pedagógico da instituição, essas abordagens procuram incluir, além do esporte, outros conteúdos da cultura corporal de movimentos.

Saberes experienciais – São aqueles saberes construídos a partir da prática profissional, a partir da experiência individual e coletiva, das habilidades do saber-fazer e do saber-ser.

Esses saberes são construídos ao longo de uma vida, da carreira docente do professor, são resultado dos significados dos conhecimentos adquiridos através das formações acadêmicas inicial e continuada, e da sua aplicabilidade na prática e no fazer docente, no nosso entendimento engloba os demais saberes, já que ele agrega tudo o que foi (e é) construído ao longo da carreira profissional docente. Nessa categoria emergiram três subcategorias:

4.3.2.1 Experiências profissionais docentes

Nesse desvelar da construção das identidades de professores, sobretudo nas construções das identidades de professores de Educação Física do IFRN, onde somam-se os percursos pessoais e profissionais, os saberes da experiência e o desenvolvimento da carreira docente (IZA et al, 2014) temos a complexa e inacabada construção dessa identidade profissional, que passa pela soma das experiências vividas, construídas e refletidas, que Josso (2010, p. 51)

chama de “ter experiência”, “fazer experiência” e “pensar sobre as experiências”. E são através delas que o professor vai construindo e reconstruindo seu modo de Ser Docente.

No que se refere a atuação no campo da Educação Profissional, segundo relato dos participantes da pesquisa, essa formação tem acontecido no exercício profissional, através de troca de experiências com os pares, de encontros promovidos pela instituição e/ou através de imersão em cargos de gestão e coordenação.

Nesta seção do trabalho, investigamos como os professores que participaram das entrevistas, através de sua trajetória profissional, tem construído esse arcabouço experiencial no trabalho docente, para isso, recorreremos à sua trajetória profissional como recorte importante nessa construção.

Os relatos das primeiras experiências profissionais relacionadas à formação acadêmica, dão conta de que essas experiências começaram ainda no período de formação, para seis, dos sete investigados. Com uma particularidade quase comum a todos: as primeiras experiências relatadas não aconteceram no ensino da Educação Física escolar, ou não exclusivamente em alguns casos, mas com o trabalho em escolinhas esportivas ou como técnicos de equipes de modalidades esportivas.

O professor Lazer relata que as primeiras experiências profissionais ocorreram no período em que ainda era aluno da graduação, desde o 3º período, trabalhando em uma escola particular, com aulas de natação para crianças, e em uma academia, também com natação, agora para bebês. A professora Recreação começou a atuar profissionalmente já durante a graduação como técnica de handebol na escola onde havia sido egressa do ensino médio. Já a professora Luta, no primeiro mês de curso da formação inicial, foi convidada para ser auxiliar técnica da equipe de ginástica rítmica da escola onde cursou o ensino médio. O professor Arco, no período em que estava cursando a graduação, foi convidado para ser técnico de voleibol na Escola Doméstica de Natal. A professora Corporeidade teve suas primeiras experiências profissionais, durante a formação acadêmica inicial, trabalhando com escolinha de iniciação esportiva de futebol e auxiliando o esposo em aulas teóricas de Educação Física, em uma escola estadual.

O professor Gol destaca a monitoria como experiência importante no seu processo formativo, sendo monitor nas disciplinas “esporte I - Estrutura funcional e sistema de classificação dos esportes (esporte base handebol); esporte II - Estrutura funcional e sistema de classificação dos esportes (esporte base handebol); natação I e natação II. O professor Gol também foi o único que mencionou os estágios obrigatórios da universidade.

É, o Estágio 1, Ensino Fundamental 1, Estágio 2, fundamental 2 e Estágio 3. E nesse, nesse processo de formação, a gente vai se colocando em conflito com aquilo que você vivia né? Com aquilo em que a literatura coloca, e tentando achar aí o ajuste pra isso. É... junto disso eu queria ser um professor inovador, sempre né, aquela coisa de não reproduzir o que já está posto aí. Na verdade, na época eu pensava que eu tinha que ser um professor diferente, inovador. (PROFESSOR GOL, 2018)

Compreendemos, a partir do relato do professor Gol, que os estágios foram o primeiro impacto com a realidade da prática docente, das tramas que são desenvolvidas na atuação, onde o docente vai construindo, a partir de seus conhecimentos formativos, o seu modo de ser docente, seu repertório. Sobre os estágios, Pimenta (2005/2006, p.12-13) afirma:

Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete 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 profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas.

Para alguns, essas primeiras experiências foram importantes, sobretudo porque elas estiveram alinhadas ao que esses professores pretendiam, ao ingressar no curso de Educação Física, que era seguirem a carreira de técnicos esportivos. Entretanto, à medida que foram se formando, no sentido literal, através dos conhecimentos, valores, atitudes, habilidades e competências, para a profissão docente, essas experiências começaram a se tornar desconfortáveis, como afirma a professora Luta:

Mas aí a gente cursava a licenciatura plena em 5 anos, uma carga horária imensa, e dentre as disciplinas mais relacionadas ao bacharelado ou licenciatura, eu me identifiquei mais com licenciatura. Ao mesmo tempo que esse mundo se abriu, não foram só flores, me gerou muita angústia. Poxa eu estou vendo agora o que é Educação Física, a possibilidade do que é o movimento para as pessoas, como é que eu posso estar trabalhando na escola e que eu tenho que obrigar as meninas a não aumentar o peso, ou eu tenho que selecionar umas, em função de outras, para participar de determinadas práticas (PROFESSORA LUTA, 2018)

Essa mesma reflexão é feita pela professora Recreação (acréscimo nosso):

[...] eu fui ampliando meus horizontes de visão em relação aos movimentos, ao corpo, considerando essas três disciplinas (*Filosofia da Educação Física, Consciência corporal e Ginástica Rítmica*). Associado a isso, eu já trabalhava, por incrível que pareça, comecei a trabalhar no Sagrada Família, foi uma das primeiras escolas que eu trabalhei né, saí como aluna, voltei como professora. Na época ainda estava na graduação, e aí o que é que eu percebia, estava pagando as disciplinas, eu era professora de Esporte lá né, de Handebol, e o quê que eu percebi, tudo aquilo que eu estudava em Filosofia, em Consciência Corporal estava indo de encontro ao que é, que eu deveria fazer, que era ser Campeã de JERN's, como técnica né. E eu comecei meio que a ficar frustrada. (PROFESSORA RECREAÇÃO, 2018)

Essa narrativa também é exposta pelo professor Gol, ele conta que a medida que foi se aproximando das disciplinas pedagógicas na formação inicial, foi delineando o professor de Educação Física que ele queria se tornar:

Então toda a formação minha foi vinculada a esse viés pedagógico-educacional. E não mais ao rendimento e nem ao modelo anatômico né? Biológico, ou a promoção da saúde. Ainda que como éramos juntos tinha disciplinas que, claro, normalmente, obviamente teria que trabalhar ou abordar essa, essa perspectiva. Mas a questão da didática, a questão da Educação Física escolar ela se sobressaia. E isso foi muito importante pra compreender que tipo de professor eu queria ser na escola. Então, é... na época os estágios, os estágios, os estágios supervisionados eles ficavam muito mais para o final do curso, era quinto, sexto e sétimo semestre, ou sexto, sétimo e oitavo, algo assim, e você teria que passar por ensino fundamental 1, ensino fundamental 2, e ensino médio. (PROFESSOR GOL, 2018).

As reflexões dos demais professores pautaram-se também por seus direcionamentos formativos, que consideravam a formação para atuar com o esporte educacional, e não competitivo, mas foram motivados também pelas oportunidades de trabalho que foram surgindo, sobretudo pelos concursos públicos em esferas municipais e estaduais. No quadro 8 abaixo trazemos as trajetórias profissionais seguidas pelos professores participantes da pesquisa:

Quadro 8: Percursos profissionais

PROFESSOR	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL (*)
Arco	Técnico de voleibol e vôlei de areia, Técnico em escolinha de iniciação esportiva do badminton, ingresso no serviço público municipal com a disciplina Educação Física do 6º ao 9º ano, e na esfera estadual, com a Educação Física no ensino médio, e atualmente, desde 2012, na educação profissional do IFRN.
Corporeidade	Técnica numa escolinha de iniciação em futebol, Auxiliar em aulas teóricas de Educação Física no ensino médio, professora de Educação Física do 1º ao 5º ano em escola particular, ingresso no serviço público estadual, com a disciplina Educação Física no nível médio, como educadora Físico na prefeitura no Programa Social PETI e na Secretaria de Assistência Social com os idosos, e atualmente, desde 2013, na educação profissional do IFRN.
Luta	A primeira experiência foi como técnica de ginástica rítmica, iniciando ainda no período de formação inicial. Em seguida, ingressou no serviço público, em concurso para o Estado do RN, atuando no ensino da Educação Física no ensino médio (primeira experiência como professora de Educação Física). Após mudanças por motivações pessoais, pediu exoneração e foi morar em Recife. Lá, ingressou no serviço público do Estado, ficando apenas alguns meses. Nesse período também foi convidada para atuar no projeto “segundo tempo”, após desmotivar-se com o estado, pediu exoneração e em seguida ingressou para dar aula em uma faculdade privada no curso de bacharelado em Educação Física, e, em 2012, ingressou na educação profissional do IFRN.
Gol	Durante a formação realizou os estágios obrigatórios, mas também ingressou em estágios remunerados em uma escola da periferia e no SESI e SESC (com lazer). Após a conclusão da Graduação, conseguiu ingressar como efetivo no SESI (como promotor de lazer). Em 2009 vem para o Nordeste prestar o concurso para o IFRN, onde está desde 2010.
Handebol	A atuação profissional do professor Handebol iniciou após sua formação inicial, inicialmente como técnico de equipe Paradesportivo de atletismo e ingresso no serviço público na prefeitura de Natal na docência da EF escolar para o ensino fundamental 1 e 2, depois assumindo um cargo de assessor e formador na formação continuada para professores de EF do município. E atualmente, desde 2016, como docente do IFRN.
Lazer	Trabalhou em uma escola particular, com aulas de Natação para crianças, e em uma academia, também com natação, agora para bebês, depois ingressou no serviço público, em uma escola da Zona Norte do município para turmas de 5º ao 9º ano e, desde 2009 ingressou na educação profissional do IFRN.
Recreação	A primeira experiência foi como técnica de Handebol, iniciando ainda no período de formação inicial, em seguida ingressou no trabalho em mais uma escola particular (escola pequena, de bairro), com o ensino da disciplina EF escolar. Em seguida, se desligou do vínculo de técnica esportiva e ingressou no serviço público na prefeitura de Natal e Parnamirim. Em seguida, após alguns anos, ingressou no IFRN (2016).

Fonte: Elaboração própria em 2018.¹⁹

¹⁹ Essas trajetórias narradas não correspondem a exatamente uma sucessão de fatos, algumas delas foram acontecendo concomitantemente, embora tenhamos buscado expô-las numa sequência relativamente diacrônica, mas não exatamente se desenvolveram uma após a outra.

Optamos por apresentar os percursos profissionais num quadro por terem sido diversos em, pelo menos, dois pontos:

Primeiro, Educação Física escolar, técnico esportivo e/ou iniciação esportiva: os relatos apresentam que todos os professores passaram pela experiência tanto com o ensino da Educação Física escolar, quanto com o de treinamento esportivo.

