PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AVALIAÇÃO DO GRADUADO SOBRE A QUALIDADE DO SEU CURSO DE BACHARELADO

Thais Rodella Soares
Elisabete dos Santos Freire
Universidade Presbiteriana Mackenzie – Barueri – São Paulo – Brasil
*e*mail: tha.rodella@hotmail.com

Introdução

Desde o seu surgimento, os cursos de preparação profissional em Educação Física brasileiros têm passado por inúmeras transformações, sempre em consonância com o momento político pelo qual passava o Brasil. Os primeiros cursos eram realizados exclusivamente por militares e foram influenciados, também, por médicos (QUELHAS E NOZAKI, 2006). Em 1931, surge o primeiro curso para civis, curso este que começou a funcionar apenas em 1934. Em 1940 que o Decreto nº 5.723 reconhece o Curso Superior da Escola de Educação Física de São Paulo e sucessivamente o mesmo acontece em outras regiões do Brasil.

Até a década de 1970 havia certo distanciamento entre a formação de Educação Física e as demais licenciaturas, no que se refere aos pré requisitos para o egresso ao curso superior, à duração e aos conteúdos (QUELHAS e NOZAKI; 2006). Essa realidade permaneceu até o momento que os cursos tiveram que se ajustar às determinações do Conselho Federal de Educação Física. Assim, em 1969, o Parecer n° 894/1969 e a Resolução CFE n° 69/1969 determinaram estruturas curriculares, duração e núcleos de formação, com duas habilitações: Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos.

O currículo dos cursos de formação existentes nesse período foi bastante criticado. Exemplo dessas críticas pode ser vistas em Darido (1995), para quem os cursos preparavam profissionais acríticos que valorizavam apenas o desempenho esportivo dos graduandos. Também analisando as implicações deste currículo esportivista, Verenguer (1997, p.165) argumenta que, devido a sua abordagem técnica "formava-se "pseudo-professores" ou licenciados com características de técnico esportivo e (...) de maneira superficial, recursos humanos para atuarem nas áreas do Esporte, da Dança e do Lazer/Recreação". Acrescenta Tojal (2003) que os currículos de formação geravam um profissional inseguro para atuar fora do campo da Educação, visto que tinham uma formação superficial com foco em atividades esportivas.

Em decorrência de discussões processuais resultantes da insatisfação com o parecer, até então norteador dos cursos de formação profissional, foi criada a Resolução CFE n.3/87, que reestruturou o curso de Graduação Plena em Educação Física. Além de propor novas características e avanços em termos curriculares, dava autonomia às instituições de ensino para adaptações regionais (BENITES; SOUZA; HUNGER, 2008). Essa legislação propôs uma reformulação nos currículos dos cursos de preparação profissional em Educação Física, a partir do reconhecimento de práticas fora da escola, havendo a diferenciação e a separação do Licenciado e do Bacharel, para atender as necessidades do mercado e da sociedade, ou seja, professores ligados à Educação Física escolar, e profissionais ligados a programas de Educação Física fora do ambiente escolar. Além disso, era visível que se ampliava o mercado de trabalho para o Bacharel, com oportunidades surgidas em clubes, academias, empresas e condomínios, parques, sendo mais frequente a contratação também do profissional de Educação Física para cuidar de uma preparação física personalizada. Assim, aos poucos a sociedade passa a cobrar do profissional novas competências (GHILARDI, 1998).

Em 1997 o Conselho Nacional de Educação apresenta orientações para as diretrizes curriculares, com o parecer (CNE/CES n. 776/97), parecer esse que origina nova discussão sobre a formação do profissional e que resulta no parecer CNE/CES 0058/2004, que instituiu

as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação Educação Física. Segundo Antunes (2009) uma característica dessa legislação é a ênfase na dimensão sociocultural e pedagógica na formação profissional. De forma semelhante, Benites, Souza e Hunger (2008) ressaltam que a concepção apresenta de prática pedagógica e de estágios curriculares preconizam a formação integrada, relacionando cotidiano profissional e produção de conhecimento.

Diante dessa legislação, os cursos de formação profissional aos poucos foram adequando seus projetos pedagógicos. Após alguns anos de aplicação dessa nova proposta consideramos importante avaliar a qualidade desses cursos. Uma iniciativa de avaliação tem sido realizada pelo Ministério da Educação, a partir da aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, realizado por graduandos ingressantes e concluintes de cursos superiores. Além dessa avaliação realizada na esfera federal, é importante que os próprios cursos procurem avaliar a qualidade do ensino oferecida e, para isso, a participação dos egressos é fundamental, já que a partir da experiência com a intervenção profissional eles podem identificar qualidades e imperfeições em seu processo de formação profissional.

