

A PRODUÇÃO DE IMAGINÁRIOS SOCIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Bruno Vasconcellos SILVA¹
Francisco Eduardo CAPARRÓZ²
Ueberson Ribeiro ALMEIDA³

RESUMO: O artigo trata de uma investigação realizada com estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física (EF) do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade do Espírito Santo, Brasil (CEFD/UFES). Analisa-se e se compreende, através do trabalho etnográfico, o imaginário social dos discentes sobre suas experiências nas aulas de EF e os efeitos provocados no processo de formação inicial. Empreendem-se triangulações e se identificam vetores que vão sendo construídos durante o processo. Tais elementos expressam uma rede de sentidos que imprime desafios e indagações para os Cursos de Licenciatura em Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física. Imaginário social. Formação inicial.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de uma investigação realizada na disciplina Educação Física (EF) Escolar III, componente curricular do curso de Licenciatura em EF do Centro de EF e Desportos (CEFD), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico. Contamos com a participação de 25 discentes que cursavam o oitavo período e que estavam matriculados na disciplina.

Priorizamos, para este espaço, trazer as facetas que compõem a trama de construção do imaginário social dos alunos, no que diz respeito, especificamente, às suas experiências nas aulas de EF escolar e extraescolar e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem no curso de formação inicial de professores de EF.

Embasamo-nos em Castoriadis (1982), para o qual o imaginário social consiste na composição e combinação de símbolos e significados formando uma rede de sentidos que resultam da atividade da razão e da imaginação. É nessa trama que surgem elementos fundamentais para o processo de simbolização dos sentidos: crenças,

¹ Especialista em Gestão Educacional. Licenciado pleno em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador da formação continuada dos professores de Educação Física da rede municipal de Cariacica. Cariacica – ES – Brasil. 29.151-570 - bvasconcellos1983@hotmail.com

² UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos - Departamento de Ginástica. Vitória – ES – Brasil. 29060-900 - caparroz.vix@gmail.com

³ Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física. UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. Vitória – ES – Brasil. 29075-910 - ueberonribeiro@hotmail.com

fantasias, desejos, necessidades, sonhos, interesses, raciocínios e intuições. Tais redes de sentidos predominam sobre diversos aspectos da conduta coletiva, na medida em que valores, normas e interdições, como códigos coletivos, são internalizados/apropriados pelos agentes sociais. Tais códigos exprimem necessidades, interesses e expectativas conscientes e inconscientes desses agentes e expressam desejos e fantasias que conferem ao objeto uma dupla realidade: a real e a imaginária. Como um amálgama, o imaginário social institui, histórica e culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais vividas e construídas coletivamente.

Compreender como os imaginários sociais são produzidos pode contribuir para colocarmos novas questões aos currículos da formação inicial de professores de EF, bem como para pensarmos em práticas pedagógicas – por parte dos professores universitários – que possam ultrapassar o mero exercício conteudista, levando em consideração as combinações entre símbolos e significados que se expressam em modos de ser discentes na escola e na universidade.

Nesse sentido, dialogando principalmente com a teoria da *Institucionalização imaginária da sociedade* de Castoriadis (1982), buscamos compreender como se compõe a complexa trama de símbolos e significados dos discentes em formação inicial, tendo por base suas experiências nas aulas de EF.

METODOLOGIA

Realizamos um estudo de caso do tipo etnográfico durante o primeiro semestre letivo de 2006. Investigações que combinam esses aportes metodológicos caracterizam-se como “microetnografia”, por focalizar aspectos específicos de uma realidade (KREUSBURG MOLINA, 1999). A “microetnografia” é um potente dispositivo de análise dos processos de trabalho docente, das interações de sala de aula, dos métodos de ensino e das práticas de avaliação (ANDRÉ, 1995).

O acesso ao campo foi construído de modo amigável e transparente. Elaboramos termos de consentimento livre esclarecido que foram entregues aos alunos e assinados por todos, autorizando-nos a realizar a pesquisa. Pactuamos que, caso houvesse qualquer cláusula no termo com a qual eles não concordassem, poderíamos modificá-la e adequá-la às exigências do grupo.

