

A representação social do ser professor de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física antes e depois da formação inicial

The social representation of to be teacher of academics in Physical Education degree before and after of inicial formation

Hugo Norberto Krug¹

Victor Julierme Santos da Conceição ²

Cassiano Telles³

Rodrigo de Rosso Krug ⁴

Patric Paludett Flores⁵

Marília de Rosso Krug⁶

Resumo: O objetivo deste estudo foi analisar as representações que os acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública da região sul do Brasil possuem sobre o ser professor antes e depois da formação inicial e se elas mudaram. Caracterizamos a pesquisa como qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. O instrumento de coleta de informações foi um questionário com perguntas abertas. A interpretação das informações foi feita por meio da análise de conteúdo. Participaram 10 acadêmicos do 8º semestre do referido curso. Os resultados evidenciam que as representações dos acadêmicos sobre o ser professor de antes e depois da formação inicial não são as mesmas, pois ocorreram mudanças, prevalecendo neste momento representações mais coerentes com as propostas e objetivos almejados pelo curso de licenciatura em Educação Física estudado, sendo que desaparecem as representações do ser professor ligado a uma educação reprodutora da sociedade e aparecem representações ligadas a uma educação transformadora da sociedade.

Palavras-chave: Educação Física; Formação de Professores; Representação Social; Ser Professor.

Abstract: The aim of this study was to analyze the representations that the academics of a course in physical education degree at a public university of southern Brazil have about to be a teacher before and after the initial formation and if it has changed. We characterized the research as descriptive qualitative of the type case study. The instrument of collection information was a questionnaire with open questions. The interpretation of the information was made through content analysis. Participle 10 academics of the 8th semester of that course. The results evidence that the representations of academics about to be teacher before and after the initial formation are not the same, because changes have occurred, prevailing at this moment representations more consistent with the proposals and objectives targeted by degree course in Physical Education studied, being that disappearing the representations of to be

¹ Doutorado em Ciências do Movimento pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Associado aposentado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

² Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁴ Doutorando em Ciências Médicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor substituto na Universidade de Cruz Alta.

⁵ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.

⁶ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta da Universidade de Cruz Alta.

teacher linked to a reproductive education of society and appear representations linked to a transforming education of society.

Keywords: Physical Education; Teacher Formation; Social Representation; to Be a Teacher.

1 Considerações introdutórias

Em tempos mais recentes, as discussões sobre questões que envolvem a formação inicial de professores de Educação Física (EF) se tornam cada vez mais relevantes e frequentes (KRONBAUER; KRUG, 2014), “observando que se torna muito forte a importância de se ter uma formação inicial que venha a contribuir na preparação para ser docente e, conseqüentemente, para um ensino de qualidade para os futuros professores que atuarão na escola” (TELLES et al., 2013, p.2).

E no direcionamento deste contexto, achamos importante citar Krüger, Cristino e Krug (2007), os quais dizem que são diversos os desafios postos para o processo de formação de professores e que por isso é necessário valorizar o tempo e o espaço de aprendizagem docente e em particular a autopercepção do futuro professor do seu processo de aprender a ser professor, bem como, segundo Krug e Krug (2015), ir ao encontro das percepções dos acadêmicos sobre a visão de si mesmos enquanto professores.

Neste sentido, nos referimos a Kronbauer e Krug (2014), os quais destacam a importância de um curso de formação de professores ir ao encontro das representações dos acadêmicos sobre o que é ser professor, para que se possa compreender e projetar uma formação inicial mais qualificada.

Desta forma, é preciso lembrar Adams e Krockover (apud NARDI; BASTOS; DINIZ, 2004), os quais afirmam que os licenciandos carregam visões do que é ser professor, adquiridas durante seu período enquanto aluno na educação básica e que, para responder às situações de aula na universidade, os futuros professores acabam agindo de acordo com as experiências prévias adquiridas (NEGRI et al., 2015).

Ainda, segundo Negri et al. (2015, p.29):

[a]s crenças educacionais se originam enquanto o futuro professor encontra-se na situação de aluno da educação básica. Neste período, através da observação, o aluno constrói formas peculiares de entender o processo de ensino e aprendizagem, o papel da escola, além de criar um modelo de professor que perpetua a graduação e que pode ser observado na sala de aula.

Ou seja, para Bejarano e Carvalho (2003, p.2), “os licenciandos, quando chegam aos cursos de licenciatura, trazem essas imagens vivas do trabalho do professor, que raramente se alinham com as orientações desses programas de formação inicial”.

Conseqüentemente, conforme Negri et al. (2015), para que haja mudanças na forma como os licenciandos vêem a profissão docente, a primeira contribuição seria “torná-los conscientes de que possuem uma formação docente anterior, adquirida ‘ambientalmente’ ao longo dos muitos anos em que, como alunos, estiveram em contato com seus professores” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p.82).