Segundo os níveis de experiência profissionais: vimos que no ensino fundamental de primeiro ciclo, do 1º ao 5º ano, apenas dois professores atuaram; na educação fundamental de 6º ao 9º ano, quatro, dos sete professores. No ensino médio, todos possuem experiência profissional, sobretudo no ensino médio da educação profissional. Na educação de nível superior, apenas dois professores relatam experiência.

Então, percebemos, que, os professores, ao ingressarem no IFRN, já traziam algumas experiências no ensino da Educação Física escolar. Uns tiveram experiências mais duradouras, outros, a exemplo do professor Gol, apenas por estágios e monitoria.

4.3.2.2 Atuação docente na Educação Profissional

Nessa subcategoria, trazemos a especificidade da atuação docente na educação profissional, tendo como referência o atendimento aos eixos ensino, pesquisa, extensão, que são preconizadas como atribuições dos professores do IFRN, de acordo com a portaria MEC/SETEC nº 17/2016. Aqui, neste trabalho, incluímos o treinamento esportivo como um quarto eixo, que, embora não receba cobrança institucional, de atuação dos docentes, é cobrado por parte dos alunos, conforme relato:

Aí então, acho que tive dificuldade de me adequar a isso, de tentar trabalhar as equipes, que a gente era cobrado, tanto pelos alunos, como até hoje a gente ainda é cobrado. Os alunos, como eu disse, até hoje ainda tem essa visão de que a Educação Física é pra formar atletas, então eles nos cobram muito essa formação de equipes, eles acham que a nossa função é unicamente formar as equipes. (PROFESSOR LAZER, 2018).

No que se refere ao eixo ensino, todos os professores relataram desenvolver suas atividades com entusiasmo, já que a instituição oferece estrutura física, material e tempo para planejamento.

Mas, em seus relatos destacamos dois pontos que foram apresentados pelos entrevistados:

Primeiro, a dificuldade em lidar com os alunos ingressantes no IFRN. Uma das maiores dificuldades relatadas pelos professores participantes da pesquisa, no que se refere ao eixo ensino, foi em tentar desenvolver os conteúdos da Educação Física. Como relata o professor Gol:

Na nossa área o aluno chega achando que sabe tudo da Educação Física. Então quando a gente faz esse embate inicial, eu digo, olha, tem um mundo pra você descobrir, há esse estranhamento. Só que quando há esse estranhamento também a gente tem que ocupar o lugar. E a gente tem que fazer esses enfrentamentos, Mônica, cada vez mais eu me convenço disso. Se a gente não faz os enfrentamentos, a gente acaba cedendo à pressão do aluno, e quando vê, é ele quem tá ditando “o que é a aula de Educação Física”. E aí a chance de ser nada, do ponto de vista de conhecimentos a ser aprendido, de saber a ser dialogado, é muito grande. Porque ele vem aqui só pra fazer, praticar esportes, ou praticar futebol, e excluindo cada vez mais as meninas.

Esse embate relatado pelo professor Gol visa conquistar espaço e respeito para a Educação Física, já que, historicamente, ela sempre esteve atrelada à prática e aos modelos pragmáticos. Nessa mesma perspectiva, o professor Lazer relata suas dificuldades:

A maior dificuldade que eu sinto até hoje é isso, faz 10 anos que eu tô no IF, mas todas turmas de primeiro ano que a gente assume, a gente tem que repetir a mesma coisa, que a Educação Física é importante como todas as outras disciplinas, que tem conteúdo para ser dado, que tem avaliação para ser feita, que reprova. Até hoje os alunos têm dificuldades de saber isso. Agora também é muito da história né, vai conversar com esses alunos, nos primeiros dias de aula, as aulas de Educação Física deles, não é só os que vem de escola municipal, os de escola particular também. As aulas de Educação Física que esses alunos até hoje frequentam, muitos, em sua maioria, ainda se parece muito com as que eu frequentei na década de 80 do século passado. Não tem prova, não tem avaliação, não tem conteúdos, eles não conseguem identificar um conteúdo específico da Educação Física, eles não frequentam as aulas, frequenta se quiser, se não quiser também, enfim.

Esses relatos demonstram o ponto a seguir que destacamos nas falas dos participantes da pesquisa, que é a hierarquização do conhecimento que existe no espaço escolar, de disciplinas consideradas mais importantes que outras.

Segundo a hierarquização dos saberes na educação. Essa hierarquização tem sido percebida pelos professores participantes da pesquisa, ao relatarem que se sentem incomodados pela desvalorização com que é dispensada à Educação Física, sobretudo em relação às disciplinas técnicas. Embora entre o grupo de disciplinas propedêuticas ela também não goze de prestígio, isso ao nos referirmos ao eixo ensino, essa hierarquização é bem descrita pelo professor Gol:

Nós temos o mesmo número de carga horária, não temos o mesmo respaldo social, a mesma imagem, o imaginário social que se constrói perante o professor de Educação Física, há um processo de hierarquização dos saberes, que todos nós sabemos. E aí dentro do Instituto, dentro de qualquer escola, os saberes vinculados à parte da natureza tem uma soberania em relação aos da linguagem, com um asterisco para português, mas a gente tem aí Artes, tem Educação Física, tem Filosofia, tem Sociologia, que estão dentro desse, desse barco né, então assim, ainda não vamos atingir isso, e eu acho que vai demorar um pouquinho mais, mas cada um de nós tem que fazer a nossa parte, né. E como é que a gente faz a nossa parte, transformando isso, transformando nosso componente curricular, de fato num componente curricular, que rompe com esse saber fazer apenas. Há um conflito, há discussões sobre esse “ah então Educação Física tem que trabalhar com conteúdos teóricos”? ah a “Educação Física vai só se tornar conteúdos teóricos e vai esquecer o corpo, o movimento”? (PROFESSOR GOL, 2018)

Relato semelhante traz a professora Recreação:

Assim, a área de Educação Física é tão ampla que eu acho que ela tem uma importância fundamental, e talvez até ainda um pouco esquecida dentro da instituição. E quando eu falo esquecida dentro da instituição é essa questão da importância né, e da afirmação. Às vezes se dá muito valor às áreas técnicas, lógico deve se dar, porque vai tá saindo profissionais, mas acaba que é, tipo, “tem aula de campo, não tira a aula de Educação Física, vou falar com o professor de Educação Física”, “não, não vai tirar a minha aula de Educação Física não”. Então “vamos, você me dá sua aula aqui, você pode levar os meninos pra aula de campo, porque do contrário vai quebrar meu planejamento”. (PROFESSORA RECREAÇÃO, 2018)

Esses relatos nos trazem a compreensão de que, dentro dos espaços escolares, e em especial no IFRN, no que se refere ao ensino, os professores precisam romper com dois elementos: garantir um espaço de respeito para a Educação Física, isso passa por construir uma base epistemológica para a área, por necessidade de reafirmar intensamente o espaço e a importância da disciplina na formação integral dos alunos; e de construir uma identidade profissional equivalente a dos demais professores da instituição, tanto os das disciplinas técnicas como das disciplinas propedêuticas. Compreendemos também que os professores concebem, para si, uma identidade profissional equivalente à dos demais professores, entretanto, percebem que nem todos os professores das demais disciplinas enxergam essa equivalência, pelo menos na prática.

No que se refere aos eixos pesquisa e extensão²⁰, chamou-nos a atenção dois pontos: o primeiro é que muitos dos entrevistados não se sentem obrigados a desenvolver atividades com pesquisa e extensão, embora considerem importantes. Outro ponto se refere à dificuldade que os docentes encontram em trabalhar com esses eixos na instituição, sobretudo com a pesquisa. Alguns deles relataram conseguir trabalhar, mas dos sete, quatro relataram não ter conseguido desenvolver trabalhos de pesquisa, e um dos motivos é que os alunos priorizam mais as disciplinas técnicas, em detrimento das propedêuticas.

Então, no grupo de entrevistados temos:

a) os que têm dificuldade em desenvolver projetos e atividades na pesquisa:

Eu vinha do universo de pesquisa né. Eu fiz graduação, mestrado e doutorado sem intervalo. Eu vinha do universo de pesquisa, de certa forma quando eu cheguei no IF e fui trabalhar no interior, com alunos que não eram alunos de cursos de Licenciatura em Educação Física, eu fui trabalhar com o nível médio, que de certa forma a gente não, eu acho, tem professores que consegue, eu admiro muito, mas de certa forma eu acho que nós, das disciplinas propedêuticas, temos mais dificuldades de desenvolver trabalhos científicos, trabalhos de pesquisa com esses alunos, que muitas vezes não deseja se aprofundar nas questões relacionadas à Educação Física. Nós trabalhamos com alunos do técnico, que eles visam muito, eles

²⁰ Em termos de números, esses dados estão melhor detalhados na última questão da Tabela 3, página 116 e no GRÁFICO 4, na página 117. Aqui nessa seção nosso objetivo é compreender os motivos que geram aqueles dados.

já entram na escola com essa perspectiva de cursar as disciplinas técnicas, e de certa forma não valorizam as disciplinas propedêuticas. Então meu lado pesquisador, no sentido de desenvolver trabalho científico, apresentar em Congressos, ficou muito adormecido. (PROFESSOR LAZER, 2018)

Dificuldade semelhante também é apresentada pela professora Luta:

Em relação a extensão eu tenho conseguido me inserir em alguns projetos, projeto da melhor idade, com o grupo de dança, que acolhe pessoas de fora também. Eu acho que é possível realizar a contento também. Agora a pesquisa, mesmo eu me afastando, tendo feito a pós-graduação, o doutorado, que é em tese, o professor que deveria sustentar esse eixo do tripé, esse tipo de ação, eu ainda não consegui fazer no IFRN, não consegui.

b) dificuldade de desenvolver atividades na extensão;

A professora Recreação relata que sua dificuldade maior tem sido com a extensão:

Eu ainda considero que não é um tripé tão fácil né. Mas aos poucos eu tenho tentado, dentro da disciplina de Educação Física, na verdade o que eu tenho conseguido atualmente é mais buscar, em termos de tripé, o que eu tenho conseguido é o ensino e pesquisa junto.

c) conseguem desenvolver atividades tanto na extensão, quanto na pesquisa;

A professora Corporeidade, o professor Gol e o professor Arco relatam que, apesar das dificuldades, sobretudo na pesquisa, têm conseguido desenvolver trabalhos nos eixos pesquisa e extensão.

d) e quem não consegue desenvolver nem na pesquisa, nem na extensão;

O professor Handebol relata dificuldades em desenvolver os eixos pesquisa e extensão na instituição, embora reconheça a necessidade e a importância destes na e para a formação dos alunos:

Agora tem uma coisa que tá acontecendo muito forte é isso, eu preciso me organizar mais pra conseguir dar conta das coisas, porque não é só o ensino, são demandas de extensão e demandas que surgem de repente de pesquisa e o próprio

cotidiano e a dinâmica do Instituto. Que eu vejo como um desafio a, no caso particular, no caso que eu tenho que desenvolver enquanto competência, em ter mais organização pra conseguir dar conta (PROFESSOR HANDEBOL, 2018)

Então, apesar de termos um grupo dividido entre aqueles que dão conta da pesquisa e da extensão, e aqueles que dão conta apenas de um, ou de outro, ou de nenhum dos dois eixos, o que é quase unânime são as dificuldades encontradas para esse trabalho, especialmente entre os professores das disciplinas propedêuticas.