Nossa entrada no campo ocorreu no dia 13 de março de 2006 e permanecemos até o dia 10 de julho do mesmo ano. Durante esse período, estivemos juntos dos discentes da disciplina todas as segundas-feiras, das 13h às 17h. Foram realizados 15 encontros/aulas durante esse período, totalizando 60 horas/aulas, além dos encontros promovidos pelas entrevistas, nos corredores e cantina do CEFD e também via internet (Rede social e *e-mails*).

Fizemos observação participante, entrevistas semiestruturadas e elaboramos um diário de campo/notas de campo. Realizamos observações durante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina nas salas de aula, bem como em ocasiões fora do momento de aula. Para realizar as notas de campo, durante o processo de investigação, sempre levávamos um caderno para fazermos registros necessários e, em seguida, redigíamos essas notas no diário de campo diretamente no computador. Buscamos realizar registros como: conversas dentro e fora de sala de aula que estavam relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, alguns acontecimentos interessantes e também relatávamos dúvidas, sentimentos e reflexões sobre o que estava sendo discutido. Além disso, aproveitamos boa parte desses dados para elaborar as entrevistas realizadas com os discentes.

As entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos entrevistados. Todos os discentes entrevistados tiveram acesso à transcrição e operaram as revisões necessárias. Entrevistamos oito alunos da disciplina EF Escolar III, do primeiro semestre de 2006, totalizando 16 entrevistas semiestruturadas, duas com cada aluno, somando o total de 11 horas e 15 minutos de conversas. Todos os alunos que participaram das entrevistas se colocaram de forma voluntária e deixamos claro que garantiríamos o anonimato dos participantes. Utilizamos a entrevista semiestruturada, a qual corresponde a uma sequência de perguntas abertas feitas verbalmente, em uma ordem previamente estabelecida, podendo acontecer, no decorrer da entrevista, o acréscimo de outras perguntas pelo entrevistador e pelos entrevistados (LAVILLE; DIONNE, 1999).

No processo de análise, operamos triangulações envolvendo os dados produzidos nas entrevistas, diário de campo e referências bibliográficas. Embora o montante e a variedade de dados sejam extensos, privilegiamos para o texto que ora apresentamos as análises derivadas dessa triangulação, uma vez que a principal preocupação no estudo de caso do tipo etnográfico é com o significado que as pessoas ou os grupos estudados atribuem às ações, eventos e às realidades que a cercam.

IMAGINÁRIO SOCIAL: EXPERIÊNCIAS DOS DISCENTES EM RELAÇÃO À EF ESCOLAR E EXTRAESCOLAR

Como os códigos internalizados/apropriados em suas experiências nas aulas de EF escolar e extraescolar emergem e interferem no processo de formação inicial? Quais símbolos e significados os futuros professores carregam dessas experiências nas aulas de EF? Como os alunos finalistas do curso de professores de EF compreendem a própria formação inicial?

As experiências nas aulas de EF escolar e extraescolar dos discentes que participaram da pesquisa exprimem símbolos e significados característicos da instituição escola, da instituição médico/militar e da instituição esportiva (BRACHT, 1999). Parte dos intelectuais da área da EF – principalmente aqueles que defendem uma EF crítica e a compreendem como uma prática pedagógica – vem lutando pela autonomia dessa disciplina em relação à instituição médico/militar e à instituição esportiva, visto que a EF, historicamente, manteve uma relação de subordinação a essas instituições, a fim de garantir sua legitimidade social e seu *status* de ciência (BRACHT, 2005).

Trazendo Castoriadis (1982) para a análise, no que tange à subordinação da EF a determinadas instituições, podemos afirmar que a autonomia da EF, como área que possui um saber singular, estaria submetida à relação de domínio do consciente sobre o inconsciente. No processo de autonomização, o consciente toma o lugar do inconsciente, mas não no sentido de suprimir os instintos, nem eliminar ou reabsorver o inconsciente; trata-se de tomar seu lugar na instância de decisão.

