
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

RUBIANE GIOVANI FONSECA

**O SISTEMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
O processo de profissionalização, a busca por autonomia e
as implicações para a vida profissional**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Ciências da Motricidade.

**Rio Claro
Estado de São Paulo - Brasil
Outubro/2017**

**O SISTEMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
o processo de profissionalização, a busca por autonomia e
as implicações para a vida profissional**

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

**Rio Claro
Estado de São Paulo - Brasil
Outubro/2017**

796
F676s

Fonseca, Rubiane Giovani

O sistema profissional da Educação física: o processo de profissionalização, a busca por autonomia e as implicações para a vida profissional / Rubiane Giovani Fonseca. - Rio Claro, 2017

278 f. : il., figs., gráfs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

Coorientador: Matthew Atencio

1. Educação física. 2. Profissionalização. 3. Profissionalismo. 4. Sistema profissional. 5. Sociologia das profissões. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: O SISTEMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO, A BUSCA POR AUTONOMIA E AS IMPLICAÇÕES PARA A VIDA PROFISSIONAL

AUTORA: RUBIANE GIOVANI FONSECA

ORIENTADOR: SAMUEL DE SOUZA NETO

COORDENADOR: MATTHEW ATENCIO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, especialidade: PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. **SAMUEL DE SOUZA NETO**
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dra. **RITA DE CASSIA GARCIA VERENGUER**
Departamento de educação física. / Universidade Presbiteriana MACKENZIE - SP


Prof. Dra. **ELISABETE DOS SANTOS FREIRE**
Curso de Educação Física / Universidade São Judas Tadeu - São Paulo - SP


Prof. Dr. **TONY HONORATO**
Departamento de Fundamentos da Educação Física / Universidade Estadual de Londrina - UEL - PR


Prof. Dr. **JOÃO BATISTA ANDREOTTI GOMES TOJAL**
Aposentado do Departamento de Educação / Universidade Estadual de Campinas (CONFEF) - Campinas - SP

Rio Claro, 20 de outubro de 2017

Dedico este trabalho à *Jeane Barcelos Soriano*,
lutou pela excelência com humildade, semeou
esperança com sua alegria, deu um novo sentido a
palavra “mestre”.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível devido o apoio, os conselhos e colaborações de inúmeras pessoas. Transmito os mais sinceros agradecimentos há algumas delas...

Aos meus amados pais, **Sebastião e Rosa**, por todo o suporte emocional, a paciência em me educar e a ternura nos momentos que precisei. Mesmo com as adversidades da vida, as lições de amor incondicional, a empatia e a humildade são preciosidades que não se aprende nos livros... mas eu tenho os melhores mestres que a vida poderia me dar, muito obrigada!!

Ao meu irmão **Tiago** pelos conselhos e variadas conversas, pela amizade e por estar presente nas minhas ausências.

À toda a minha **família e amigos**, que de alguma forma estiveram presentes, pela sabedoria passada dia a dia e principalmente pelo incentivo e apoio sempre.

À **Keila**, pela imensurável parceira e cumplicidade em todos os momentos, agradeço por me ajudar a concretizar esta etapa, sem a qual teria sido impossível. Muito obrigada.

Ao **Samuel**, por trazer humanidade ao famigerado mundo das abstrações acadêmicas, por toda sua paciência e dedicação, mas acima de tudo, por ter me acolhido e por compartilhar preciosidades sobre a vida.

Aos **amigos do NEPEF**, por terem me recebido no grupo de maneira tão acolhedora e pelos vários exemplos de superação, coragem, seriedade e confiança que encontro em cada um de vocês.

Às **amigas do GEIPEF**, Paula, Daniela, Glauce, Priscilla e Keila, pelos deliciosos encontros, histórias e parcerias compartilhadas ao longo da minha vida acadêmica.

Ao pessoal do **ERAPI**, da **Secretaria de Pós-Graduação e Secretaria do Departamento de Educação** pelo apoio em todas as fases do projeto.

À **CAPES**, pelos dois meses de bolsa proporcionados para o estudo.

À **FAPESP**, pelo contínuo investimento na minha capacitação e apoio ao desenvolvimento científico no Estado de São Paulo, exemplar para todo o Brasil. A confiança demonstrada no meu trabalho ao longo do doutorado (PROJETO FAPESP 2013/01557-9) refletiu na pronta resposta à todas as necessidades da pesquisa, na concessão de bolsa para estágio de doutorado realizado nos Estados Unidos por nove meses (Bolsa BEPE processo 2015/26770-2, maio de 2016 a fevereiro 2017) e os recursos concedidos para participação em eventos científicos na Educação Física. Dessa forma, registro os meus profundos agradecimentos.

À Matthew Atencio, Lyndsey Atencio e Eilidh por terem me recebido de forma calorosa, carinhosa e paternal durante todo o período vivido nos Estados Unidos. Serei eternamente grata pela oportunidade que tive de conhecê-los e por todos os ensinamentos passados.