Outro aspecto que podemos destacar é a divisão entre aqueles que acreditam que a instituição, e os docentes de Educação Física, devem promover as atividades de treinamento esportivo, e aqueles que discordam, sobretudo do esporte competitivo na instituição. Apesar de todos atuarem com treinamento de equipes, existe alguns pontos de crítica, especialmente pelo caráter competitivo com que esses esportes são tratados na instituição.

Mas eu acho que até hoje ainda é muito dividido a Educação Física na nossa instituição. Àquelas pessoas que perspectivam o esporte de rendimento, e faz da sua prática quase exclusivamente voltada para as competições, e aqueles professores que percebe, que entende, que a escola não é local para formar atletas, para incentivar a competição de alto rendimento, eu vejo assim, testemunhei já, depoimentos de alunos, ou mesmo escutar colegas assim, tratar aluno como a gente vê nessas competições de alto rendimento, xingar, chamar palavrão, porque o menino não conseguiu fazer um gesto técnico como ele achava que deveria. Já vi professor, colegas nossos, professores de Educação Física, da nossa instituição, chamar palavrões inomináveis com alunos. Quer dizer, isso não é, eu acho que não faz parte das minhas perspectivas na Instituição. (PROFESSOR LAZER, 2018)

Crítica também exposta pelo professor Arco, que percebe o grande valor dado aos eventos e atividades esportivas

A gente faz críticas ferrenhas ao esporte, né, ao esporte, ao modelo de esporte que a gente tem na nossa instituição, e quando os colegas postam coisas que, pra participação de outros campi, que não é ligada ao esporte, ninguém quer participar, ninguém tem interesse, ninguém, né, por exemplo, tem evento maravilhoso lá em Pau dos Ferros, que é o festival de ginástica, que a gente poderia, as pessoas poderiam se motivar a levar trabalho, a levar apresentações, mas não, passa

em branco né! [...] o único momento que a gente se encontra é o jogos intercampi né, é como se, e embora muitas pessoas sejam críticas ao modelo esporte, de selecionar equipe, e de selecionar gente pra ir pro regional, pra ir pra nacional, e não sei o quê, não sei o quê, mas não desenvolvem ações que vão na contramão desse modelo que a gente tem. (PROFESSOR ARCO, 2018)

O professor Arco com a análise acima expõe que apesar das críticas lançadas a valorização do esporte de rendimento na instituição, por alguns professores, não há grandes mobilizações para que outros aspectos da cultura corporal de movimento sejam prestigiados tanto quanto são os eventos esportivos.

4.3.2.3 O ensino da Educação Física na instituição

Como já mencionado no capítulo/seção anterior, os professores de Educação Física construíram um documento, o PTDEM da disciplina, que serve de orientação quanto aos conteúdos a serem abordados em suas aulas. E, apesar de ter sido apontado por vários professores de que esse documento precisa passar por uma atualização, ele continua sendo a base para a seleção e condução da Educação Física na instituição.

A gente tem um projeto, o PTDEM, e enquanto a gente não o reformular, ou repensá-lo, eu sigo aquele projeto. Então os conteúdos que eu trabalho do meu primeiro ano e no segundo ano são pensados a partir daquelas macros ideias. Da cultura de movimento, ginástica, jogos; e depois esporte, dança e lutas. Agora o tempo que eu destino para cada conteúdo varia em função da turma, em função da urgência do tema, em função do que eu considero que é mais importante para aquele momento, os conteúdos que eu acho que devam ser fundamentais mais as coisas que a gente não pode perder de vista né. (PROFESSORA LUTA, 2018)

Importante destacar que todos os docentes têm esse documento como referência, mas não como manual ou regra. A distribuição, o tempo necessário para cada conteúdo, a sequência e o aprofundamento de cada um, o professor tem autonomia para designar e direcionar.

Gonçalves (2013) compreende que a construção da identidade docente também se desenvolve a partir da socialização profissional, que significa as

relações interativas com os diversos atores sociais, mas também, o respeito às normatizações institucionais, as quais incluem os projetos políticos pedagógicos, as normatizações e os documentos oficiais.

4.3.3 Desenvolvimento da carreira docente

O desenvolvimento da carreira docente (GONÇALVES, 2013), ou a carreira profissional docente (TARDIF, 2014), ou o ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 2013), ou os ciclos na carreira docente (FARIAS, 2010) compreendem o percurso na carreira profissional do professor. Esse percurso é marcado por distintas etapas que remetem a entusiasmos e desmotivações, investimentos e desinvestimentos, seguranças e inseguranças, inquietações e serenidades, entre outros, e que, no ciclo de desenvolvimento de Afirmação e Diversificação na Carreira (FARIAS, 2010), no qual os participantes da entrevista se inserem, tem por características: Domínio das rotinas básicas da docência, partilha de experiências exitosas com os pares da Educação Física, aquisição de metacompetências, participação em cargos administrativos de direção e coordenação, entre outros. Esses elementos, ajudam a revelar, juntamente com os percursos formativos pessoais e profissionais, as experiências e saberes, como são construídas as identidades docentes (IZA *et al*, 2014), elas remontam, nesse trabalho, às etapas, às percepções que os professores participantes da pesquisa foram, e continuam construindo nesse percurso. Na descrição de seus percursos profissionais foram emergindo as seguintes subcategorias:

4.3.3.1 Encantos e desencantos com a Educação Física na educação geral

Os primeiros relatos, quando os participantes começaram a narrar suas experiências de imersão no ensino da Educação Física, especialmente na esfera pública municipal e estadual foram:

Falta de estrutura e material (PROFESSOR LAZER, 2018)

Falta de espaço adequado para desenvolver as aulas (PROFESSORA CORPOREIDADE, 2018)

A realidade do Município era muito frustrante, a realidade daquelas crianças era frustrante, a falta de recurso para dar aula era frustrante, então tudo era muito frustrante. Tanto Natal quanto Parnamirim (PROFESSORA RECREAÇÃO, 2018)

Porque a estrutura era realmente desesperadora, eu ficava angustiado todos os dias para sair de casa, pegar um ônibus, subir o morro, chegar lá e ter um ambiente completamente hostil mesmo, perigoso, uma quadra, um espaço totalmente inviável, assim muro quebrado, os próprios meninos adolescentes eles não estavam acostumados a participar da prática, era no contraturno, a maioria não ia. Então eu me sentia perdendo tempo, sem conseguir fazer muita coisa por aquela comunidade, para aqueles alunos. E ganhando muito pouco (PROFESSORA LUTA, 2018)

O professor Handebol não descreveu suas impressões no serviço municipal e/ou estadual. O professor Arco relatou o incômodo que lhe causava estar inserido num espaço em que ouvia, diariamente, os demais professores da escola reclamando, ora dos alunos, ora dos salários, ora da desvalorização profissional. O professor Gol também traz relatos semelhantes ao descrever seu trabalho de dissertação de mestrado, que eram uníssonas as reclamações por salário, desvalorização profissional, falta de tempo e incentivo para formação continuada, entre outros.

Esses elementos narrados pelos professores são também apontados como dificuldades encontradas no ensino da Educação Física na educação geral, as precárias condições de trabalho, estruturais e materiais. A Educação Física é uma disciplina que tem, na constituição, nos conteúdos, e no modo de desenvolver esses conteúdos, a demanda de um espaço especial, de materiais e recursos didáticos distintos dos usados pela maioria das disciplinas, e, em virtude de sua desvalorização e marginalização já apresentada aqui pelos participantes da pesquisa, esta não era desenvolvida pelos professores como deveria ser, ou como eles foram ensinados que deveria ser, na formação inicial. Então isso para alguns foi motivo de desencanto, de frustração, como narraram as professoras Recreação e Luta.

Mas, para além das dificuldades e desencantos, se faz presente nas falas dos participantes da pesquisa uma preocupação em transformar a imagem e as condições da Educação Física. Como relata o professor Gol, que indica o que Libâneo (2015, p.69) chama de profissionalismo, “que se refere ao desempenho

competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor”:

Que a Educação Física que eles têm aí no Ensino Fundamental é uma Educação Física de jogar bola, uma Educação Física de tempo livre, uma Educação Física recreacionista, é uma Educação Física que só é pra futebol, é... que as meninas são excluídas, ou vão jogar queimada né? E eu digo que essa Educação Física não quero mais. Junto disso, tem todas as conquistas da área, né, de se fixar, por meio de lei, ela como um componente curricular né? E aí o componente curricular obrigatório. Ainda que a gente tenha algumas dificuldades no ensino noturno, mas a lei ainda nos garante isso.

Essa preocupação com o profissionalismo também é narrada pelo professor Arco, quando relata que a sua sobrecarga de trabalho estava comprometendo a sua atuação profissional.

Aí apareceu o concurso do Estado, fiz, passei, aí fiquei trabalhando nos quatro durante um ano [...]. Mas comecei a me angustiar com isso né, comecei a me angustiar por quê? Porque você não consegue desenvolver um bom trabalho né, você começa a ser aquele professor, que eu criticava quando eu estava na academia né, aquele professor que, de vez em quando eu me pegava fazendo ‘rola bola’, de vez em quando eu me pegava fazendo coisas que eu criticava e que eu tinha acabado me transformando, e eu me incomodei extremamente com isso. (PROFESSOR ARCO, 2018).

Essas narrativas coadunam com a dos outros participantes da pesquisa, esse compromisso ético e profissional em não repetir práticas profissionais que eles criticavam, mas sobretudo, de assumirem o protagonismo de uma Educação Física que tenha prestígio e respeito no meio escolar, e ao mesmo tempo o confronto com a precariedade e falta de condições estruturais e materiais de trabalho, o que, como veremos no próximo tópico, foi um dos principais elementos motivadores para ingresso no IFRN.

4.3.3.2 Motivações para ingresso no IFRN

Em virtude do desencanto com o ensino da Educação Física nas esferas municipal e estadual, e em alguns casos com a esfera privada (dado o caráter esportivo defendido pela rede particular de ensino), com o processo de criação

e expansão dos Institutos Federais, a partir de 2006, muitos se sentiram motivados a ingressar na instituição. Dentre os elementos motivadores, temos:

Acho que a maior motivação foi mesmo as condições né, tanto materiais, de espaço, que eu era aluno e vi como era[...]. Tanto as condições materiais, quanto as condições financeiras mesmo de salário, de perspectiva de carreira, essas coisas, foi mais isso mesmo (PROFESSOR LAZER, 2018)

As motivações para ingresso no IFRN foram, entre outras: maior reconhecimento profissional, pessoal e financeiro; possibilidade de aplicar no ensino da EF tudo o que havia investido de formação inicial e continuada; e possibilidade de também poder trabalhar com Esportes, já que a instituição tem, em sua maioria, jovens e adolescentes. (PROFESSOR RECREAÇÃO, 2018)

era realização de um sonho. De você estar num local de trabalho, numa instituição em que você consegue é, materializar as coisas que você acredita. Num local em que você se sente, de alguma forma, modificando a vida das pessoas. (PROFESSORA LUTA, 2018)

A possibilidade de, em virtude da estrutura e condições de trabalho do IFRN desenvolver o Paradesporto no interior do Estado: Paradesporto (PROFESSOR HANDEBOL, 2018)

A principal motivação para ingressar no IFRN foi as condições de trabalho que a instituição oferecia “eu olhei a escola, vi a estrutura, fui na hora do intervalo, vi, não vi os professores reclamando de alunos, falando mal, reclamando das condições de trabalho; passei por um espaço vi um sofá dentro de uma sala de descanso para professores, e eu ‘poxa, que escola legal, que escola bacana que oferece um pouco de estrutura, né, pra os seus profissionais né’ (PROFESSOR ARCO, 2018)

na verdade, quando eu escolho o IFRN, eu não tinha nem noção exata das condições de trabalho aqui, depois que eu entrei ficaram muito melhores né, as expectativas; entre as expectativas e a realidade. Mas eu sabia do plano de carreira, sabia que era um emprego Federal, que isso é importante né, sabia que o volume de carga horária de trabalho era ajustado, e que por ser Federal me dava uma segurança de ter uma certa autonomia no meu fazer, a gente tá dentro da instituição, tem as normas dela, mas ainda a gente tem uma autonomia docente (PROFESSOR GOL, 2018)

[...] Então, foi nessas e noutras, quando você busca ministrar as aulas como acha que deveria ser, como uma disciplina da grade curricular como as demais devem ser, e vê também, ‘a Educação Física, nem precisa disso, pra quê’, com estas e outras coisas, a partir daí, quando veio o IF, com aquela estrutura. Aparentemente também pude comprovar que havia uma valorização do profissional de Educação Física, um espaço

para se trabalhar. Então ali você poderia desenvolver tudo aquilo que você queria com seus alunos, porque ali você tanto tinha espaço, como tinha apoio, como tinha materiais, recursos e reconhecimento profissional também. Então foi isso aí que me incentivou a estudar pra ser professora do Instituto Federal. (PROFESSORA CORPOREIDADE, 2018)

A partir dos relatos, podemos compreender que até o ingresso no IFRN esses professores, dentro da disciplina Educação Física, não conseguiam imprimir, em sua atuação profissional, os conhecimentos, os saberes, os valores e as atitudes que haviam se preparado para fazer, ou que presumiam estar em sua atuação profissional.