O autor afirma que o inconsciente é o “discurso do Outro”; a autonomia deve, então, ser o “meu discurso” (princípios e códigos próprios da EF) no lugar do “discurso do Outro” (instituição médico/militar e instituição esportiva). A característica essencial do “discurso do Outro” é sua relação com o imaginário. Quando o sujeito (no caso a área da EF) “não se diz”, mas é dito por alguém, temos o fenômeno da heteronomia, que se expressa pelo domínio de um imaginário autonomizado e legitimado que se arrojou à função de definir para o sujeito (a EF) tanto a realidade quanto seu desejo.

A função do inconsciente, para Castoriadis (1982), é a de investir de realidade o imaginário, autonomizando-o e conferindo-lhe poder de decisão. Isso significa que o “meu discurso” deve tomar “o discurso do Outro”. “Meu discurso” (princípios e códigos

da EF) é o que negou o “discurso do Outro” (instituição médico/militar e instituição esporte), negou explicitando, ao mesmo tempo, a origem e o sentido desse discurso, negou-o e/ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o regime de verdade que produz o sujeito. A autonomia não é, pois, a eliminação total do discurso do outro; a autonomia é outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito.

As instituições, sobretudo, a médico/militar e esportiva, caracterizam-se por símbolos como: disciplina, respeito à hierarquia, sacrifícios e docilização do corpo, competição, rendimentos/recordes, racionalização de meios e técnicas, corpo forte e ágil, saúde biológica. Tais símbolos foram/são apropriados pela EF como um “discurso” capaz de fornecer legitimidade à área. Foram os códigos dessas instituições – em um primeiro momento os da instituição médico/militar e, depois, os da instituição esportiva – que conferiram à EF uma tradição e, por tabela, orientaram a formação de professores e os modos pelos quais as práticas corporais deveriam ser ensinadas.

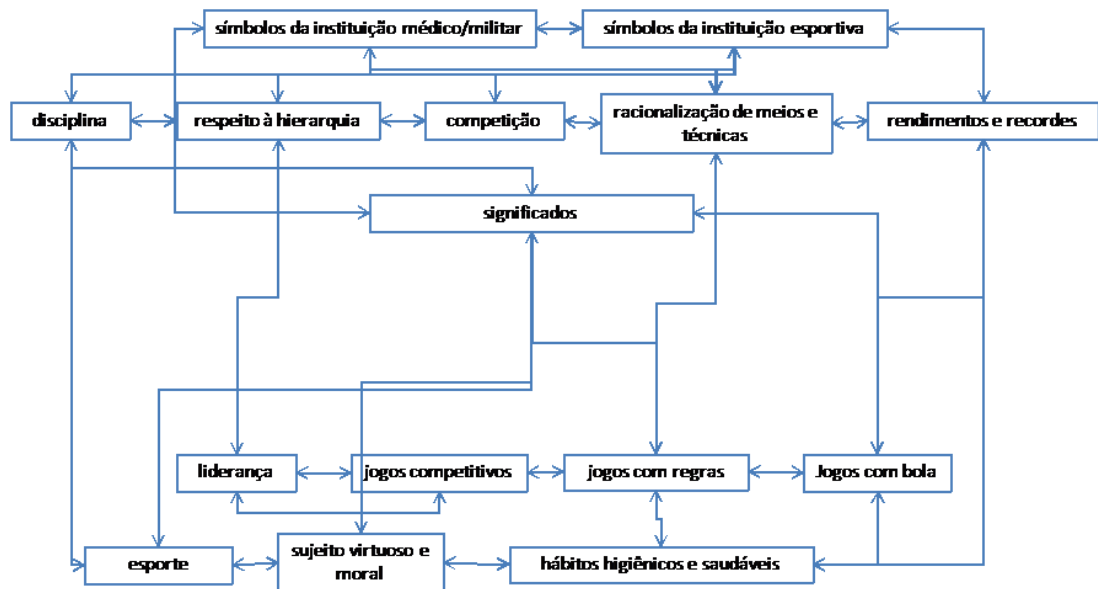
O diário de campo e as entrevistas realizadas com os discentes permitiram identificar alguns desses elementos como importantes vetores de formação da escolarização promovida pela EF. Liderança, jogos com bola, esporte, jogos com regras, jogos competitivos, hábitos higiênicos e saudáveis constituem as marcas que os futuros professores carregam das aulas de EF escolar e extraescolar. São significados que por si mesmos pouco nos esclarecem a respeito dos sentidos que lhe são atribuídos. É, portanto, necessário encontrar as linhas que se cruzam entre esses símbolos e significados para que possamos estabelecer a rede de sentidos, bem como as tensões que constituem os imaginários.