No entanto, para que isto aconteça, segundo Negri et al. (2015, p.29-30):

[...] é necessário que os professores dos cursos de licenciaturas tenham muito claro que os graduandos estão integrados a grupos sociais com representações e concepções de educação. Desta forma, é preciso levar em

A representação social do ser professor de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física antes e depois da formação inicial

consideração essas representações que os professores em formação inicial compartilham sobre educação e sobre a profissão docente e, a partir desta análise, propor atividades que possibilitem aos licenciandos compartilharem novos modelos de representações, modificando seus conceitos e opiniões para uma melhor formação acadêmica. Essa dificuldade em levar em consideração as representações dos licenciandos está entre as razões pelas quais a formação de professores por muitas vezes se torna ineficaz, ou não alcança o objetivo das práticas e suas posturas.

Portanto, a partir destas premissas citadas, originou-se a questão problemática norteadora da investigação: quais as representações que os acadêmicos de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil possuem sobre o ser professor antes e depois da formação inicial e se elas mudaram?

Assim, o objetivo do estudo foi analisar as representações que estes acadêmicos possuem sobre o ser professor antes e depois da formação inicial e se elas mudaram.

Para facilitar o atingimento do objetivo geral, o dividimos em três objetivos específicos: 1) analisar as representações que os acadêmicos de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil possuíam sobre o ser professor antes da formação inicial, advindas das suas experiências enquanto estudantes da educação básica; 2) analisar as representações que os acadêmicos de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil possuem sobre o ser professor depois da formação inicial; e, 3) analisar se as representações sobre o ser professor de acadêmicos de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil mudaram ou não, ao serem comparadas entre o antes e o depois da formação inicial.

Justificamos a realização desta investigação citando Kronbauer e Krug (2014, p.25), que afirmam que estudos desta natureza podem “oferecer subsídios para uma melhor compreensão do fenômeno do significado [representações] do que é ‘ser professor’ de Educação Física e, assim, conseqüentemente, auxiliar na melhoria da qualidade da formação inicial de professores de Educação Física” [acréscimo nosso].

2 A fundamentação teórica

2.1- Alguns aspectos sobre a teoria das representações sociais

Segundo Abric (2000, p.156):

[...] a representação é um conjunto organizado de opiniões, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

O autor ainda destaca que a teoria das representações sociais, formulada por Serge Moscovici no final dos anos 1950, é considerada como um marco para o estabelecimento de uma percepção inovadora a respeito da integração entre os fenômenos perceptivos individuais e sociais.

Já Jodelet (2001) coloca que a representação social é uma construção representativa criada para indicar e resolver problemas do senso comum e, também, uma forma de nomear e definir os aspectos da realidade e conhecimento elaborado a um objeto e compartilhado a um conjunto social comum. A autora reforça que a representação social é “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22).

Para Melo e Furtado (apud MAGALHÃES JÚNIOR; TOMANIK, 2013), as representações sociais nascem nas relações que criamos com grupos em comuns, como família e escola, tendo parte o senso comum e o científico. Essas representações também pertencem a significados não apenas vinculados à relação pensamento e linguagem, mas, por um conjunto de concepções que os sujeitos podem ter sobre as realidades do universo cultural. O homem é entendido como um ser social, que participa de diversas ideias sobre inúmeros assuntos, que sejam do seu interesse e curiosidade. Nessa relação de opiniões, cada indivíduo defende seu próprio conceito, formado por uma coleta de informações com valores de diversas experiências pessoais e grupais. Entretanto, Moscovici (1978) enfatiza que as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’, são teorias coletivas sobre o real, baseados em valores que determinarão as ideias compartilhadas pelos grupos. Assim, todas as formas de representações sociais influenciam na formação de um indivíduo, podendo modificar suas ideias. Já, segundo Moscovici (1978, p.20), toda representação é a representação de algo ou alguém sendo ela mesma, composta por figuras e expressões socializadas, “um modelo que, assimilado, ensinado e comunicado, dá forma a realidade”.

Basílio e Machado (2013) colocam que são dois os processos responsáveis pela criação das representações sociais: a) a objetivação – constitui-se como materialização das abstrações, isto é, objetivação quer dizer materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico o invisível, o impalpável, enfim, transformar em objeto, o que é representado; e, b) a ancoragem – que tem a função de incorporar o novo, o estranho às representações, orientar comportamentos e interpretar a realidade. Assim, esse processo significa o enraizamento social da representação à interação cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. A ancoragem não é a construção formal do conhecimento, mas a integração de elementos em um pensamento já construído.

2.2 Alguns aspectos sobre as representações sociais das profissões e dos professores

Segundo Bessa (2009), as representações sociais das profissões podem estar intimamente ligadas aos ofícios ou profissões que os sujeitos praticam e refletem as imagens de que são detentores. Já no entender de Borges (2007, p.81), podem ainda ser “um conjunto de ideias que o conjunto dos indivíduos que constituem um grupo profissional tem ou partilham sobre determinada profissão”. E nesse sentido, “relacionam-se com o trabalho que o indivíduo executa. As relações profissionais que os diferentes actores estabelecem propiciam a construção de representações comuns” (BESSA, 2009, p.23).