4.3.3.3 Relação com os pares docentes no IFRN

Quando Gonçalves (2013) fala em socialização profissional, que envolve a observação às normas, regimentos e documentos oficiais das instituições enquanto elementos que contribuem nessa construção identitária, ela também se referia a um outro aspecto de socialização: que é a troca de saberes e saberes de experiências profissionais entre os pares, entre professores.

No que se refere à construção da identidade profissional docente, compreendemos que esta se desenvolve a partir da relação que o docente estabelece com a sua profissão e com o seu grupo de pares. Nessa seção, trazemos as narrativas de como os professores de Educação Física, participantes da pesquisa constroem suas práticas educativas com seus pares, tanto os docentes de Educação Física, quanto os das demais disciplinas.

4.3.3.4.1 *Relação com os professores das diversas disciplinas*

O professor Lazer relata a discriminação ainda presente em relação à Educação Física por parte dos professores das outras disciplinas, que consideram pouco importante a disciplina para a formação dos alunos. Embora não sejam todos, com alguns, sobretudo os das humanas, tem conseguido desenvolver projetos, e até aulas, através da docência compartilhada. E ele relata como está sendo desenvolvida essa experiência:

esse semestre a gente tá tentando trabalhar algumas disciplinas integradas, por exemplo, eu tô entrando, eu tô numa turma de primeiro ano, a gente tá fazendo docência compartilhada. Eu entro com a professora de Sociologia todas as aulas. Nas minhas aulas, onde entramos eu e ela, ela tá dando disciplina que é muito próxima à Educação Física, que é Cultura. Corpo, cultura e lazer, eu acho que é assim o nome da disciplina, e a gente tá entrando, fazendo as atividades, a maioria juntos. Eu entro com ela na sala, e ela entra nas aulas dela, enfim tá fazendo as atividades avaliativas uma só” (PROFESSOR LAZER, 2018)

Uma dificuldade narrada pela professora Recreação se refere à discriminação em relação à Educação Física por parte dos colegas professores de outras disciplinas: “o único problema que encontrei até agora foi de, com alguns docentes, ter que afirmar a importância da Educação Física. Que eu acho que é algo tão antigo né, que eu acho que não precisaria mais. Então a dificuldade foi, até hoje tem sido essa”. E ela ressalta que esse tipo de problema se destaca com os professores das disciplinas técnicas. Em relação às disciplinas das áreas de humanas consegue desenvolver alguns trabalhos coletivamente, especialmente com os professores de Artes.

O Professor Handebol percebe a necessidade de ter que estar reafirmando a importância e o espaço da Educação Física na instituição com os demais docentes das outras disciplinas.

O professor Arco relata que, através de projetos integradores, consegue desenvolver atividades interdisciplinares com professores de outras disciplinas. Além desses projetos, outras maneiras que tem adotado para desenvolver trabalho com outros docentes tem sido a elaboração de aulas externas, ou aulas de campo, integrando mais de uma disciplina.

A professora Corporeidade destaca que está inserida num núcleo de pesquisa e consegue desenvolver trabalhos com professores da área de linguagens, professores de sociologia, informática, etc. Mas percebe que, mesmo no IFRN, ainda há um preconceito com a disciplina Educação Física. Que ainda é um espaço a ser conquistado pela área.

Em relação aos outros professores das demais disciplinas, a professora Luta não mencionou as relações pedagógicas, mas considerou as relações interpessoais como um elemento importante para o acolhimento e harmonia no ambiente de trabalho, o que reflete em respeito mútuo.

O professor Gol não mencionou especificamente a sua relação e a importância dela na sua construção docente no IFRN, mas destacou que o isolamento docente é perigoso:

se a gente não toma cuidado, o professor vai se isolando dentro da profissão, e eu acho que tem que ser o contrário, a gente tem que buscar mais os pares, buscar mais o diálogo, buscar mais as trocas de experiência, quando vê, você tá só na sua sala de aula, só você, e as vezes você não quer nem que ninguém vá lá, porque se não alguém pode tá lhe julgando, querendo avaliar você, e não é isso. Você tem que se abrir para tentar melhorar (PROFESSOR GOL, 2018).

Essas relações, sobretudo com professores de outras disciplinas, pode ser um espaço importante pela possibilidade que ela pode desencadear do que Josso (2010, p.36) chama de “experiência formadora”. E a instituição tem, através das reuniões pedagógicas, espaço para articular, institucionalmente essa colaboração.

4.3.3.4.2 Relação entre os professores de Educação Física

No que se refere aos pares de Educação Física, retomamos um discurso que trouxemos na justificativa desse trabalho, a expansão da rede federal de educação e o ingresso, num período de 10 anos de mais de 30 docentes novos na instituição. Ao ingressar na instituição, que também estava em processo de reformulação, mudando de CEFET para IFRN, o que inclui mudança no projeto político pedagógico, estrutura curricular, pedagógica e administrativas, a instituição estava criando sua identidade, o PTDEM foi, e ainda é, considerado um documento importante para a área, pois ele baliza os conteúdos a serem desenvolvidos pela disciplina, mas, com a diversidade de eixos, de cursos, muitos docentes entram no IFRN com o mínimo de informação a respeito da dinâmica e do funcionamento da instituição, como menciona a professora Corporeidade:

Quando eu iniciei, a sensação é que você pegou um trem em alta velocidade, sabe. Que você está num mundo e numa realidade totalmente diferente daquela que você vivia. Tudo muito novo, muitas siglas, até isso, eu vou ter que escrever num

papel, porque tudo é assim, é DIAC, é DIGAE, são muitos setores, e isso aí é coisa simples, mas até isso, para mim foi uma coisa nova, as normas, os processos, tudo na instituição era diferente de tudo que já conhecia. Tudo era novo, por isso, tive de aprender, ou melhor ainda estou aprendendo, buscando sempre atender as exigências desta instituição, que são bastante, a cada dia aparece algo novo. Ela é uma instituição que você nunca conhece totalmente, porque a cada momento vem algo que você precisa aprender, que você precisa responder, mas acho que é isto que me encanta, sou apaixonada por esta instituição. (professora CORPOREIDADE, 2018)

Diante desse relato, é importante destacar que a relação com os pares da disciplina, sobretudo aqueles que já estão na instituição há mais tempo é de fundamental importância nesse impacto inicial.

O professor Gol destaca dois tipos de relação na instituição: a relação com todos os professores do IFRN, nos seus 21 campi, que é restrita a conversas nas redes e mídias sociais, a exemplo do chat WhatsApp, e relata o 1º encontro de Educação Física realizado em 2016, “Nós tivemos [...]há dois anos o primeiro encontro, que eu acho que foi um primeiro passo importante [...] um primeiro encontro em que sentamos e tentamos dialogar sobre as nossas experiências docentes, eu acho que tem que ter mais isso”. E ele sugere, como maneira de manter essa dinâmica de troca de experiência entre os docentes dos diversos campi encontros regionalizados, por polos, entre os campi com aproximação geográfica. No que se refere à relação com o professor que atua no mesmo campus, o professor Gol relata uma experiência que ele considera exitosa tanto para o crescimento da disciplina, quanto para aperfeiçoamento profissional.

Minha colega e eu estamos fazendo uma experiência muito interessante agora, que é a gente acompanha a aula um do outro e tenta a partir disso fazer as intervenções e o diálogo para tentar melhorar. E o que a gente tem conseguido há algum tempo é isso, a gente vai observando as aulas e vai refletindo sobre o que acontece nas aulas, as vezes sobre o comportamento pessoal do professor, as vezes sobre o comportamento do aluno. mas a maioria das vezes é sobre a forma de trabalhar o conteúdo.

Essa experiência desenvolvida pelo professor Gol partiu de iniciativa pessoal, não é uma prática institucionalizada, mas, segundo ele, tem gerado

bons frutos para a disciplina Educação Física, para os professores envolvidos e para os alunos.

O professor Arco considera que há uma boa relação entre os professores de Educação Física da instituição, mas acredita que poderia ser melhorada, sobretudo através de trocas de experiência e participação entre *campi* não apenas de eventos esportivos, mas também de eventos culturais e ações da disciplina Educação Física. Observa uma supervalorização dos eventos esportivos da instituição, e acha que a mesma atenção deveria ser dada às atividades e projetos de ensino desenvolvidos por outros professores em seus diversos campi. Critica a forma como o canal de chat WhatsApp tem sido usado pelos professores:

na minha compreensão aquele espaço ali, o objetivo primeiro dele seria esse, pra gente postar vídeos de aulas, fotos de aulas, mandar áudio de coisas que a gente fez e acha que deu certo, que foi bacana. Mas não, ele tem um objetivo totalmente diferente, assim, disso [...] a gente faz críticas ferrenhas ao esporte, né, ao esporte, ao modelo de esporte que a gente tem na nossa instituição, e quando os colegas postam coisas que, pra participação de outros campi, que não é ligada ao esporte, ninguém quer participar, ninguém tem interesse, ninguém, né, por exemplo, tem evento maravilhoso lá em Pau dos Ferros, que é o festival de ginástica, que a gente poderia, as pessoas poderiam se motivar a levar trabalho, a levar apresentações né, mas não, passa em branco né.

Já o professor Lazer considera a relação com os demais professores de Educação Física da instituição harmoniosa e colaborativa. Relata a troca de experiências, mesmo que através de canais informais como WhatsApp, que é possível compartilhar experiências exitosas. Mas destaca que ainda há uma divisão entre aqueles que se dedicam ao desenvolvimento desportivo da instituição e aqueles que priorizam o ensino.