De acordo com os símbolos e significados expressos pelos discentes a partir de suas experiências nas aulas de EF, elaboramos um esquema para melhor compreensão do que Castoriadis (1982) denomina de rede de sentidos – ligação entre símbolos e significados. Vale ressaltar, segundo esse mesmo autor, que a característica profunda do fenômeno simbólico é sua indeterminação relativa, que pode ser indicada pelo fenômeno da “sobredeterminação dos símbolos” – vários significados podem ser ligados ao mesmo símbolo – e, ainda, há o fenômeno da “simbolização do sentido” – que ocorre quando o mesmo significado é carregado por vários símbolos.

Esse esquema, então, coerente com a teoria do imaginário social apresentada, é apenas uma composição possível de uma teia móvel, aberta, amálgama e com inúmeros outros pontos de conexão. Sabemos que um esquema corre sempre o risco de

simplificar a realidade, contudo nossa intenção é dar visibilidade e discutir alguns traços que se apresentaram como marcas importantes na relação entre os símbolos e os significados expressados pelos discentes acerca de suas experiências nas aulas de EF.

Esquema 1 – Experiência nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com essa rede de sentidos, podemos fazer as ligações entre os símbolos e os significados expressos pelos discentes (CASTORIÁDIS, 1982). Os símbolos de “rendimento/recordes” e “racionalização de meios e técnicas” com o significado de “hábitos higiênicos e saudáveis”, com o que os futuros professores aprenderam sobre o “esporte” e a forma como concebem o corpo. Para a aluna Mirna, em sua época de estudante no ensino fundamental, a EF era disciplina séria. O professor dava aula e possuía um saber que os alunos não dominavam: “Fazíamos duas vezes por ano exames biométricos” (ENTREVISTA). Para a aluna Maricota, “As aulas de EF eram as preferidas, foi importante para o desenvolvimento motor, raciocínio lógico e hábitos saudáveis” (ENTREVISTA).

A ligação entre esses símbolos e significados nos remete, segundo Bracht (1999), ao que cumpria à EF em seu nascimento, cuja função era colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis por meio do movimento corporal, como forma de promover e manter a saúde. Esse discurso (o discurso médico tradicional) fundamentou (e ainda parece fundamentar) os pilares internalizados/apropriados no imaginário acerca do papel da EF como disciplina curricular das escolas.

Se nos remetermos novamente à rede de símbolos e significados expressos pelos alunos acerca de suas experiências nas aulas de EF, veremos emergir “respeito à hierarquia” e “disciplina” como símbolos que podem se ligar aos significados de “hábitos higiênicos e saudáveis” e ao de “sujeito virtuoso e moralizado”. Novamente entram em cena as instituições médico/militar e esportiva como aqueles que “fazem” o discurso não apenas acerca da saúde, mas também estabelecendo como a EF deveria tratar da “vida” dos escolares para a construção de uma nação livre de mazelas, ordeira e higiênica. Nessa trama, o aluno Godines é enfático quando relata: “Tive um professor, que era do tipo militar, que me ensinou a tomar banho depois da aula. Eu só recebia presença depois que eu saía do chuveiro molhado e ele conferia até as unhas, senão ele não dava presença” (ENTREVISTA). Nessa linha de análise, também podemos afirmar que o aluno foi conduzido a aprender que a função da EF está relacionada com um corpo moralizado de acordo com a ética da aptidão física e da obediência necessária ao seu controle e disciplinamento (BRACHT, 2001, 2005).