De acordo com Bessa (2009, p.23), “[o] homem como ser social e que estabelece linhas de comunicação ao interagir desenvolve artifícios de imagem que reflectem na representação profissional”. Assim, conforme Borges (2007, p.83), para além dos valores e mitos, da cultura e das representações que constituem a sua individualidade, os sujeitos “apropriar-se-ão das crenças, dos valores, dos objectivos, da cultura, das atitudes, dos comportamentos, das imagens próprias da profissão” que coexistem num dado contexto profissional”.

Desta maneira, Borges (2007, p.85) destaca que as representações profissionais permitem edificar “um saber profissional, proteger a especificidade dos grupos, orientar as condutas, antecipar as expectativas dos parceiros de acção, guiar práticas e justificar à posteriori as tomadas de posição”.

A representação social do ser professor de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física antes e depois da formação inicial

Ao abordar a profissão docente, Bessa (2009, p.25) afirma que “[o] professor é um sujeito que edifica sentidos sobre a realidade em que actua. Assim, desenvolve um processo de análise, compreensão e construção da realidade que condiciona a sua forma de estar e ser”. Dessa forma, Bessa (2009) ressalta que a imagem que o professor constrói da sua profissão é o reflexo do seu pensamento sobre a docência relacionado com as suas percepções da realidade e das referências que o influenciam. Já Ribeiro (2006, p.6) diz que “[o]s professores como actores sociais constroem as suas representações a partir do conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças presentes no seu contexto sociocultural”.

Cosme (2009) complementa este assunto colocando que o professor é um ser formado por crenças e representações diversas e por um conjunto de saberes que determinam a sua imagem pública e privada. Esta imagem deverá constituir uma referência sólida no processo de definição do que é ser professor.

3 Os procedimentos metodológicos

Caracterizamos os procedimentos metodológicos empregados neste estudo como uma pesquisa qualitativa descritiva do tipo estudo de caso. Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa pretende compreender uma realidade complexa, seus desejos, crenças e interesses, isto é, os acontecimentos que nela se sucedem, os quais precisam ser compreendidos como parte do todo. Segundo Gil (1999), a pesquisa descritiva não trata apenas de identificar a existência das relações entre variáveis, mas levantar opiniões e atitudes da população. Já Godoy (1995) diz que o estudo de caso visa realizar um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Assim, nesse estudo, o caso investigado referiu-se a um determinado curso de licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil.

Neste sentido, a justificativa da escolha da forma de pesquisa qualitativa, descritiva e estudo de caso foi devido à possibilidade de se analisar um ambiente em particular, onde se levou em conta o contexto social e sua complexidade, para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial, ‘as representações sociais do ser professor de EF’.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi uma entrevista semiestruturada. Conforme Triviños (1987), esse tipo de entrevista parte de questões básicas, apoiada em teorias e hipóteses de pesquisa e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do participante.

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir das demarcações do objeto de pesquisa, isto é, se estava relacionado com os objetivos específicos, e as perguntas básicas foram as seguintes: 1) Quando você estava na educação básica, o que significava ser professor de EF, em sua opinião? 2) Agora você está terminando o curso de licenciatura, o que significa ser professor de EF, em sua opinião? e, 3) Você acha que o curso de licenciatura mudou ou não o seu entendimento sobre o que significa ser professor de EF, em relação ao que pensavas antes de ingressar no mesmo? Justifique. Nesse sentido, fomos ao encontro do que enfatiza Sá (1995), de que uma entrevista que vise identificar as representações sociais deve ter como diretrizes “perguntas que envolvem reflexões mais abstratas e julgamentos.

As perguntas são formuladas precisamente para ir além da espontaneidade, em direção ao que por várias razões não é comumente dito” (p.90).

A interpretação das informações coletadas foi realizada por meio da análise de conteúdo. Para Chizzotti (2006), o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Participaram do estudo dez (10) acadêmicos do 8º semestre de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública da região sul do Brasil. A escolha dos participantes aconteceu de forma espontânea, em que a disponibilidade dos mesmos foi o fator determinante. Molina Neto (2004) afirma que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade de informações disponibilizadas pelos colaboradores. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as suas identidades foram preservadas.

4 Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões deste estudo foram explicitados e orientados pelos objetivos específicos.

4.1 As representações do ser professor de EF, a partir dos acadêmicos estudados advindas das suas experiências enquanto estudantes da educação básica

Segundo André e Hobold (2013, p.181), na investigação de como os estudantes se vêem como professor, “não se pode deixar de considerar as representações que os estudantes construíram ao longo dos anos que passaram pela escola. Foram, no mínimo, onze anos de vivências na educação básica (ensino fundamental e médio)”.