Essa mesma divisão, entre aqueles que se dedicam ao desenvolvimento do esporte e aqueles que se dedicam a construções pedagógicas da disciplina também é destacado pelo professor Handebol:

Eu percebo, junto ao grupo de Educação Física, uma certa divisão já clássica, dentro da Educação Física, que é de um grupo de um viés mais esportivizado, e de um grupo de um viés vinculado a pedagogia, vinculado a outras práticas. Vejo isso como, compreendo isso como natural, dentro de um processo,

até porque são trajetórias formativas e vivências que levam a isso, eu vejo isso como uma necessidade de dialogarmos coletivamente, de pensarmos como algo em comum, porque há momentos, pelo menos eu percebo no grupo de discussão, quando certas discussões elas tencionam de uma forma que ele reflete um pouco do nível, por exemplo, de colaboração entre os pares na organização de eventos esportivos como o Intercampi, por exemplo.

A professora Corporeidade destaca a importância que teve, e tem para ela, enquanto docente, o planejamento e a promoção de atividades e projetos coletivamente:

Aqui no campus, desde que iniciei, faz cinco anos, tive três colegas de Educação Física. Quando cheguei, a minha colega, era uma professora, trabalhávamos juntas, desde planejamento, treinamento de equipes, participação em eventos, de postar notas e demais atividades que envolviam a Educação Física. Depois de um ano, veio outro professor, e esta forma de trabalho já foi dificultada, ficamos trabalhando cada um individualmente. Depois de três anos veio outra professora, que permanece até hoje. Novamente foi retomado o trabalho coletivo, trabalhamos juntas, desde planejamento, reuniões de grupo, orientação dos estagiários, temos nossas pautas de reuniões e o que vamos fazer, quando é uma atividade com minhas turmas, ela está comigo, do mesmo jeito quando é com as turmas dela, ou ação dela também vou ajudar e dessa forma a gente vai vendo o que é melhor para Educação Física, para contemplar, para mostrar e valorizar o que temos

As professoras Recreação e Luta julgam como cooperativa e harmoniosa a relação entre os professores de Educação Física na instituição.

Importante destacar também que, a partir da caracterização do ciclo de Afirmação e Diversificação na carreira (FARIAS, 2010), o compartilhar de experiências está entre as principais características dos professores de Educação física nesse ciclo de desenvolvimento da carreira docente e aqui, nas narrativas dos professores, ela tem um destaque bastante importante, já que esses demonstram interesse e desenvolvimento de atividades com os pares e com outros professores de outras disciplinas.

Embora essas relações sejam consideradas harmoniosas, colaborativas, e que, na medida do possível, os professores fazem uso de ferramentas tecnológicas como canal para troca de experiências, o professor Lazer chama a atenção para um espaço institucional para essa troca e construção coletiva que

é o Núcleo Central Estruturante (NCE), e que não tem promovido esses encontros.

Mas eu acho que falta alguma coisa mais sistemática. O NCE eu acho que é um espaço, seria um espaço ideal, mas eu acho que de certa forma não está funcionando a contento. Eu acho que não é nem só o de Educação Física, eu acho que são todos, eu acho que não é culpa, entre aspas, dos professores, dos nossos representantes. Eu acho que falta a instituição mesmo criar, não é, já criou a polícia, já institucionalizou os NCE, agora falta, eu acho que o incentivo, a chamada, a chamada mesmo para espaço de discussão, para efetivar mesmo essa política que foi criada com os NCE (PROFESSOR LAZER, 2018).

O espaço-tempo para formação coletiva na instituição, para a troca de experiências e saberes é exposta pelos participantes da pesquisa como uma lacuna a ser preenchida, e que poderia auxiliá-los em melhores atuações, em maior protagonismo da disciplina enquanto área do conhecimento e, conseqüentemente, maior contribuição para a formação humana omnilateral dos alunos.

Embora os percursos formativos tenham sido, em maioria, parecidos, inclusive através da instituição formadora, os percursos pessoais são distintos, os caminhos profissionais que cada um passou, até o ingresso no IFRN foram diversos. As (auto) biografias revelam como podem ser surpreendentes a desordem provocada pelas escolhas e percursos individuais, não são as vias de acesso formativas que formam, homogeneamente, as identidades docentes, mesmo esses professores tendo uma mesma aprendizagem, seguido um mesmo currículo formativo, mas, os percursos, os caminhos, as relações sociais e a reflexão a respeito das experiências que vão empregando, individualmente à sua maneira, jeito ou modo de ser docente.

4.4 DA CRIANÇA QUE FUI, AO PROFESSOR QUE ME TORNEI: RELATOS AUTORREFLEXIVOS

Ao final de cada entrevista pedimos aos participantes para que descrevessem como se sentiam, desde aquela criança que, no início da narrativa, trouxe-nos as recordações de suas primeiras experiências corporais (pré-escolares, escolares), passando pelo imaginário criado sobre quem eles seriam, enquanto professores de Educação Física, chegando finalmente à

identidade de professor que (embora transitória) construíram até hoje. Nessas autorreflexões alguns expuseram o profissional que gostariam de ser; outros apresentaram o profissional que se tornaram; e outros como se sentem, ao avaliar quem se tornaram.

Josso (2010, p. 40) afirma que:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

E são essas autorreflexões, autodescrições, que trazemos para apontarmos, na seção a seguir, as considerações finais desse trabalho:

Então eu posso fazer assim, traçar uma história, numa linha do tempo, eu fui uma criança que sempre brincou muito ao ar livre no interior. Eu vim para a capital com 10 anos, lá no interior a gente brincava, as possibilidades de movimento, de experiência corporal era muito grande. Quando eu vim para cá também era numa década, num tempo que a gente podia brincar muito na rua. Brincava muito com bola, e eu tive essas possibilidades, tive a possibilidade com vôlei, mas não de forma competitiva, e de certa forma eu, eu posso te dizer assim, que eu sou outra pessoa graças a Educação sistematizada que eu pude frequentar né, a graduação, o mestrado e o doutorado; e me encontrei, de certa forma, sendo professor do nível médio. (PROFESSOR LAZER, 2018)

Nessa época (*na fase escolar*) eu achava que o professor de Educação Física era alguém que só fazia graduação, e dava aula. E sempre achava que era um professor que estaria com um apito na mão, com a prancheta, porque também era o que se via na época. E hoje eu percebo isso, que o professor de Educação Física ele tem um poder muito grande na mão, talvez até mais do que outras áreas, porque as outras áreas, digamos as áreas técnicas, elas estão ali pra formar profissionais, e ela deve de fato fazer um ensino, às vezes, bem mais rígido, porque vai sair daquele local profissionais pro mercado de trabalho, e Educação Física ela tem um outro viés, que é a questão corporal, de permitir que aquele aluno, ele tenha percepções que nunca teve até o momento né, que ele perceba reflexões sobre corpo, sobre gênero (PROFESSORA RECREAÇÃO, 2018)

Eu acho que o professor de Educação Física é um motivador, e isso eu tomei para a minha prática, pelo menos eu tento né. E eu acho que o que mudou é a forma de tratar a nossa área, como

área de conhecimento, de entender que as brincadeiras e práticas, elas não são espontâneas, nem são pouco importantes. Elas precisam ser aprendidas, contextualizadas, problematizadas, criticadas. Que foi o que eu não entendia quando eu era criança, eu me encantava mas eu não entendia o porquê, e à medida que isso foi amadurecendo, que eu fui tendo acesso às informações, aos livros, as falas dos professores, a outras inspirações, quando você tem o espelho do seu professor de Educação Física em sala de aula, e depois você tem o do seu professor da universidade (PROFESSORA LUTA, 2018)

De alguma forma eu encontrei no meu trabalho essa continuação, o brincar, o lazer, tudo isso tá dentro dessa minha formação. Então eu meio que dei uma continuidade (*a partir das experiências da infância*) a tudo isso, então nunca foi assim, um desprazer, ou um descontentamento, fazer o que eu faço. Claro que existiam momentos que, às vezes, faltavam energia, por exemplo, trabalhar com educação infantil, por exemplo, as vezes demandava criatividade e uma demanda corporal, as vezes, um pouco maior pra envolvimento, por ter várias cargas horárias, as vezes teve momentos na minha vida que eu trabalhei manhã, tarde e noite na escola né, então isso, as vezes, demandava. Há uma certa precarização também da minha condição de trabalho, mas ao mesmo tempo, nunca perdi esse ânimo. E uma outra coisa importante, que mudou muito pra mim, que foi fruto de, da entrada aqui no Instituto, que me permitiu entrar, é que eu fundamentalmente mudei minha forma de me expressar. (PROFESSOR HANDEBOL, 2018)

Eu me sinto realizado. Em todos os sentidos, em todos os sentidos, gosto demais dos jovens que eu trabalho, é normal a gente ter, em algumas turmas, alunos que são, dão mais trabalho, não dão trabalho, e isso ou aquilo, ou aquilo outro, faz parte, são seres humanos, mas eu sou muito grato por tudo, por tudo que eu tenho e pela instituição que eu tô hoje né, e que eu quero ficar aí até me aposentar. (PROFESSOR ARCO, 2018)

A Educação Física do meu agrado ela, ela fica entre aquela polaridade né, que González e Fensterseifer fala, entre o 'não mais da Educação Física' e o 'ainda não'. E eu me aproximo mais do 'ainda não'. Quero me distanciar dessa que eu não quero mais né? Pra me aproximar daquela que eu quero que se torne [...] hoje eu ainda tenho firmeza de propósito, eu ainda entro em sala de aula não abrindo mão de dar aula, e pra mim isso é o que constrói minha identidade como professor, né. Eu ainda quero ir pra aula pra ensinar coisas, quero, ainda não abro mão de ser um professor que... isso faz de você as vezes, exigente, faz de você as vezes, o chato, faz de você as vezes, o, o ... os alunos usam uma expressão, como é?! 'o chato, o intransigente, o durão, o inflexível (risos)'. Se isso são qualidades ou defeitos, bom, aí cada um faz as suas avaliações. Mas é importante que você tenha as suas crenças também né. É importante que você tenha também essa, é... essa coisa daquilo que você acredita e, então eu me vejo muito assim, é

como professor. Até quando, eu não sei né, porque a gente é dinâmico, a gente é, né, fluído, é contraditório, amanhã a gente pode tá pensando diferente né?! (PROFESSOR GOL, 2018)

Eu vejo, quando comparo o antes e o depois, que muitas coisas mudaram, muitos pensamentos foram renovados. O que achava que era certo, hoje vejo que não é bem assim. Antes pensava que o professor deveria ter o domínio de tudo. Profissionalmente muitas mudanças ocorreram. No início o medo dominava, aquele medo de iniciante, que acha que não vai dar certo, que não vai conseguir, será que esta é a forma certa de resolver este problema? São muitas tentativas de erros e acertos. E agora com os erros a gente já sabe mais ou menos o que fazer, como também, aprendemos que nem todas as verdades são tão verdadeiras. Aprendi que não somos detentores de todos os saberes, que o aluno é parceiro neste processo, ele também tem seus conhecimentos, e esses conhecimentos devem ser somados com os conhecimentos que temos. Dessa forma nos completamos. Este reconhecimento foi um aprendizado para mim, por sinal, um dos mais importantes. A questão da insegurança, com a experiência que tenho hoje, já ajuda bastante, porque certas coisas que vou fazer, já aconteceu em determinados momentos, alguma coisa parecida, experiências parecidas, esta relação ajuda na concretização eficiente de outras ações. (PROFESSORA CORPOREIDADE, 2018)

Voltamos ao que dizem Pimenta (2012) e Libâneo (2015), que uma identidade profissional docente é formada pela soma das significações sociais da profissão (e da constante revisão desses significados) e dos significados que cada professor atribui a sua profissão e profissionalismo. Essa construção se dá a partir de suas reflexões, a partir de seus valores, do seu modo de se enxergar no mundo, mas sobretudo do projeto de mundo que ele deseja criar e que sentido existe, em sua vida, ser professor.