A EF, no sentido experimentado pelo aluno, assume a função da preparação militar, na qual as “[...] normas e valores são literalmente ‘incorporados’ pela sua vivência corporal concreta. A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais no plano do sensível do que intelectual.” (BRACHT, 1999, p. 73).

Ligamos os símbolos de “competição” e “racionalização de meios e técnicas” aos significados de “liderança”, “esporte”, “jogos competitivos”, “jogos com regras” e “jogos com bola”. Podemos dizer que a rede de sentidos formada possui a ambivalência de ser um potente dispositivo para a atuação docente e, ao mesmo tempo, uma estrutura enrijecida capaz de “blindar” o aluno em formação inicial, em relação aos saberes docentes necessários a uma prática pedagógica baseada em princípios da educação crítica. Foi da seguinte forma que as alunas em formação no curso de professores lembraram as aulas de EF escolar: “Ah! Eu ia pra quadra! Minha experiência em EF escolar foi jogar bola!” (MÔNICA/DIÁRIO DE CAMPO). Já a aluna Florinda diz: “Até a quinta série, era queimada e handebol, metade do ano era queimada, metade do ano era handebol. Sempre tendo competição até a quinta série” (ENTREVISTA). “Não me lembro de outras coisas que não sejam regras e jogos competitivos” (RAQUEL/DIÁRIO DE CAMPO).

O esporte e a competição surgem como a experiência estética mais significativa na memória das alunas. Contudo, mesmo diante de inúmeras possibilidades de

experimentalizar maneiras de aprender os esportes na escola, elas se lembram apenas da “queimada e do handebol” e das “competições”. Lembrar essas experiências vividas e construídas coletivamente e colocá-las sobre a mesa para o debate na formação inicial com os próprios futuros professores pode ser um importante dispositivo de análise do imaginário, logo a oportunidade de ampliação e de novas formas de pensar o trato didático-pedagógico dos conteúdos e o papel da EF na vida de professores e de alunos.

As interpretações das ligações entre esses símbolos e significados, com base na construção da rede de sentidos apresentada, vão ao encontro das proposições do que Castoriadis (1982) denomina característica essencial do “discurso do Outro”. Trata-se das relações forjadas em uma instituição na produção do imaginário, onde o sujeito, nesse caso a EF, sofre de heteronomia, ou seja, foi/é influenciado por princípios e códigos definidos por outras instituições, visto que não há uma relação dialógica entre “seus discursos” e os discursos das instituições médico/militar e esportiva.

No que tange à possível rede de sentidos referente à experiência na EF e seus efeitos no processo de formação inicial, vimos que era necessário considerar outros elementos que cruzam a trajetória dos entrevistados, sobretudo quando se trata de suas experiências com relação à EF em ambientes “extraescolares”.

Para Castoriadis (1982), as ligações que ocorrem entre símbolos e significados a respeito da construção do imaginário social resultam no aparecimento das crenças, fantasias, desejos e necessidades, sonhos e interesses, raciocínios e intuições. Os resultados dessas ligações também são percebidos quando os discentes expõem suas experiências nas aulas de EF extraescolar, sendo possível perceber questões como: o que os motivaram a escolher a profissão? Quais suas expectativas quanto ao curso de EF, quando ainda eram estudantes da educação básica? Quais suas concepções do que é EF como “quase professores”? Como essas experiências nas aulas de EF extraescolar interferiram no processo de formação?

Figueiredo (2004) afirma que a vinculação entre EF e saúde e EF e esporte foi, ao longo dos anos, as principais referências dos alunos que ingressaram no curso de EF do CEFD/Ufes. Corroborando a afirmação da autora, os dados produzidos no transcorrer da pesquisa mostram detalhes de como essa trama compõe e entra em conflito na formação inicial de professores de EF, devido a um imaginário social construído, sobretudo, composto por símbolos e significados das instituições médico/militar e esportiva (CASTORIADIS, 1982): “Jogava bola, de repente não fui bem-sucedido, e dos cursos que mais me interessavam era o curso de EF mesmo,

porque eu tive participação com esporte” (LUIGI/ENTREVISTA). O aluno Kiko afirma: “Eu me interessei pelo curso de EF justamente pelo caráter desportivo. Eu era competidor, atleta e achava que na EF eu ia continuar com isso” (DIÁRIO DE CAMPO).