Assim, as análises das informações coletadas com os acadêmicos estudados demonstraram o quanto é diversificado, abrangente e complementar às suas representações a respeito do ser professor de EF advindas da educação básica. Nesse sentido, as muitas expressões utilizadas para descrever essas representações foram interpretadas, constituindo-se em três categorias denominadas a seguir: a) ser professor é transmitir conhecimentos; b) ser professor é ensinar; e, c) ser professor é contribuir para o desenvolvimento corporal e físico dos alunos.

Desta forma, a principal representação do ser professor de EF advinda das experiências enquanto estudantes da educação básica dos acadêmicos estudados (1; 3; 4; 9 e 10) foi ‘transmitir conhecimentos’. As falas foram: “[...] enquanto estudante na escola percebi que ser professor era possibilitar aos alunos o acesso de conhecimentos importantes [...]” (acad. 1); “[...] na escola percebi que ser professor era transmitir conhecimentos das diversas disciplinas aos alunos [...]” (acad. 3); “[...] para mim o professor é aquele que transmite conhecimentos, isto foi o que naquela época ficou para mim” (acad. 4); “[...] é difícil falar nisso, porque na época não pensava nisso, de ser professor, mas creio que o professor, naquela época, era aquele que transmitia os conhecimentos das disciplinas para nós alunos” (acad. 9); e, “[...] sem dúvida, ficou claro que ser professor era aquele que trabalhava, isto é, transmitia conhecimentos que não sabíamos, conhecimentos das disciplinas, das ciências” (acad. 10).

A representação social do ser professor de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física antes e depois da formação inicial

Esta representação do ser professor encontra suporte no ensino tradicional que, segundo Mizukami (1986), se caracteriza por depositar, no aluno, conhecimentos, informações, dados, etc., pois a educação é entendida como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos pelo professor. Nesse sentido, é importante mencionarmos Gauthier et al. (1998), que dizem que durante muito tempo pensou-se, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Pensar assim é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

Outra representação do ser professor de EF advinda das experiências enquanto estudantes da educação básica dos acadêmicos estudados (2; 5 e 6) foi ‘ensinar’. As falas foram: “[...] *daquele tempo vi que o professor é aquele que ensina [...]*” (acad. 2); “[...] *para mim, ensinar era o que fazia o professor [...]*” (acad. 5); e, “[...] *ensinar foi o que percebi como tarefa do professor*” (acad. 6).

Esta representação do ser professor encontra sustentação em Nóvoa (1995), o qual coloca que a tarefa básica do professor é ensinar. Entretanto, é preciso citarmos Cristino e Krug (2007), os quais dizem que ser professor não pode se restringir somente ao ensinar, pois sua atuação vai além do espaço da aula, sua capacitação deve permitir uma atuação consciente em todos os espaços educacionais. Tem-se a necessidade de rompimento com a concepção da escola apenas como um espaço para ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local, onde identidades individuais e sociais são forjadas, bem como também se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo e responsável.

‘Contribuir para o desenvolvimento corporal e físico dos alunos’ foi outra representação do ser professor advinda das experiências enquanto estudantes da educação básica dos acadêmicos estudados (7 e 8). As falas foram: “[...] *acredito que da educação básica aprendi que o professor de EF é aquele que proporciona atividades físicas para o desenvolvimento corporal dos alunos*” (acad. 7); e, “[...] *percebi que o professor procurava o desenvolvimento físico dos alunos [...]*” (acad. 8).

Esta representação do ser professor pode ser embasada na abordagem pedagógica da EF denominada de Aptidão Física, que, de acordo com Azevedo e Shigunov (2001), tem a finalidade de promoção da prática de atividades físicas para a manutenção e/ou desenvolvimento da aptidão física, contribuindo para a promoção da saúde e a adoção de um estilo de vida ativa pelos alunos. Entretanto, é preciso citarmos Lima (1994), o qual diz que a EF não é apenas uma prática de atividades físicas, pois, se assim fosse, não seria necessário um profissional com formação superior apenas para dirigir as atividades práticas, apitar jogos, contar as repetições dos exercícios e marcar o ritmo das atividades com sinais sonoros. É importante ressaltar que, na escola, as disciplinas curriculares têm como objetivo ensinar algo que possa contribuir para o processo educativo do ser humano.

Ao analisarmos as representações do ser professor de EF dos acadêmicos estudados advindas das experiências enquanto estudantes da educação básica, percebemos que essas mostraram representações que coincidem com o papel/função de professores numa educação reprodutora da sociedade. Segundo Luckesi (1994), o direcionamento ou sentido da educação na sociedade pode ser expresso por tendências filosófico-políticas. São consideradas filosóficas porque compreendem os seus sentidos e políticas porque constituem um direcionamento para a ação. Uma dessas tendências é denominada de educação como reprodutora da sociedade, que concebe a educação como um

elemento da sociedade, determinada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos, portanto, a serviço dessa mesma sociedade e de seus condicionantes.