Através dos discursos autorreflexivos, podemos observar, por meio do uso de termos como citados pela professora Recreação, de que a Educação Física é uma disciplina que forma para além de um conhecimento profissional, a presença de sentimentos, conhecimentos de mundo e de sociedade que almeja o respeito às diferenças e entre os diferentes. Essa característica incorpora o preceito da formação humana integral, que vai além de uma formação técnica, alcançando uma formação sensível, humana e para a vida.

Destacamos também das autorreflexões apresentadas as metacompetências adquiridas no processo de desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa na fase de Afirmação e Diversificação na carreira

apresentada por Farias (2011), como “professora motivadora”, “professora flexível”, “professor com propósitos” entre outras características assumidas. Farias (2011) destaca que, na fase de Afirmação e Diversificação essas metacompetências, vão, juntamente com as competências profissionais desenvolvidas a partir da experiência e saberes da experiência e dos saberes curriculares e disciplinares, contribuindo para o arcabouço das identidades docentes.

Outros aspectos a serem destacados nessas autorreflexões é a consciência da constante formação e construção dos saberes e da identidade que o professor carrega durante toda a sua carreira profissional, como afirmam Dubar (2009), Pimenta (2012), Gonçalves (2013), Nóvoa (2013), entre outros, essa identidade se renova, a partir das interações que vão sendo construídas, das transformações culturais e sociais, dos signos e significados sobre o ser docente. É ancorada também na subjetividade do ser docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo.

Mudo, mas não mudo muito.

A cor das flores não é a mesma ao sol de que quando uma nuvem passa

Ou quando entra a noite e as flores são cor da sombra.

Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores.

Por isso quando pareço não concordar comigo,

Reparem bem para mim:

Se estava virado para a direita,

Voltei-me agora para a esquerda,

Mas sou sempre eu, assente sobre os mesmos pés

O mesmo sempre, graças ao céu e à terra

E aos meus olhos e ouvidos atentos

E à minha clara simplicidade de alma ...

Alberto Caeiro, in **“O Guardador de Rebanhos”** - Poema XXIX"
Heterônimo de Fernando Pessoa

Neste trabalho investigamos, a partir das histórias de vida, como docentes de Educação Física do IFRN têm construído suas identidades docentes no campo da Educação Profissional, considerando, neste trabalho, como é apresentado na epígrafe dessa seção, a identidade docente como um constante vir a ser, em pleno e inacabado desenvolvimento, nos quais estão entrelaçadas as subjetividades que atravessam, diariamente, a vida humana. O professor é, antes de tudo, um ser humano (NÓVOA, 2013).

Definimos as histórias de vida como procedimento metodológico de investigação empírica por considerarmos, a partir da literatura estudada, mais precisamente através de Nóvoa (2013), Moita (2013), Josso (2010), Chizzotti (2013), entre outros, o protagonismo docente, suas vozes, suas memórias, seus relatos de experiência, colocando-os no centro das investigações, de modo a compreendermos o processo de desenvolvimento profissional e consequente construção de suas identidades docentes.

Destacamos, a partir da literatura analisada, que as construções identitárias se dão a partir das dimensões sociológicas e culturais nas quais os sujeitos estão inseridos, compreendemos essas identidades como um constante vir a ser, que vai sendo construída e reconstruída a partir das transformações culturais e sociais, e das relações estabelecidas ao longo desse processo e que, internamente, sobretudo na sociedade contemporânea, marcada pela

globalização, tem interferido no modo como as pessoas se relacionam entre si e entre os universos culturais, e que vai contribuindo para a formação de um EU, que é transitório.

Consoante as análises realizadas, compreendemos que a identidade profissional docente se constrói a partir dos diversos elementos que englobam o processo formativo pessoal e profissional do sujeito; dos signos e significados construídos socialmente sobre ser professor; dos documentos e normativas político-pedagógicas das instituições; das relações pessoais estabelecidas na dinâmica do trabalho e dos espaços de atuação docente; e pela subjetividade e valores que o sujeito atribui a sua profissão.

No contexto da Educação Física, esta sempre esteve pedagógica e metodologicamente submetida às mudanças políticas e econômicas da sociedade. Essas mudanças também delinearão as identidades profissionais docentes, as quais apontamos a identidade de professor-higienista, a partir da Educação Física higienista predominante entre os anos 1880 e 1930; a identidade de professor-instrutor, período em que a Educação Física sofreu influência das instituições militares, prevalecendo entre os anos 1930 e 1960; dos anos 1960 aos anos 1990, a Educação Física passa pelo processo de esportivização, com a justificativa de levar o país à elite olímpica, passa-se da identidade do professor-instrutor para a do professor-técnico

A partir dos anos 1990, sob novos ordenamentos políticos no Brasil, sobretudo através do processo de redemocratização do país, a Educação Física passa a discutir sua epistemologia, seus saberes e suas práticas na escola brasileira. A partir dessas transformações, os conteúdos, que até então eram predominantemente os esportes, passam a dividir espaço com os conteúdos da chamada cultura corporal de movimento, que incluem os jogos, as lutas, a dança e ginástica. Corroborando com isso, a edição da LDB 9.394/96 torna a Educação Física disciplina obrigatória, já que até então esta estava presente na escola de forma adjetivada, ora como práticas, ora como atividades. Foi um marco importante para a área, sobretudo para os professores, que passaram a integrar, com o ensino da Educação Física, o currículo de formação da educação básica do país, assumindo, desse modo a identidade de professor-docente.

No contexto da Educação Profissional do IFRN, seguindo a progressão cronológica da história, desde a Escola Industrial de Natal, nos anos 1940,

período em que a instituição passa a ofertar cursos de segundo grau, atual nível médio, a Educação Física alinhava-se aos preceitos regidos pelos documentos e normativas da Educação Física geral do país, prevalecendo, dos anos 1940 aos anos 1960 uma Educação Física pautada pelas abordagens Higienista e Militarista; a partir da segunda metade dos anos 1960, quando a rede muda para ETFRN, período em que o tecnicismo na educação do país tem seu auge, a Educação Física da instituição, sob a influência da esportivização dos conteúdos, tem sua identidade vinculada às práticas e desempenhos esportivos. A partir de final dos anos 1990 e início dos anos 2000, período em que a rede, agora como CEFET e posteriormente como IFRN, estava iniciando o processo de expansão e interiorização dos campi, a Educação Física, sobretudo influenciada pela entrada de novos docentes, passa a ser pensada a partir da cultura corporal de movimento e das abordagens críticas da Educação.

Da análise de resultados, inicialmente por meio de pesquisa documental a partir dos Editais nº 04/2009-DIGPE/IFRN, nº 36/2011-Reitoria/IFRN, e nº 06/2015-Reitoria/IFRN, identificamos, como perfil exigido para ingresso docente na instituição, um profissional que possua o domínio de vários saberes, especialmente dos Saberes Disciplinares da Educação Física numa perspectiva da cultura corporal do movimento, o que representa uma afinidade com as discussões que orientam a formação humana integral e as dimensões culturais, científicas e tecnológicas propostas pelo projeto-político-pedagógico do IFRN, estando presente em todas as fases dos concursos; os Saberes Experienciais, estes sendo mais exigidos na prova de desempenho, os quais avaliam a prática profissional, que compreende o saber-ser e o saber-fazer, na segunda fase; e os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, e de experiências profissionais, através da análise de títulos, na terceira fase. No entanto, de acordo com nossas análises, existe uma superficialidade ao explorar os conhecimentos e saberes específicos referentes à Educação Profissional e os conhecimentos sobre trabalho e educação.

Nesse sentido, ao considerarmos os saberes exigidos para ingresso no cargo de docente de Educação Física do IFRN, através dos editais de concurso analisados, se observa a maneira perfunctória com que foram abordados os Saberes Curriculares, os quais contemplam o campo da Educação Profissional; além da literatura apontar, a partir de Moura (2013), a deficiência na formação

inicial nos cursos de Licenciatura de estudos sobre os campos Educação e Trabalho, sobre Educação Profissional, e menos ainda sobre a relação destes com o Ensino Médio.

Da análise de resultados, por meio de pesquisa empírica, que foi realizada em duas etapas: sendo a primeira através de um questionário aplicado a 26 professores, por meio do *Google* formulários; e a segunda a partir das entrevistas autobiográficas, realizada com sete professores. Tem-se, a partir da primeira etapa, como perfil dos participantes, que a maioria dos docentes (dezesesseis, dos vinte e seis participantes) se identifica como sendo do gênero masculino. Em relação a idade, a maioria (vinte, dos vinte e seis) tem idade entre 31 e 50 anos. Em relação à formação acadêmica, todos possuem curso de licenciatura em Educação Física, a maioria com a Licenciatura Plena (vinte, dos vinte e seis), os demais o curso de Licenciatura. Em relação ao tempo de atuação profissional no ensino da Educação Física observamos quatro com tempo de atuação entre 1 e 4 anos; quatro com experiência entre 5 e 9 anos; dez com atuação docente entre 10 e 19 anos; sete com experiência entre 20 e 28 anos; e um, com experiência profissional acima de 28 anos.

No que se refere à atuação docente na Educação Profissional, a maioria (vinte e dois, dos vinte e três professores efetivos), ingressaram na instituição a partir de 2008, ou seja, foram avaliados a partir de algum, dentre os três editais, dos concursos analisados neste trabalho.

Os dados do questionário ratificaram o exposto por Moura (2013), que fala a respeito da ausência de formação, nos cursos de licenciatura, que contemple a Educação Profissional. Dos vinte e seis professores participantes da primeira etapa da pesquisa, apenas um relatou ter tido, em sua formação inicial, uma formação que contemplou disciplinas que trouxeram discussões sobre trabalho e educação profissional. Esse dado revela que, ao ingressar no ensino na Educação Profissional, 96% dos docentes participantes da pesquisa ingressaram na instituição com pouco conhecimento desse campo de ensino, restringindo-se apenas àqueles exigidos na prova de concurso público.

Desta forma, foi possível perceber nessa etapa da pesquisa, a partir do questionário, que as construções identitárias dos docentes do IFRN caminham em direção a uma formação que vem sendo construída a partir da sua imersão no campo da Educação Profissional, já que a quantidade de docentes que

receberam formação para atuar nesse campo representa apenas 4% dos Docentes.

Na segunda etapa da pesquisa empírica, temos que as identidades profissionais docentes de professores de Educação Física no campo da Educação Profissional têm sido construídas a partir dos percursos pessoais e formativos; das experiências e saberes da experiência profissional construídas ao longo da carreira docente, e do desenvolvimento docente em ciclos.

No que se refere aos percursos pessoais e formativos, os resultados da pesquisa apontam que o que foi vivenciado no período pré-escolar, a partir das brincadeiras de rua, e o posterior contato com a Educação Física escolar e modalidades esportivas, no período de suas formações na educação básica, definiram suas escolhas profissionais.

Destacamos ainda da vida escolar a identidade profissional de ser professor que foi idealizada pelos participantes da pesquisa enquanto crianças e jovens, período em que estes estavam na formação da educação básica e que a Educação Física na escola era prioritariamente desenvolvida pela abordagem esportivista, que tinha a figura do professor-técnico como referência, e que, para além dos gestos técnicos e esportivos, estes profissionais promoveram uma formação para a vida, a partir de valores como a ética, a moral, a sensibilidade e o respeito às diferenças. Ademais, de acordo com os participantes, foram identidades inspiradoras, por suas competências, responsabilidades, incentivo e dedicação.