Na construção do imaginário social, percebemos o aparecimento do interesse pelo curso de EF em virtude de suas experiências em atividades esportivas, nas aulas de EF extraescolar, como: “Jogava bola, de repente não fui bem-sucedido” ou “Era competidor, atleta e achava que na EF ia continuar com isso”. Essas experiências exprimem códigos com necessidades, expectativas conscientes e inconscientes de dar prosseguimento a essas atividades em seu processo de formação inicial e em suas práticas pedagógicas como professores. Os discentes demonstram que, em suas redes de sentidos, predominam aspectos da instituição esportiva, na medida em que valores, normas e interdições, como códigos coletivos, foram internalizados/apropriados por eles (CASTORIÁDIS, 1982).

Percebe-se, pela produção do imaginário social, que as experiências nas aulas EF contribuem significativamente para a escolha da profissão, bem como para a prática pedagógica que pretendem exercer como futuros professores. Do mesmo modo, essas experiências parecem não contribuir com a compreensão da EF na dimensão educacional crítica. Tardif (2000) afirma que os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Esse autor defende que a própria história de vida do professor (no caso, a EF extraescolar) e, principalmente, sua história de vida escolar (no caso a EF escolar) são provedoras de boa parte do que os docentes sabem sobre o ensino, sobre as funções do professor e sobre como ensinar. Essa imersão dos alunos pesquisados nas instituições escolar e esportiva manifesta uma bagagem de conhecimentos anteriores que interferem em sua prática docente.

Além disso, essas experiências influenciam de tal modo os discentes que, quando chegam ao curso de formação inicial de professores, logo nos primeiros períodos, percebem que suas expectativas se “chocam” com as do currículo do curso. Para alguns, o curso de EF “Seria prática. Que íamos correr, brincar, jogar bola, praticar esporte, por exemplo. Que a gente ia para o laboratório de musculação e ficaria lá malhando” (MÔNICA/ENTREVISTA).

Muitos discentes recém-ingressos no curso de formação o adentram com o entendimento reduzido do que é EF. Apresentam dificuldades para compreender a EF num sentido educacional mais amplo, demonstrando uma rede de sentidos que foi

internalizada/apropriada ao longo de suas experiências vividas individual e coletivamente. De acordo com os alunos: Eu achava que eu ia chegar aqui, que eu ia malhar e fazer um monte de coisa [...]. Eu vi a grade, mas eu não acreditava que aquilo era verdade, eu acreditava que noventa por cento era prática (RAQUEL/DIÁRIO DE CAMPO).

A visão que eu tinha era justamente da questão desportiva. De me preparar para essa questão física e tal, era mais levado pra questão desportiva. Nunca imaginei que, quando chegasse aqui, eu ia ter Sociologia, Filosofia, Pedagogia, História das Ideias Pedagógicas. (KIKO/ENTREVISTA).

O imaginário social construído a respeito do que é EF é ratificado nos dizeres dos discentes, quando afirmam o motivo da escolha do curso e o que esperavam dele. Nesse sentido, as experiências construídas nas aulas de EF influenciam os alunos durante todo o processo de formação, visto que eles querem fazer de suas experiências um prolongamento dentro do curso (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2005).

Chama nossa atenção a confirmação da tese de Figueiredo (2004), a qual postula a sobreposição do saber da experiência em relação ao saber acadêmico nos cursos de formação inicial de EF. Nesse sentido, é necessário reconhecer,

[...] que a experiência corporal no âmbito da Educação Física, quase sempre, determina a reprodução de experiências anteriores, além de representar um certo entrave para a construção de novos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, seja nos cursos, seja na prática profissional. (FIGUEIREDO, 2004, p. 107).