A partir desses pressupostos, o presente estudo procura responder a seguinte questão: qual a perspectiva dos profissionais de educação física sobre a qualidade de seu curso de formação profissional? Para responder a essa questão o objetivo dessa pesquisa foi verificar a perspectiva de bacharéis em Educação Física sobre a preparação oferecida por seu curso de graduação.

Método

Foi realizada uma pesquisa qualitativa descritiva em Universidade Privada Tradicional situada na Grande São Paulo, que teve seu curso de Educação Física criado em 2000. Completa onze anos com alto reconhecimento social e excelentes avaliações pelo Ministério da Educação. A instituição foi escolhida, seguindo o critério de acessibilidade e o conhecimento do prestígio desse curso no âmbito da Educação Física.

Participaram do estudo dez (10) graduados do curso de Bacharelado em Educação Física, que concluíram seu curso de graduação recentemente, tendo até três (3) anos de formação. A seleção dos sujeitos foi por acessibilidade, sem levar em conta idade e sexo em específico. Para a coleta de dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com questões abertas, com registro das informações de forma escrita e gravada. As entrevistas foram transcritas para possibilitar análise mais cuidadosa. Constituiu objeto de análise também o Projeto Pedagógico do Curso que, assim como as entrevistas foi interpretado a partir da aplicação da técnica de análise de conteúdo, conforme procedimentos apresentados por Bardin (2008).

Resultados e discussão

Ao analisar as entrevistas, identificamos quatro categorias de análise, cada uma delas com subcategorias. A primeira categoria identificada envolve a satisfação dos graduados com o curso de preparação profissional. Verificamos que nove sujeitos declaram estar satisfeitos com o curso e um deles sente-se parcialmente satisfeito. A partir das justificativas apresentadas pelos sujeitos para analisar a qualidade do curso, foram identificadas sete subcategorias, apresentadas no quadro 1.

Subcategorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sente-se preparada para atuar	X					X				
Professores competentes:	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Infraestrutura		X	X	X				X	X	X
Estímulo à construção de textos						X				
Programa de extensão e pesquisa	X	X			X	X		X	X	X
Grade curricular							X		X	
Reconhecimento da Marca							X		X	

Quadro 1: Satisfação com a qualidade do curso

Todos os sujeitos consideram o corpo docente competente e afirmam que o relacionamento interpessoal existente entre professor e aluno fez toda a diferença para sua formação. Três deles ressaltam que esses professores conseguem relacionar os conhecimentos apresentados nas aulas com situações aplicadas, prática que gera satisfação e segurança para atuar na área e possibilita a construção do repertório de atividades. Ressalta-se, dessa forma, a importância da competência do docente universitário como uma das partes fundamentais de um curso profissional.

A infraestrutura da instituição é elogiada por seis sujeitos, quando afirmam sobre a qualidade das quadras, salas de aulas, acervo da biblioteca e materiais disponíveis. Da mesma forma, os programas de extensão e de pesquisa oferecidos são comentados por sete deles. Começando pelas próprias propostas e grupos de estudo da Universidade, que possibilitam ao aluno se envolver nessa dimensão e cumprir a sua carga horária obrigatória nas chamadas atividades complementares, que se mostram tão fundamentais para a formação profissional. Tudo isso representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção e corroborando com as idéias de Tojal (2003). Vale a pena ressaltar que o projeto pedagógico propõe a valorização do conhecimento científico e a aproximação com o ambiente real de intervenção.

O estágio curricular, sua estrutura e exigências são considerados pontos fortes no processo de formação para três deles. Defende Silva (2003) que realmente os estágios curriculares devem conectar educação e trabalho, sendo aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridas durante seu curso de formação inicial. Benites, Souza e Hunger (2008), afirmam que as práticas pedagógicas e os estágios curriculares devem condizer com uma formação integrada em que o cotidiano e a produção de conhecimento se reflitam no exercício profissional do graduando.