Desta forma, os acadêmicos estudados, ao ingressarem no curso de licenciatura em EF, já possuíam representações do ser professor de EF advindas das suas experiências na educação básica enquanto estudantes. Essa inferência pode ser fundamentada por Krug (2011), o qual diz que o significado [representação] do ser professor está relacionado ao contexto intelectual e social em que as pessoas estão inseridas, e, como sabemos, há muito tempo, a EF Escolar é influenciada por uma abordagem tecnicista. Para Azevedo e Shigunov (2001), a abordagem tecnicista é aquela que se fundamenta nos princípios da eficiência e da técnica. Está centrada na vivência e no desenvolvimento de modalidades esportivas voltadas para a EF nas escolas, e nos demais âmbitos em que os esportes estão inseridos e sistematizados. Prioriza os padrões técnicos da aprendizagem dos movimentos e gestos dos esportes nas aulas de EF, objetiva a valorização das qualidades físicas, intelectuais e morais positivas, possibilitando a formação do homem de mentalidade sadia e justa.

Assim, podemos inferir que as representações do ser professor de EF dos acadêmicos estudados advindas das suas experiências enquanto estudantes da educação básica estavam fundamentadas em uma educação tradicional e/ou tecnicista, ambas consideradas como reprodutoras do status quo da sociedade vigente.

4.2- As representações do ser professor de EF, a partir dos acadêmicos estudados advindas da formação inicial

Segundo André e Hobold (2013), os cursos de formação inicial têm um papel essencial na constituição da profissionalidade dos futuros professores, pois, nos cursos de licenciatura, devem ser adquiridos os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e as disposições necessárias ao exercício profissional. É também o momento em que se desenvolvem as imagens sobre o que é ser professor, seja pelo contato com os conteúdos das disciplinas, seja pelas experiências, interações e práticas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos.

Assim, procuramos identificar e analisar, por meio das informações coletadas, as representações do ser professor de EF advindas da formação inicial, manifestadas pelos acadêmicos estudados. Nesse sentido, as várias expressões para descrever o 'ser professor' foram interpretadas, constituindo-se, então, em quatro categorias denominadas a seguir: a) ser professor é ser um educador; b) ser professor é contribuir para a formação integral do aluno; c) ser professor é transmitir e produzir conhecimentos; e, d) ser professor é ensinar e aprender.

Desta forma, a principal representação do ser professor de EF advinda da formação inicial dos acadêmicos estudados (3; 5; 7 e 9) foi 'ser um educador'. As falas foram: “[...] professor é aquele que educa [...]” (acad. 3); “[...] aprendi que o professor não é um treinador e sim um educador [...]” (acad. 5); “[...] educar é o nosso papel [...]” (acad. 7); e, “[...] aprendi que o professor de EF não ensina somente o conteúdo específico da EF, mas sim, é um educador [...]” (acad. 9).

Esta representação do ser professor pode ser embasada em Luckesi (1992), o qual diz que o professor educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessária para o desenvolvimento de sua função, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Esse assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo

A representação social do ser professor de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física antes e depois da formação inicial

de acumulação pela humanidade, e o educando. O professor deverá fazer a mediação entre os resultados da cultura, ou seja, o coletivo da sociedade e o individual do aluno. O seu papel é o de mediador social entre o universo da sociedade e o particular do educando. Para que possa exercer sua função, o professor deve possuir conhecimentos e habilidades suficientes para poder auxiliar o aluno no processo de elevação cultural. Essa fundamentação vai ao encontro do exposto por Oliveira (1992), no qual o papel a ser desempenhado pelo profissional de EF na escola não é o de treinador à caça de talentos, e, nem tão pouco, o de simples marionete a serviço da elite, mas sim o de educador.

Outra representação do ser professor de EF advinda da formação inicial dos acadêmicos estudados (1; 4 e 8) foi ‘contribuir para a formação integral do aluno’. As falas foram as seguintes: “[...] aprendi que o professor deve trabalhar conscientemente para auxiliar o aluno em sua formação integral enquanto uma pessoa [...]” (acad. 1); “[...] professor é aquele que possibilita o acesso ao conhecimento específico de sua disciplina buscando contribuir na formação integral do aluno [...]” (acad. 4); e, “[...] professor é aquele que dá base, via sua disciplina, para que o aluno tenha uma formação completa, integral” (acad. 8).

Esta representação do ser professor de EF pode ser embasada em Conceição e Krug (2008), que chamam à atenção de que ser professor não é apenas ensinar conteúdos, mas sim ser coadjuvante na formação do cidadão. Já Lima (2012) diz que formação integral consiste em formar o aluno como sujeito crítico e questionador, discutir as questões sociais e a formação da cidadania, propiciar-lhe compreender a sociedade atual e atuar em sua transformação.