Charlot (2000) explica como se confunde a questão de dominar uma atividade com o produto desse aprendizado. O autor diferencia a relação de aprendizagem ao aprender a nadar e ao aprender a natação. No primeiro caso, nadar confunde-se com a própria atividade ou com o produto do aprendizado, “[...] aprender a nadar é procurar dominar uma atividade” (CHARLOT, 2000, p.70); por sua vez, no segundo caso, aprender a natação, adotando uma posição reflexiva, “[...] é referir-se a essa atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que constituem um saber-objeto” (CHARLOT, 2000, p.70). Aprender a natação, em uma posição reflexiva, no entendimento da teoria do imaginário social de Castoriadis (1982), seria aprender numa relação autônoma, ou seja, que não elimina totalmente o discurso do Outro, mas, sim, constrói uma relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito.

Como a rede de sentidos que forma o imaginário social do que é a EF já foi internalizada/apropriada pelos universitários antes mesmo de eles ingressarem no curso de licenciatura em voga, percebemos o quanto isso implica uma das maiores problemáticas dos discentes em seu processo de formação inicial: as questões de articulação entre teoria e prática “O que faltou? Acho que mais práticas e menos teorias” (MAGALI/DIÁRIO DE CAMPO). Outros colegas de sala, em suas entrevistas, também afirmaram que o maior problema da formação inicial é “Essa questão da teoria e da prática desde o início do curso, né? Essa coisa de teoria e prática que a gente deveria ter.” (RAQUEL).

Para Betti (2005), o problema não está na falta de teorias, mas na relação teoria-prática. A distância da teoria e da pesquisa científica, com referência à vida nos contextos, mantém como uma problemática a relação entre teoria-prática na EF. Aventamos a hipótese de que a experiência profissional de trabalho como professor nas escolas pode potencializar a prática pedagógica dos professores formadores de professores nas universidades, no sentido de produzir sensibilidades no trato didático pedagógico dos conteúdos, para que facilitasse o diálogo entre a produção do conhecimento acadêmico e o cotidiano escolar.

Percebemos haver muitas dificuldades dos discentes (do 8º período, penúltimo semestre) de justificar qual poderia ser a função da EF na escola: “Não tenho uma concepção de EF escolar formada. Eu vejo que muitos professores saem sem saber mesmo o que é, como é o meu caso. Eu sei que, na prática, enquanto professor, eu vou atuar como vem sendo atuado na escola” (KIKO/ENTREVISTA).

Concordamos que não há uma forma ideal, correta, única de atuar na EF escolar. As práticas pedagógicas devem envolver questões sócio-históricas, culturais e biológicas. Talvez mais do que sair com uma concepção de EF definida do curso de formação inicial, seria importante que os alunos fossem capazes de interpelar seus contextos de trabalho: o que pode a EF na escola?

Percebemos que os discentes, na reta final do curso, continuam a conservar significados ligados aos símbolos das instituições médico/militar e esportiva, a ponto de afirmar, em seus argumentos, como aquilo que legitima a EF escolar: “Seria a questão da atividade física praticada na escola. Então, você estaria trabalhando o físico, o motor, com crianças e adolescentes, só que na escola” (MÔNICA/ENTREVISTA). Outra aluna dialoga com seus colegas: “É para desenvolver aptidões físicas, além da parte

intelectual, da parte psicológica e interação dos alunos, do respeito e do próprio convívio social” (RAQUEL/ENTREVISTA).

Os estudantes parecem fazer um prolongamento de suas experiências com a EF, realizando uma transposição de algumas noções, internalizadas/apropriadas anteriormente, para dentro de seu processo de formação inicial. Essas experiências parecem dificultar as movimentações dos imaginários na formação inicial em EF, pois alguns desses alunos chegam ao final do curso sem mudar suas concepções a respeito do que é EF. Continuam a difundir símbolos e significados que não sustentam mais a presença da EF como uma importante disciplina do currículo escolar (TARDIF, 2000; BRACHT, 2001; CASTORIADIS, 1982).