Carregando esse imaginário, ao ingressarem na formação inicial, a maioria dos participantes da pesquisa se depararam com novas perspectivas e possibilidades de Educação Física, sobretudo porque a academia estava passando por transformações epistemológicas. Desvinculava-se, aos poucos, a identidade de professor-técnico para a de professor-docente. Para dois dos entrevistados esse impacto foi importante para ratificar suas escolhas ao ingressar no curso; mas para outros cinco participantes da pesquisa, sobretudo aqueles que vivenciaram as práticas esportivas durante a maior parte da formação básica, foi um período de desconstrução dolorosa, que, só após a imersão na atividade profissional foi sendo atenuada e definida.

Em suma, compreendemos que o percurso pessoal e a formação inicial foram relevantes para as primeiras definições das identidades docentes, sendo

confirmadas a partir do desenvolvimento profissional e conseqüentemente a partir dos investimentos pessoais e profissionais em cursos de pós-graduação (*lato e strictu sensu*) em Educação e em Educação Física realizados pelos participantes.

No que se refere a categoria experiências e saberes da experiência, destacamos três subcategorias que emergiram a partir das narrativas dos participantes da pesquisa: as experiências profissionais docentes, a atuação docente na Educação Profissional, e o ensino da Educação Física no IFRN.

Os participantes da pesquisa narraram que começaram a atuar profissionalmente logo após o ingresso no curso de formação inicial. Essa imersão na atividade profissional, para a maioria dos participantes, foi construída a partir de alguns conflitos pessoais, isso porque a pretensão e as primeiras experiências profissionais (como técnicos de modalidades esportivas) começou a ser confrontada com outros saberes e conhecimentos disciplinares promovidos pela formação inicial. O posterior ingresso no ensino da Educação Física escolar, nas esferas municipal, estadual e particular, foi apontando novos rumos para suas identidades docentes (em constante construção) desses professores.

A pesquisa aponta na sequência que as experiências vivenciadas nas esferas municipal, estadual e privada foram consideradas negativas, por vários aspectos, destacando-se a desvalorização profissional, sobretudo por estes atuarem em uma disciplina que, na hierarquia dos saberes disciplinares, ainda é alvo de muito preconceito e críticas; a falta de estrutura física e material para o desenvolvimento do ensino da Educação Física e conseqüente impossibilidade de atuação docente tal qual, na concepção dos docentes, deveria ocorrer; a desvalorização por parte das autoridades; entre outros. Todos esses fatores foram narrados e identificados a partir da imersão na vida profissional, embora como estudantes da educação básica já visualizavam o desrespeito, a falta de valorização com que a Educação Física sempre foi tratada.

Desse modo, foram as experiências negativas com o ensino da Educação Física nas esferas municipal, estadual e particular, alguns dos fatores que impulsionaram o ingresso no ensino na Educação Profissional, sobretudo por ter o IFRN boa estrutura física, incentivo e valorização profissional. Além de possibilitar, segundo os relatos, a possibilidade de desenvolver habilidades,

conhecimentos e atividades no campo da Educação Física, atribuindo novos sentidos à atuação docente.

A construção da carreira docente é marcada por ciclos de desenvolvimento profissional, os quais incluem investimentos e desinvestimentos, interesses e desinteresses, motivações e desmotivações ao longo da carreira docente. Os resultados da pesquisa denotam, a partir do que é preconizado pelo Ciclo de Afirmação e Diversificação da carreira (entre 10 e 19 anos de atuação docente), no qual os entrevistados se encontram, que, no campo da Educação Profissional, o domínio das rotinas básicas ainda possuem uma lacuna, já que, na carreira docente EBTT é preconizado o desenvolvimento dos eixos ensino, pesquisa e extensão. No que se refere ao desenvolvimento do eixo pesquisa, a maioria dos professores relataram não conseguir trabalhar no desenvolvimento de pesquisas, apontando dificuldade em desenvolver o eixo na instituição. Em relação ao eixo extensão, apesar de ter sido relatadas algumas dificuldades, os docentes ainda conseguem desenvolver projetos.

Em relação a troca de experiências com os pares da Educação Física e demais áreas, a pesquisa aponta que, de acordo com o que é preconizado pela característica do ciclo, que os docentes têm compartilhado saberes e experiências com os demais colegas docentes, entretanto, essa relação de compartilhamento ainda é restrita entre os docentes das disciplinas propedêuticas. Em relação aos docentes das disciplinas técnicas, essa interdisciplinaridade ainda é tímida ou, na maioria dos casos, inexistente.

O Ciclo de Afirmação e Diversificação na carreira docente prevê também que o docente, nessa fase, tenha disposição e segurança para se aventurar em outras experiências, para além do ensino. Dentre os participantes da entrevista, constatamos que, dos sete entrevistados, cinco já atuaram em cargos administrativos no IFRN.

Contudo, ao procurarmos compreender como docentes de Educação Física tem construído suas identidades profissionais no campo da Educação Profissional, levando em consideração as especificidades, os eixos e diversos cursos desse campo de ensino, através de suas histórias de vida, identificamos, a partir do que foi analisado na literatura, mas, sobretudo a partir do que foi ratificado através da pesquisa empírica, que essas construções têm ocorrido a partir dessa imersão nesse campo da Educação Profissional, a partir das

relações estabelecidas entre os docentes, das normativas que orientam a metodologia, os conteúdos e as práticas pedagógicas para o ensino da disciplina na instituição, do desenvolvimento na carreira docente, que é construído e reconstruído a partir da experiência e saberes da experiência. Sob muitas dificuldades, algumas lacunas ainda a serem preenchidas, os participantes da pesquisa revelaram, dentre outras coisas, o compromisso ético com a instituição, com a educação e sobretudo com a sociedade, a qual desejam, a partir de seus discursos, mais justa, humana e igualitária.

Mediante a conclusão deste trabalho, novos questionamentos emergiram. Interessa-nos compreender, a posteriori, quais as ações que os professores de Educação Física tem feito, ou deveriam fazer, de modo a superar a dificuldade no desenvolvimento de atividades nos eixos pesquisa e extensão em Educação Física no IFRN, haja vista, de acordo com os apontamentos trazidos, esses têm sido os eixos em que os docentes têm apresentado maiores dificuldades, sobretudo porque esses eixos preconizam o trabalho docente na carreira EBTT e no campo da Educação Profissional e que, no desenvolvimento deste trabalho não foram discussões aprofundadas.

Esperamos, ao final deste trabalho, que as compreensões e os resultados apresentados por esta dissertação possam contribuir com produções de conhecimentos relativas ao processo de formação docente no campo da Educação Profissional, sobretudo para que, a partir da constatação de que as construções identitárias se dão a partir das várias dimensões pessoais e profissionais dos sujeitos; das trocas de experiências; das formações iniciais e continuadas; e do desenvolvimento na carreira docente, possa ser fomentado, e institucionalizados, espaço-tempo para formação coletiva na instituição, para a troca de experiências e saberes, enquanto espaços que poderiam proporcionar melhoria nas atuações pedagógicas, maior protagonismo da disciplina enquanto área do conhecimento e, conseqüentemente, maior contribuição para a formação humana omnilateral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 8 ed. 2011 (Coleção questões de nossa época, v.8).

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, Vol. 7. n. 2. mai./ago. 2008.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 15 ed., 2013.

BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Ingrid Patrícia; LUCENA, Irapuan Medeiros; ARAÚJO, Allyson Carvalho. A dança nas aulas de Educação Física no ensino médio: reflexões sobre o uso do XBOX como ferramenta de ensino e aprendizagem In Batista, A. *et al.* **Educação Física no IFRN: compartilhando saberes e experiências**. Natal: Editora IFRN, 2016, p. 114 – 130.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Palácio do Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 02 de maio de 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html> Acesso em 29/04/2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, RJ, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02 de maio de 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 de maio de 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, RJ, 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 de maio de 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, RJ, 1946. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 de maio de 2018.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 05 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 69.450 de 01 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em 05/05/2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 05 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 04 de ago. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): Educação Física**, Vol. 7. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. **Lei n. 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras leis da área. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 24 jan. 2017.

BRASIL. **MEC - SETEC**. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192.

CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro; MOURA, Dante Henrique Moura. Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. *In*: PEGADO, Erika Araújo da Cunha. (org.) **Trajatória do CEFET-RN: Do início do século 20 ao alvorecer do século 21**. 2 ed. Natal: IFRN, 2010. p. 77 – 100.

CAMPOS, Á. de. Sou eu. In: PESSOA, F. **Poesias de Álvaro de Campos**. Fernando Pessoa, 1944. Lisboa: Ática, 1993.

CARNEIRO, Mário Sá. Quase. In PAIXÃO, Fernando. **Poesia, organização, introdução e notas**. 2 ed., São Paulo, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papyrus editora. 1 ed. 2016. *E-book*.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez: 2013. *E-Book*.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 5 ed. 2013.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. Niterói, v. 3 n. 3, 2005. p. 1-20. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso: 14 out. 2017.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ, Faperj, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Acesso em: 18 nov. 17.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Acesso em 17 nov. 2017.

CORRÊA, Denise Aparecida. A Educação Física Escolar na política Educacional dos governos de Getúlio Vargas. **efdeportes.com - Revista digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 138, nov. 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd138/a-educacao-fisica-escolar-de-getulio-vargas.htm>.

DOMINIK, ÉRIK. **A carreira docente EBTT: aspectos específicos e legislação**. Bambuí: Érik Campos Dominik, 2017.

DUBAR, Claude. **A crise das Identidades**: a interpretação de uma mutação. Trad. De Mary Amazonas Barros. São Paulo: USP, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das Identidades Sociais e profissionais. Trad. Andréa Stauel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. Ensaçando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de ciências do esporte**. Florianópolis, SC, v. 33, n. 1, p. 119 -134, jan./mar. 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. *In*: LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001. p. 79 – 106.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In* PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 7. ed. 2012.

GONÇALVES, Jaqueline. A carreira das professoras do ensino primário. *In* NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 141-170.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola.1993.

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1986.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. *In* NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31 - 61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. v.14.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Acervo do portal de memória do campus Natal Central do IFRN**. Disponível em: <http://centenario.ifrn.edu.br/> . Acesso em 10 de maio de 2018.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal, RN 2012.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP**. [200-?].

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Proposta de Trabalho das Disciplinas nos cursos técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA**. Natal/RN, 2011. Vol. 5.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Portal IFRN**. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/intercampi-2017-campus-currais-novos-recebe-finais-dos-jogos>. Acesso em 04 de maio de 2018.

IZA, Dijnane F.V; *et al.* Identidade Docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN 2 ed. revista e ampliada, 2010.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.1, p. 8 – 23, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica: Perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In* MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, Políticas Públicas e formação Docente em Educação Profissional**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 347 – 362.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, KARL. **O capital (crítica da economia política)**. Livro 1 v. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MEDEIROS NETA, PEREIRA, ROCHA, & NASCIMENTO. A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação: pontos contrapontos. **HOLOS**, Natal, v. 04, n. 34, p. 172 – 189, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 2013. p. 111 – 140.

MORAES, Roque; Galiazzi, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3 ed revista e ampliada. Ijuí: editora UNIJUÍ, 2016.