O reconhecimento social da Instituição avaliada é destacado por dois sujeitos que relatam ser bem recebidos pelas instituições e favorecidos em oportunidades, por terem se formado nesta Universidade. Como visto no quadro anterior, os graduados se mostram satisfeitos com a sua formação. Entretanto, quando questionados, todos apresentam também suas insatisfações quanto ao curso ou sugestões de mudanças. O principal fator de desagrado envolve a matriz curricular, como se pode observar no quadro 2, no qual se apresenta a categoria que trata das insatisfações e sugestões propostas pelo grupo de entrevistados.

Quanto à grade curricular, foram reunidas nessa subcategoria diferentes formas de insatisfação ou sugestão. Oito sujeitos acreditam que há disciplinas que deveriam ser incluídas na grade obrigatória, a exemplo de libras e do que denominam cinesiologia. Alguns declaram também que existem disciplinas que se assemelham em relação a conteúdos e são oferecidas pelo mesmo professor. Eles acreditam que essas disciplinas deveriam ser unificadas. Três afirmaram insatisfação, exclusivamente, com a preparação para atuar na musculação e que isso poderia ser melhorado com a implantação da cinesiologia e mais uso do espaço da sala de condicionamento físico da Universidade.

Subcategorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grade curricular	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Falta de aderência do professor à disciplina		X		X		X				X
Prática com outros grupos no componente curricular		X						X		X
Número insuficiente de aulas práticas			X							
Rigidez com horários e controle de presença			X				X		X	X
Orientação de Estágios				X	X					X

Quadro 2: Insatisfações e sugestões

Para quatro alunos, o curso poderia proporcionar matérias eletivas como dança, tênis, atividades circenses, pólo aquático e esgrima. Outros cinco criticam algumas disciplinas, sugerindo que elas fossem optativas, principalmente por causa das diferentes habilitações propostas pela Universidade e pelos interesses profissionais.

Os estágios, enaltecidos em um primeiro momento por dois sujeitos, são criticados por outros três. Entretanto, a apresentação das críticas e dos elogios não se caracteriza pela existência de oposição entre os entrevistados. Aqueles que elogiaram, argumentam sobre a experiência vivida e a aproximação com o ambiente de trabalho proporcionada pelos estágios, objetivo principal desse tipo de atividade (FREIRE e VERENGUER, 2007). Já as críticas se referem às atividades realizadas no momento de orientação de estágio, dentro da Universidade, questionando o formato e o volume de tarefas exigidas. Um dos entrevistados sugere mais vivências em locais conveniados com a instituição como forma de, talvez, trazer mais fidedignidade às avaliações.

Nessa medida, não há a contestação sobre a necessidade do estágio. No entanto, eles parecem sinalizar que a discussão realizada em cada disciplina precisa ser repensada. Nesse momento, é importante destacar a forma como o estágio é organizado no curso. As atividades de estágio obrigatório são iniciadas no 4º semestre do curso e prosseguem nos quatro semestres seguintes. O total de 400 horas é distribuído em 14 disciplinas, nas quais se discute o estágio de forma integrada aos conteúdos programáticos selecionados pelos docentes responsáveis, que realizam orientação das atividades. Dessa forma, durante um semestre o graduando realiza estágio vinculado a diferentes disciplinas. É esse o principal motivo de insatisfação dos alunos, pois embora se reconheça a contribuição desse modelo de organização para a construção significante de conhecimento profissional, proposta por Freire e Verenguer (2007), ela demanda grande dedicação por parte dos estudantes, dedicação essa nem sempre possível.

Um aspecto que chama a atenção, apontado por quatro graduados, é a falta de aderência de alguns professores às disciplinas pelas quais são responsáveis. Assim, embora a competência dos docentes seja fortemente enfatizada, há descontentamento com relação a alguns profissionais responsáveis por diferentes disciplinas, e que em muitos casos, como expõe o sujeito 6, trazem conteúdos repetidos e que não são aprofundados.

Quatro dos entrevistados crêem que há muita rigidez em relação ao controle da presença e início e término das aulas. Entretanto, cabe lembrar que essa é uma política da Federal, considerando que o curso é presencial. Essa exigência de frequência é descrita no Estatuto da Universidade sobre Conceitos e Procedimentos.

Na terceira categoria identificada, são apresentados os saberes e competências construídos pelos profissionais durante o seu curso de formação inicial. Foram identificadas oito subcategorias, apresentadas no quadro 3.

Subcategorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elaborar o diagnóstico do público	X				X					
Elaborar o planejamento da intervenção	X	X	X		X	X			X	X
Construir bom repertório de atividades	X				X			X		
Ser um profissional reflexivo (pensar sobre a aula e como melhorá-la; não se acomodar)	X		X		X	X	X		X	
Conhecimentos específicos de disciplinas		X	X			X				
Buscar informações		X								
Atuação com ética				X				X	X	
Saber se expressar (escrita e oral)						X	X			

Quadro 3: Saberes e competências adquiridos durante o curso.

Na análise da entrevista verifica-se que, segundo os graduados, construíram no curso a competência para uma atuação crítica e reflexiva. Assim, eles argumentam que analisam sua própria intervenção, procurando aperfeiçoá-la. Afirmam buscar novos desafios e melhoria das suas atividades. Além do mais, aprenderam dentro da Universidade a buscar informações sérias e pertinentes na área de sua atuação, estar atentos aos cuidados com uma melhor qualidade de vida, podendo assim defender sua classe profissional. Essa preocupação com a preparação de um profissional reflexivo está entre os objetivos propostos no Projeto Pedagógico do curso. Nele se identifica como competências a serem construídas: capacidade de análise crítica; síntese e soluções de problemas; técnicas para apropriação, produção e disseminação de novos conhecimentos, capacidade de compreender seu papel na sociedade; de analisar, discutir, fundamentar e justificar a presença da Educação Física na sociedade; de planejar, aplicar e avaliar programas da sua área. Na perspectiva dos sujeitos avaliados, esse objetivo foi atingido.

Embora se compreenda a limitação da pesquisa aqui realizada, podemos afirmar que o relato dos participantes traz indícios de que o curso em questão adota a perspectiva presente nas diretrizes curriculares vigentes para os cursos de Graduação em Educação Física (Brasil, 2004) e busca por uma preparação profissional que não enfatize apenas aspectos biológicos e técnicos, mas que prepare profissionais capazes de refletir criticamente sobre sua intervenção (ANTUNES, 2009).

Na mesma linha de raciocínio, o curso parece priorizar os conhecimentos diretamente relacionados à intervenção profissional, tendência atual dos cursos de graduação na área (SORIANO, 2010). Essa prioridade é percebida no discurso de sete graduados entrevistados que se acreditam competentes para elaborar um diagnóstico do público a ser atendido, bem como preparar e aplicar projetos de Educação Física. Dois deles destacam também ter construído competência para atuar diante de problemas não previstos. Para Freire, Reis e Verenguer (2002), essas são competências que caracterizam o saber profissional específico daquele que realiza a intervenção na área. O fato dos graduados relatarem que julgam tê-las construído evidencia que, na percepção deles, o curso não está distanciado do cotidiano profissional.

A partir desses resultados, podemos considerar que o curso em questão parece adequar-se às orientações proposta nas diretrizes curriculares que, segundo Benites, Souza e Hunger (2008), privilegiam a formação de um profissional “competente” para estar ingressar no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, especialista em suas funções. Parece também que se supera a dicotomia teoria e prática e a tendência à valorização do conhecimento científico, originário nas chamadas “disciplinas-mães”, por vezes distante do ambiente real de intervenção (SORIANO, 2010).

Outro aspecto que chama a atenção nas declarações dos profissionais é que as competências destacadas por eles envolvem, predominantemente, saberes procedimentais e atitudinais. Resultados semelhantes foram obtidos por Araujo et al. (2006), em estudo realizado com estudantes do curso de Educação Física. Para esses autores, isso pode denotar uma

menor valorização do conhecimento conceitual, que envolve “o saber sobre o trabalho em Educação Física” (FREIRE, REIS e VERENGUER, 2002). Se for esse o caso, podemos considerar preocupante tal atitude, já que a intervenção competente depende do domínio de conhecimentos conceituais atualizados.

Outra hipótese para explicar a predominância da dimensão procedimental e atitudinal nas competência destacadas pelos entrevistados pode ser mais positiva. É possível que elementos conceituais, procedimentais e atitudinais estejam tão bem integrados e direcionados à intervenção, que não mereçam destaque individualmente. Um dos graduados confirma essa hipótese ao declarar sentir-se competente para buscar conhecimentos atualizados, uma competência fundamental na atualidade (FREIRE, REIS e VERENGUER, 2002).

Contudo, é importante destacar que apesar da percepção de competência apresentada pelos profissionais, quando questionados a respeito das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, apresentadas no quadro 4.