Parece que a rede de sentidos dos discentes coloca questões à teoria do imaginário de Castoriadis (1982), a qual entende que o imaginário social é uma espécie de “magma”, uma instituição do pensamento “relativamente estável” e sensível aos atritos e às rupturas no confronto discursivo com outros mundos, ou seja, segundo esse autor, as significações imaginárias estão sujeitas a constantes deslocamentos dos sentidos, as recriações por parte dos sujeitos e dos diferentes grupos sociais, visto que essas significações imaginárias são fluidas, porosas, escorregadias, polissêmicas. Os dados da pesquisa contrariam tal metáfora, do imaginário social como um magma, no sentido de que, ao passar dos períodos/semestres acadêmicos, a formação inicial apresenta muita dificuldade de transformar/mover/deslocar/recriar as significações imaginárias internalizadas/apropriadas pelos alunos em suas experiências em EF.

Apostamos em uma formação inicial que faça emergir as experiências dos futuros professores como alunos na educação básica. É necessário discutir e problematizar tais experiências e, mais do que isso, parece coerente que os discentes em formação experimentem práticas “ressignificadas” e “ressimbolizadas” pelos saberes próprios da área pedagógica e pelos códigos de uma EF “autônoma”, possuidora de saberes específicos atrelados ao projeto educacional que atribui ao acesso crítico às práticas da Cultura Corporal o papel e a legitimidade da EF no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos dos participantes da pesquisa tecem o quão suas experiências nas aulas de EF interferiram na construção da rede de sentidos do imaginário social a

respeito do que seria o curso de EF, da perspectiva quanto à profissão e, precipuamente, quanto a seu processo de formação inicial. O intrigante é que os discentes apresentam dificuldade em utilizar “autonomia” (CASTORIÁDIS, 1982) no que tange aos princípios e códigos internalizados/apropriados das instituições (médico/militar e esportiva) que legitimavam/legitimam a EF, mesmo frequentando períodos finais na graduação.

Embora sabendo que a formação perpassa por toda uma trajetória profissional e que não deve se restringir à etapa de formação inicial, indagamos: como as cristalizações produzidas nos imaginários dos professores acerca da EF são retrabalhadas pela formação acadêmica? Professores formadores de professores pregam uma prática pedagógica pautada numa perspectiva crítica, no cotidiano da escola, porém perguntamos: como são direcionadas suas práticas nos bancos universitários? Elas também têm sido críticas e reflexivas? Os professores universitários investigam e/ou são pesquisadores de sua própria prática, como advogam para os futuros professores que vão trabalhar nas escolas?

Entendemos que esta investigação pode ser tomada como iniciativa para estudos futuros, colocando outras questões para os imaginários sociais dos discentes do curso de EF. Além disso, fomentamos as microinvestigações em pesquisas relacionadas com as práticas pedagógicas de perspectivas críticas, sobretudo no âmbito da formação de professores e da prática pedagógica dos docentes universitários, bem como dos docentes da educação básica.

PRODUCTION OF SOCIAL IMAGINARY IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AND ITS EFFECTS ON INITIAL TRAINING TEACHERS

ABSTRACT: *The article deals with an investigation with students of the Course of Degree in Physical Education (PE) Center of Physical Education and Sports of the University of Espírito Santo, Brazil (CEFD / UFES). Analyzes and understands, through ethnographic work, the social imaginary of the students about their experiences in PE classes and the effects of the initial training process. Undertake to triangulate and identify vectors that are being built in the process. These elements express a network senses that prints challenges and questions for the degree courses in Physical Education.*

KEY WORDS: *Physical education. Social imaginary. Initial training.*

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 10, n. 90, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2009.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 3. ed. Porto Alegre: Magister, 2005.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória/ES: Proteoria, 2001. v.1, p.67-80.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação Física. **Caderno Cedex**, Campinas, v.19, n.48, ago. 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento/UFRGS**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.89-112, jan./abr. 2004.

KREUSBURG MOLINA, R. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999. p.95-105.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PAIVA, F. S. L. de; ANDRADE FILHO, N. F. de; FIGUEIREDO, Z. C. C. Licenciatura em educação física: uma proposta para o CEFD/UFES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 2005, Porto Alegre. **Anais Ciência para a vida**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. 1 CD-ROM.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p.89-111.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaio do “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.