MORAES, Roque; Galiazzi, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, jan. – abr. 2006.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: Movimentos contraditórios. *In* MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, Políticas Públicas e formação Docente em Educação Profissional**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p. 141 – 200.

MOURA, Dante Henrique. Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional. *In* **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014, p. 72-104.

NASCIMENTO, Juarez Vieira; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. *In* **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. NASCIMENTO, Juarez Vieira; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org.). Florianópolis: Ed. Da UNESC, 2012. v. 2. – Temas em movimento. p. 61 – 79.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 2013. p. 11 – 30.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. *In* JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN 2 ed. revista e ampliada, 2010. p. 19 – 25.

OLIVEIRA, Aurélio Taborda de. A título de apresentação - Educação do corpo na Escola Brasileira: teoria e história. *In* OLIVEIRA, Aurélio Taborda de (Org.) **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação física e esportes). p.1 – 34.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 369 - 386, 2011. Acesso em 30/08/2018. Disponível em: https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v.3, n. 3 e 4, p. 5 - 24, 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>. Acesso em 16/11/2018.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. S. Paulo: Cortez, 2012. p.15 – 38.

PONCE, Aníbal. **Educação e lutas de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

RIBEIRO, Iuri. **Formação em educação física no Brasil**: Novas orientações legais, outras identidades profissionais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia universidade católica de goiás – PUC, Goiás, 2016.

RODRIGUES, Iaponira da Silva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso histórico da formação de professores para educação profissional no Brasil (séculos XX-XXI). *In* III Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2015, Natal. **Anais...2015**. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-41.pdf>.

SADI, Renato Sampaio. **Educação Física, trabalho e profissão**. Campinas: Editora Komedi, 2005.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *In*: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan. abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SILVA, M. F. G. DA. **Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2009.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 59, p.871-892, jun. 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores associados, 2017. – (coleção educação contemporânea). *E-book*.

SOARES, Carmen Lúcia. Uma educação pela natureza: vida ao ar livre e ordem urbana em São Paulo (1900-1940). *In*: CONBRACE - Territorialidade e Diversidade Regional no Brasil e na América Latina: suas conexões com a Educação Física e Ciências do Esporte, 9, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória, 2003. p. 2015. P. 1-14. ISSN: 21755930. Acesso em: 10/01/2019. Disponível em: file:///D:/Downloads/6858-25100-2-PB.pdf.

SOARES, Carmen Lúcia. **As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA FILHO, Moysés de. **A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN: Contexto e perspectivas atuais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10 de junho de 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 5- 24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALLE, Ione. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO
Identidades Docentes dos Professores de Educação Física do IFRN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa: IDENTIDADES DOCENTES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN (título provisório). Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEF do IFRN. Essa pesquisa busca investigar como os professores de Educação Física constroem suas identidades docentes inseridos no campo da Educação Profissional.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, e a sua identidade será mantida em sigilo. Todos os registros efetuados no decorrer dessa pesquisa serão usados para fins unicamente acadêmicos e científicos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos sujeitos da pesquisa.

De antemão, agradeço a sua colaboração e ratifico a importância dela para o desenvolvimento e crescimento de pesquisas no campo da Educação Física e da Educação Profissional. Qualquer dúvida pode entrar em contato: monica.lima@ifrn.edu.br ou (83) 999241988 – WhatsApp

* Required

1. Consentimento livre e esclarecido: Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. *

Mark only one oval.

- () SIM
 () NÃO

I – IDENTIFICAÇÃO DO COLABORADOR

2. Nome * _____

3. Idade * _____

4. Gênero *

Mark only one oval.

- () Masculino
 () Feminino

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

5. Formação inicial na área de atuação: *

Mark only one oval.

- () Licenciatura Plena em Educação Física
 () Licenciatura em Educação Física
 () Bacharelado em Educação Física

() Other: _____

6. Ano da formação inicial: * _____

7. Instituição de formação inicial: * _____

8. Nível de escolaridade atual: *

Mark only one oval.

- () Graduação
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Pós-doutorado

9. Outro(s) curso(s) de graduação: _____

Obs.:

Caso não possua outro (s) curso (s) pode passar para a questão seguinte.

10. Em sua formação inicial, cursou alguma disciplina que contemplasse a Educação Profissional, o mundo do trabalho e suas relações com o Ensino Médio? *

Mark only one oval.

- () Sim
- () Não
- () Não lembro

11. Possui curso de formação continuada ou de aperfeiçoamento na área de Educação Profissional? *

Mark only one oval.

- () Sim
- () Não

III – ATUAÇÃO DOCENTE

12. Tempo de atuação docente como professor(a) de Educação Física. *

13. Assinale todos os níveis em que atua, ou já atuou, na Educação Física geral: *

Check all that apply.

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental
- () Ensino Médio
- () Ensino Superior
- () Pós Graduação

14. Assinale todas as modalidades em que atua, ou já atuou, na educação geral: *

Check all that apply.

- () Ensino Regular
- () Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- () Educação à Distância (EAD)

- Educação Profissional
- Técnico de modalidade esportiva em clube ou escolinha
- Academia de Ginástica e Musculação

IV – ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL GERAL

15. Assinale a(s) esfera(s) institucional(ais) em que atuou (ou atua) na Educação Profissional: *

Check all that apply.

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Privada

V – ATUAÇÃO DOCENTE nos IF

16. Qual o seu vínculo atual com a instituição? *

Mark only one oval.

- Professor substituto ou temporário
- Professor efetivo dedicação exclusiva
- Professor efetivo T20
- Professor efetivo T40

- A questão a seguir envolve tanto os docentes efetivos (que tenha tido experiência como professor substituto ou temporário) quanto os que estão como substitutos e/ou temporários durante a aplicação desse questionário.

17. Tempo de atuação no Instituto Federal como professor substituto e/ou temporário? _____

18. Tempo de atuação no Instituto Federal como professor efetivo _____

19. Selecione todos os eixos que desenvolve, ou já desenvolveu, trabalhos no Instituto Federal: *

Check all that apply.

- Ensino
- Pesquisa
- Extensão
- Treinamento Esportivo
- Other:

20. Enumere, de 1 a 4, numa ordem de prioridade, os eixos de interesse na instituição, sendo 1 a primeira opção e 4 a última opção *

Mark only one oval per row.

1 2 3 4 5

- Ensino; Pesquisa; Extensão; Treinamento Esportivo

V – OUTRAS EXPERIÊNCIAS

21. Além da atuação docente em sala de aula, atua, ou já atuou, em setores administrativos de coordenação ou direção, ligados à educação? *

Mark only one oval.

- Não
- Sim, no próprio Instituto Federal
- Sim, em outra instituição

22. Já participou, ou participa, de grupo de representação sindical da categoria de Educação? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

VI - RELATOS PESSOAIS

23. Relate as diferenças que você identifica entre a atuação na Educação Profissional e a atuação no Ensino Médio em geral. *

24. Relate que mudanças a experiência como professor de Educação Física da Educação Profissional foi imprimindo em sua prática docente. *

25. Como você se descreve enquanto professor de Educação Física no campo da Educação Profissional? *

APÊNDICE B – GUIA DA ENTREVISTA



Prezada Professora, Prezado Professor!

Inicialmente gostaria de agradecer por sua participação na primeira etapa dessa pesquisa de Mestrado, através do Questionário “Identidades Docentes dos Professores de Educação Física do IFRN”, aplicado entre os dias 03 e 22 de agosto deste ano.

Estamos agora partindo para a segunda etapa dessa pesquisa, que se trata de uma entrevista autobiográfica/Histórias de vida.

O método de pesquisa que usa as Histórias de Vida como fonte empírica permite-nos entender o modo como cada pessoa se transforma, como cada pessoa é capaz de mobilizar seus conhecimentos, seus valores e suas energias de modo a formar sua própria identidade. É colocar, enquanto pesquisa em Educação, a pessoa humana no centro das investigações.

Para esse momento selecionamos os docentes que estão inseridos no ciclo de desenvolvimento profissional docente, proposto por Farias (2010)²¹, de Diversificação e Afirmação na carreira, que são àqueles que possuem entre 10 e 19 anos de atuação docente, dentre os quais você está incluído (a), conforme resposta ao questionário.

A técnica utilizada será narrativa oral, sendo sugerido, preferencialmente, um encontro presencial, que poderá ser agendado por você, em local e horário de sua disponibilidade, dada a sua aceitação.

Para enunciar a sua narrativa, sugerimos como tema “**Vida de professor: construindo minha identidade docente no Ensino da Educação Física do IFRN**”. Em que você poderá responder livremente, expressando seus ideais, expectativas, frustrações e percepções; narrando suas vivências com a Educação Física, desde o período escolar e a escolha pela profissão, formação inicial e continuada, passando por seu percurso e experiências profissional, até sua entrada, permanência e experiências no ensino da Educação Física no IFRN.

Gostaria de ratificar que sua participação é voluntária e a sua identidade será mantida em sigilo. Todos os registros (gravação e posterior transcrição) efetuados no decorrer dessa pesquisa serão usados para fins unicamente acadêmicos e científicos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos sujeitos da pesquisa.

²¹ FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor**. 2010. 303 f. Tese Doutorado em Educação Física – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Declaro que li e entendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que sou participante neste estudo.

Participante _____ **da** _____ **pesquisa**

CPF: _____ Data: ____/____/2018.

Pesquisadora responsável: Mônica de Lima Pereira - CPF: 042.246.374-48

De antemão, agradeço a sua colaboração e reafirmo a importância de sua participação nela para o desenvolvimento e crescimento de pesquisas no campo da Educação Física e da Educação Profissional. Qualquer dúvida pode entrar em contato:

monica.lima@ifrn.edu.br ou (83) 999241988 – WhatsApp

- Guia da entrevista: As questões estão divididas por eixos, de modo a orientar a sua construção narrativa.
- EIXO 1 – HISTÓRICO PESSOAL – EXPERIÊNCIAS ESCOLARES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA
- EIXO 2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL
- EIXO 3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA GERAL E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFRN

CATEGORIA I - Dos percursos pessoais aos percursos formativos

SUBCATEGORIAS	PROFESSOR ARCO	PROFESSORA CORPOREIRADE	PROFESSORA LUTA	PROFESSOR GOL	PROFESSOR HANDEBOL	PROFESSOR LAZER	PROFESSORA RECREAÇÃO
A) Recordações de vivências corporais anterior ao período escolar							
B) Trajetória e recordações da Educação Física escolar (Educação Básica)							
C) Fatores importantes na escolha profissional							
D) Formação inicial e definições profissionais							
E) Percurso formativo continuado							

CATEGORIA II – Experiência e Saberes da Experiência profissional

SUBCATEGORIAS	PROFESSOR ARCO	PROFESSORA CORPOREIRADE	PROFESSORA LUTA	PROFESSOR GOL	PROFESSOR HANDEBOL	PROFESSOR LAZER	PROFESSORA RECREAÇÃO
A) Experiências profissionais docentes							
B) Atuação docente na Educação Profissional							
c) O ensino da Educação Física na instituição							

CATEGORIA III – Desenvolvimento docente

SUBCATEGORIAS	PROFESSOR ARCO	PROFESSORA CORPOREIRADE	PROFESSORA LUTA	PROFESSOR GOL	PROFESSOR HANDEBOL	PROFESSOR LAZER	PROFESSORA RECREAÇÃO
A) Encantos e desencantos com a Educação Física na educação geral							
B) Motivações para ingresso no IFRN							
C) Relação com os pares, docentes, na instituição IFRN							