‘Transmitir e produzir conhecimentos’ foi outra representação do ser professor advinda da formação inicial dos acadêmicos estudados (2 e 10). As falas foram: “[...] como aprendizado tenho que o professor deve, além de transmitir os conhecimentos da área específica, também produzir conhecimentos” (acad. 2); e, “[...] o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, pois assim estará produzindo conhecimento, além de trabalhar com os conhecimentos já sistematizados [...]” (acad. 10).

Para fundamentarmos esta representação do ser professor de EF, citamos Tardif (2002, p.31), o qual diz que o professor “é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Entretanto, esse autor alerta que a função do professor não se reduz à transmissão de saberes constituídos, além disso, ele está envolvido com saberes curriculares, disciplinares, experienciais e de sua formação profissional. Já Freire (1996) afirma que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas possibilidades para a sua própria produção ou construção.

Também outra representação do ser professor de EF advinda da formação inicial dos acadêmicos estudados (6) foi ‘ensinar e aprender’. A fala foi: “o professor de EF [...] ensina os alunos as inúmeras possibilidades da cultura corporal de movimentos, mas também aprende com os alunos novas possibilidades dessa cultura” (acad. 6).

Em relação a esta representação do ser professor de EF, mencionamos Garcia (1999), o qual coloca que é importante reconhecer que os professores são sujeitos que não somente ensinam, mas também aprendem. Já Joyce e Clift (apud GARCIA, 1999, p.81) ampliam essa reflexão, afirmando que “a capacidade para aprender e o desejo de ensinar esse conhecimento é o produto mais importante da formação de professores”, ou seja, os cursos de formação devem despertar nos seus acadêmicos à motivação para a aprendizagem da docência e a vontade de ensinar.

Ao analisarmos as representações do ser professor de EF dos acadêmicos estudados advindas da formação inicial, percebemos que estas mostram significados [representações] que coincidem com o papel/função de professores em uma educação transformadora da sociedade. Para Luckesi (1994), a tendência filosófico-política da educação denominada de ‘transformadora’ é aquela que pretende demonstrar ser possível compreender a educação dentro da sociedade, com seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização. Relativamente à EF Transformadora, segundo Medina (1983), essa tendência critica a concepção orgânica e biológica do movimento humano e considera-o como um fato cultural. Nessa concepção, a EF torna-se uma área de conhecimento responsável pelo estudo acerca dos aspectos sócio-antropológicos do movimento humano, procurando despertar a consciência corporal não apenas em seus aspectos biológicos e psicológicos, mas a respeito do significado simbólico do movimento corporal humano.

Desta forma, os acadêmicos estudados, ao ingressarem e frequentarem o curso de licenciatura em EF, tiveram acesso à novas representações do ser professor de EF advindas de suas atividades formativas. Essa inferência pode ser fundamentada por Silva e Krug (2010), os quais salientam que é na formação inicial que o acadêmico passa a se ver como professor, revendo as imagens e representações da profissão docente e do professor, reconstruindo-as.

Assim, podemos inferir que as representações do ser professor de EF pelos acadêmicos estudados advindas da sua formação inicial estão fundamentadas em uma educação transformadora, considerada como modificadora do status quo da sociedade vigente. Entretanto, convém lembrar Facci (2004, p.24), o qual diz que “a educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça, é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação escolar”, e, nesse momento, “a formação do professor é uma marca significativa, uma vez que ele vai fazer a mediação entre o conhecimento socialmente construído e os sujeitos que estão no seu espaço escolar” (NOVIKOFF; KAUSS, 2011, p.49).

4.3- As percepções dos acadêmicos estudados sobre se a formação inicial mudou as suas representações do ser professor de EF

Conforme André e Hobold (2013), no período da formação inicial, as representações do ser professor trazidas pelos acadêmicos, de suas experiências enquanto estudantes da educação básica, podem se consolidar e se cristalizar, mas podem ser questionadas, trazidas à tona para serem criticamente analisadas e reconstruídas em novas bases.

Assim, as análises das informações coletadas com os acadêmicos estudados foram interpretadas constituindo-se em apenas uma categoria descrita a seguir.

Todos os acadêmicos estudados (1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 e 10) declararam ‘sim’, isto é, que suas representações do ser professor de EF ‘mudaram’, após a formação inicial, em relação àquelas que possuíam anteriormente, advindas das experiências enquanto estudantes da educação básica. As falas foram as seguintes: “[...] sim, pois pude perceber que ser professor é algo muito grande, temos que ter o comprometimento na formação integral do aluno e não somente na transmissão de conhecimentos específicos da prática da EF” (acad. 1); “[...] sim mudou. Aprendi que além de transmitir o que sei sobre a EF tenho que também produzir novas formas de conhecimento para me