Subcategorias	1	2	3	4*	5	6	7*	8	9	10
Saber lidar com os pais e as crianças	X							X		
Intervenção com a Musculação	X	X			X					
Insegurança para atuar			X		X					
Adaptação com o ambiente						X			X	X

Quadro 4: Dificuldades no cotidiano.

Alguns entrevistados declaram certa insegurança para atuar, como se percebe no trecho destacado abaixo:

Agora que eu estou começando, a minha principal dificuldade é a insegurança para atuar. Você pensa: “Não sei o que eu vou fazer, não conheço o lugar”. Quando você está no estagio, tem sempre um professor te orientando, tem a faculdade para te dar um apoio. Agora não tem mais aquilo de alguém fazer por você. (sujeito 3)

É bem provável que essa e outras dificuldades estejam relacionadas com a fase da carreira em que o profissional se encontra (HUBERMAN, 2000). Porém, acreditamos que identificar a origem dessas dificuldades é importante para aperfeiçoar a qualidade do curso avaliado.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo avaliar a perspectiva do Bacharel em Educação Física, sobre a qualidade do seu curso de formação inicial e, para isso, foram realizadas entrevistas com dez graduados. Esses participantes declaram-se satisfeitos com o curso realizado. Porém, acreditam na necessidade de algumas mudanças, sobretudo envolvendo a matriz curricular.

Quanto à competência construída, os graduados entrevistados destacam a construção e aplicação de programas de Educação Física e a atuação de forma crítica e reflexiva. Percebe-se, dessa forma, uma coerência entre o discurso dos entrevistados e o perfil profissional proposto no Projeto Pedagógico do curso, que se adequa às diretrizes curriculares em vigor. Porém, os participantes identificam dificuldades em seu cotidiano profissional, que podem ser relacionadas ao pouco tempo de atuação no mercado.

Esses resultados podem indicar que o curso tem como prioridade a intervenção profissional e que conhecimentos científicos apresentados estão diretamente relacionados com o ambiente real encontrado pelo graduado no mercado de trabalho. É válido ressaltar que essa é uma pesquisa inicial, que não tem como intenção generalizar os resultados aqui obtidos, mas que pode contribuir para um aperfeiçoamento do curso em questão. Além disso, a avaliação aqui realizada pode inspirar outros estudos sobre o tema.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, A. C. Aspectos socioculturais na preparação profissional em educação física . **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v.3, n.4, p.73-82, 2009. Disponível em: http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/viewArticle/1291. Acesso em 20 ago 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Edições 70, 2008

BENITES, L. C.; SOUZA, S. S. N.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educ. Pesqui**, v. 34, n.2, p.343-360, 2008

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 0058/2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**. Aprovado em 18/2/2004.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v.1, n.2, p.124-128, 1995.

FREIRE, E. S.; REIS, M. C.; VERENGUER, R. C. G Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v1, n.1, p.39-46, 2002. Disponível em: http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1345/1042. Acesso em 20 ago 2010.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G Estágio Supervisionado: a nova proposta para o curso de bacharelado em educação física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v6, n.2, p.115-119, 2007. Disponível em: http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1262. Acesso em 20 ago 2010

GHILARDI, R. Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. Revista Motriz, v.4, n.1, p.1-11, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Porto, 2000.

QUELHAS, A. A., NOZAKI, H. T. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência,** v.23, n.26, p.69-87, 2006.

SILVA, S. A. P. S. Formação profissional em educação física e esporte no Brasil: propostas de mudança. **Revista Digital de Educación Física y deporte**, v.8, n.58, 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd58/mudanca.htm> Acesso em: 12 out. 2010.

SORIANO, J. B. Formação Profissional em Educação Física : da orientação acadêmica à intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p.21-25, 2010. Disponível em: http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/2832/2508. Acesso em 20 ago 2010.

TOJAL, J.B. Diretrizes Curriculares para o bacharelado em Educação Física: novos rumos. **Revista da Educação Física/UEM**. v. 14, n. 2, p. 105-112. Maringá 2003.

VERENGUER, R. C. G. Dimensões profissionais e acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v.11, n.2, p.164-75,1997. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v11%20n2%20artigo8.pdf. Acesso em 25 set. 2010

Thais Rodella Soares- (11) 9149-8332/ (11) 8747-7265
Rua: Eduardo da Silva Magalhães, 656. Pq. Continental- São Paulo- SP, Brasil. CEP: 05324-000
e-mail: tha.rodella@hotmail.com