A representação social do ser professor de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física antes e depois da formação inicial

aperfeiçoar e melhorar o meu ensino [...]” (acad. 2); “[...] sim, aprendi que o professor de EF também é um educador” (acad. 3); “[...] sim, agora sei que o professor de EF deve contribuir para a formação integral do aluno como qualquer outro professor” (acad. 4); “Sim. Antes pensava que era somente passar os conhecimentos específicos da EF e agora sei que além disso sou um educador [...]” (acad. 5); “Sim, temos que ensinar, mas também temos que aprender com o nosso ensino [...]” (acad. 6); “[...] sim, mudou meus pensamentos sobre a EF. Vi que o professor de EF é um educador [...]” (acad. 7); “Sim. Vi que o professor de EF não pode estar apenas trabalhando com a técnica, a performance. Tem que contribuir além disso [...]” (acad. 8); “Sim, pois tem que usar os conhecimentos específicos da EF para educar o aluno [...]” (acad. 9); e, “[...] sim porque vi que o professor também tem que construir conhecimentos com sua prática pedagógica [...]” (acad. 10).

Ao analisarmos as falas anteriormente descritas, constatamos que ocorreram ‘mudanças’ nas representações sociais do ser professor de EF dos acadêmicos estudados de antes e depois da formação inicial. Esse fato está em consonância com o afirmado por Basílio e Machado (2013, p.118) de que “a formação contribui para modificar as representações sociais dos estudantes [...]”. Além disso, mencionamos Garcia (1999), o qual coloca que a tomada de consciência das concepções e significados [representações] do ser professor devem ser revisitados porque pode haver uma dissonância cognitiva entre o que pensam os futuros professores e o que o curso de formação inicial preconiza.

Assim, podemos inferir que as representações do ser professor de EF dos acadêmicos estudados advindas das experiências enquanto estudantes da educação básica podem ser modificadas pelas advindas da formação inicial.

5 As considerações transitórias

Pela análise das informações obtidas, constatamos que: 1) quanto às representações do ser professor de EF dos acadêmicos estudados advindas das experiências enquanto estudantes da educação básica, foi possível identificar três representações diferentes: a) é transmitir conhecimentos; b) é ensinar; e, c) é contribuir para o desenvolvimento corporal e físico dos alunos. Essas representações coincidem com o papel/função de professores numa educação tradicional e/ou tecnicista da EF e considerada como reprodutora do status quo da sociedade vigente; 2) quanto às representações do ser professor de EF pelos acadêmicos estudados advindas da formação inicial, foi possível identificar quatro representações diferentes: a) é ser um educador; b) é contribuir para a formação integral do aluno; c) é transmitir e produzir conhecimentos; e, d) é ensinar e aprender. Essas representações coincidem com o papel/função de professores numa educação transformadora da EF e considerada como transformadora do status quo da sociedade vigente; e, 3) quanto à se a formação inicial mudou ou não às representações do ser professor de EF, foi possível identificar que sim, isto é, que mudaram.

Face à estas constatações, temos que as representações sociais dos acadêmicos estudados se ancoraram, inicialmente, na docência de seus professores da educação básica, tendo como imagem a educação tradicional e tecnicista, isto é, a educação como reprodutora do status quo da sociedade vigente. Posteriormente, a partir do ingresso e frequência no curso de licenciatura em EF, os acadêmicos estudados se ancoraram na docência de seus professores

universitários, tendo como imagem a educação transformadora, isto é, a educação transformadora do status quo da sociedade vigente. Dessa forma, ficou notório que suas representações sociais do ser professor se modificaram.

Doise (2002) afirma que as representações sociais são tomadas de posições simbólicas, organizadas de maneiras diferentes, onde cada conjunto de relações sociais organiza as tomadas de posições simbólicas, conforme a inserção do sujeito em tais relações.

Assim, com base nos resultados deste estudo, foi possível admitir que o contexto do curso de licenciatura em EF estudado afetou os acadêmicos do mesmo, de forma positiva, alterando as suas representações sociais sobre o ser professor de EF.

Neste sentido, concluímos que o habitus constituído pelos sujeitos em suas trajetórias sociais é um elemento norteador de suas compreensões do mundo, das pessoas e suas ações, podendo assim, facilitar ou dificultar as suas representações do ser professor de EF. Bourdieu (apud CATANI, 2002) postula o conceito de habitus que se refere às predisposições duráveis do modo de agir, pensar, viver e se portar dos indivíduos. O habitus é adquirido pelo convívio social, assim, “os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.19).

Para finalizar, reforçamos que os resultados deste estudo evidenciaram que as representações dos acadêmicos sobre o ser professor de antes e depois da formação inicial não são as mesmas, pois ocorreram mudanças, prevalecendo, neste momento, representações mais coerentes com as propostas e objetivos almejados pelo curso de licenciatura em EF estudado, sendo que desapareceram as representações do ser professor ligado a uma educação reprodutora da sociedade e apareceram representações ligadas a uma educação transformadora da sociedade.

Entretanto, reconhecemos a necessidade de estudos mais aprofundados que este, já que, de acordo com o alerta de Sá (1998), os fenômenos representacionais não podem ser captados pelas pesquisas de modo completo e direto, pois são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

Referências

- ABRIC, J.C.A. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- ANDRÉ, M.E.; HOBOLD, M. de S. As práticas de licenciatura e o trabalho docente dos formadores na perspectiva de licenciados de Letras. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n.1, p.175-198, jan./jun., 2013.
- AZEVEDO, E.S. de.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação do profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001.
- BASÍLIO, M.A.T.; MACHADO, L.D. O curso de Pedagogia: nas representações sociais de estudantes em formação. **Revista Profissão Docente OnLine**, Uberaba, v.13, n.28, p.99-119, jan./jun., 2013.

- BEJARANO, N.R.R.; CARVALHO, A.M.P. Tornando-se professor de Ciências: crenças e conflitos. **Revista Ciências & Educação**, Bauru, v.9, n.1, p.1-15, 2003.
- BESSA, A.M.F. dos S. Professor do ensino básico: representação social de si e da profissão, 2009. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.
- BORGES, M.P. da A. Professores: imagens e auto-imagens, 2007. **Tese** (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2007.
- CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CATANI, A.M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, a.XXIII, n.78, abr., 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. da; KRUG, H.N. Influência das atividades acadêmicas na escola na atuação profissional em Educação Física: um estudo de caso sobre o currículo generalista dos cursos de licenciatura. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.13, n.125, p.1-6, out., 2008. Disponível em: <http://www.ef-deportes.com/efd125/atividades-academicas-na-escolha-pela-atuacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 11 jul. 2015.
- COSME, A. Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada. Porto: Livpsic, 2009.
- CRISTINO, A.P. da R.; KRUG, H.N. Ensinar é o mesmo que ser professor? Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. In: KRUG, H.N. (Org.). **Dizeres e fazeres sobre formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2007.
- DOISE, W. Da Psicologia Social à Societal. Tradução de Ângela Maria de Oliveira Almeida. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.18, n.1, p.27-35, 2002.
- FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, C. et al. (Org.). **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun., 1995.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- KRONBAUER, C.P.; KRUG, H.N. Os significados de ‘ser professor’ na percepção de acadêmicos em situação de Estágio Curricular Supervisionado de um curso de licenciatura em Educação Física. **Revista Querubim**, Niterói, n.23, v.1, p.24-29, 2014.
- KRÜGER, L.G.; CRISTINO, A.P. da R.; KRUG, H.N. Desenvolvimento profissional: mediações e percepções da aprendizagem docente. In: KRUG, H.N. (Org.). **Dizeres e fazeres na formação de professores de Educação Física**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2007.

KRUG, H.N. Os significados do 'ser professor' de Educação Física na percepção de acadêmicos da licenciatura do CEFD/UFMS. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.15, n.152, p.1-5, ene., 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd152/os-significados-de-ser-professor-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.

KRUG, H.N.; KRUG, R. de R. As percepções de futuros professores de Educação Física sobre si mesmos, os alunos e a escola. **Revista Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.20, n.206, p.1-10, jul., 2015. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd206/as-percepcoes-de-futuros-professores-de-ef.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.

LIMA, J.R.P. Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.8, n.2, p.54-67, jul./dez., 1994.

LIMA, V.M.M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Revista Nuances: Estudos Sobre Educação, Presidente Prudente**, a.XVIII, v.22, n.23, p.151-169, mai./ago., 2012.

LUCKESI, C.C. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Revista Série Ideias**, São Paulo, n.15, p.115-125, 1992.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES JÚNIOR, C.A.O.; TOMANIK, E.A. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v.1, n.19, p.181-199, 2013.

MEDINA, J. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papirus, 1983.

MIZUKAMI, M. da G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. **Pesquisas em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores**. São Paulo: Escrituras, 2004.

NEGRI, H.F.O. et al. Representação social e formação de professores de Ciências. **Revista UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v.16, n.1, p.29-33, jan., 2015.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M. Sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, a.XXIII, n.78, abr., 2002.

NOVIKOFF, C.; KAUSS, C.T. Representações sociais da educação inclusiva na formação inicial de professores. **Revista Profissão Docente OnLine**, Uberaba, v.11, n.24, p.36-52, jul./dez., 2011.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, A.A.B. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física de Londrina. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v.VII, n.13, p.11-14, jul., 1992.

RIBEIRO, M. et al. Representações sociais de professores sobre afectividade. **Revista Estudo de Psicologia**, Campinas, v.23, n.1, jan./mar., 2006.

SÁ, C.P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ, C.P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

A representação social do ser professor de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física antes e depois da formação inicial

SILVA, A.R.; KRUG, H.N. Aprendendo a ser professor: a dinâmica da trajetória formativa que tece as concepções da formação profissional na Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, a.14, n.140, p.1-6, ene., 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/concepcoes-de-formacao-profissional-na-educacao-...> . Acesso em: 21 jun. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, C. et al. Reflexões sobre a formação de professores na Educação Física – licenciatura. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v.1, n.14, p.1-18, 1. sem., 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introduzindo a pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.