À Ana e Guto, meus profundos agradecimentos pelo suporte em todos os momentos que precisei, e acima de tudo, pela amizade que será levada para a vida.

Em especial, com muito carinho agradeço às professoras **Rita de Cássia Garcia Verenguer, Elisabete dos Santos Freire e os professores Tony Honorato e João Batista Andreotti Gomes Tojal** pelo empenho nas leituras e fundamentais contribuições para este trabalho, não apenas na condição de banca, mas de admiráveis semeadores do saber na Educação Física.

MUITO OBRIGADA!!!

VISTA CANSADA

Otto Lara Resende

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.

Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que é que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê. Sei de um profissional que passou 32 anos a fio pelo mesmo hall do prédio do seu escritório. Lá estava sempre, pontualíssimo, o mesmo porteiro. Dava-lhe bom-dia e às vezes lhe passava um recado ou uma correspondência. Um dia o porteiro cometeu a descortesia de falecer.

Como era ele? Sua cara? Sua voz? Como se vestia? Não fazia a mínima idéia. Em 32 anos, nunca o viu. Para ser notado, o porteiro teve que morrer. Se um dia no seu lugar estivesse uma girafa, cumprindo o rito, pode ser também que ninguém desse por sua ausência. O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos.

Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

Texto publicado no jornal "Folha de S. Paulo", edição de 23 de fevereiro de 1992.

RESUMO

O objetivo central do estudo é *conhecer a organização da Educação Física no mundo do trabalho, seu processo de profissionalização e busca por autonomia perante as instituições sociais, de forma a descobrir como estas dimensões implicam na vida profissional*. O estudo foi desenhado, principalmente, a partir de autores que discutem a ideologia da profissão de tradição na Sociologia das Profissões. A questão que conduz este estudo é *como tem se constituído o processo de profissionalização da Educação Física, bem como quais as formas de interações da profissão com o Estado, o mercado, a sociedade e com o próprio sistema ocupacional?* Partimos da hipótese de que existem mecanismos que sustentam a Educação Física no sistema profissional e social, impactando diretamente na identidade da Educação Física e em seu ideal de profissão. É um estudo qualitativo, de tipo exploratório e descritivo. A análise ocupacional da Educação Física foi organizada em duas dimensões: a macroestrutural e a microestrutural. Ambas são compostas por três segmentos onde os profissionais orientam suas carreiras: acadêmica, dos gerenciadores e dos práticos. Dessa forma, mapeamos (a) o segmento acadêmico, pela estrutura para a formação e produção de conhecimentos na Educação Física; (b) o segmento dos gerenciadores, pelas estratégias das organizações para a autorregulação profissional e realizamos (c) o mapeamento do mercado de trabalho na Educação Física, tanto nos campos escolares quanto não escolares para analisar o segmento dos práticos. Para descrever as interações entre as dimensões macro e micro profissionais, realizamos entrevistas semiestruturadas com profissionais de diferentes segmentos, permitindo analisar a dinâmica interprofissional frente ao Estado, as organizações e à sociedade. Os dados da macroestrutura na Educação Física demonstraram, que apesar da expansão do segmento acadêmico com intenso aumento no número de cursos, inversamente há o baixo número de egressos das escolas de formação. A produção de conhecimento tem de fato refletido a intensa especialização das linhas de pesquisa, revelando a necessidade de incentivar parcerias e aglutinar eixos de estudos, que favoreçam prática menos verticalizadas de pesquisa. No segmento dos Gerenciadores, observa-se que a rede de organizações profissionais da Educação Física é recente e está em processo de estruturação. As ações para a representação da área ainda são desarticuladas, com ações para o convencimento do público sobre o comprometimento social da Educação Física e poucas ações direcionadas para o diálogo com o próprio profissional. No segmento dos profissionais, que atuam diretamente no mercado de trabalho, observa-se uma categoria de jovens, que permanecem em empregos formais em média por 15 anos. A relação entre tempo de trabalho e maior remuneração foi significativa. Além disso, observa-se atualmente maior equilíbrio entre gêneros nos empregos formalizados. Por meio das entrevistas, os profissionais alegam ter baixas expectativas sobre o futuro na carreira, devido às poucas garantias de retorno aos investimentos no projeto profissional. Considera-se que deve haver maior interação entre os segmentos acadêmico, gerencial e profissional, procurando fortalecer uma concepção coletiva de Educação Física, como uma unidade que compõe um sistema social maior.

Palavras-Chave: 1. Profissionalização. 2. Profissionalismo 3. Sistema Profissional. 4. Educação Física. 5. Sociologia das Profissões.

ABSTRACT

The main objective of the study is to know the organization of physical education in the working world, the process of professionalization and the search for autonomy from social institutions in order to find out how these dimensions imply in professional life. The study was drawn, mainly, from authors who discuss the ideology of the profession of tradition in the Sociology of Professions. The question that leads to this study is how the professionalization process of Physical Education has been constituted, as well as what forms of interactions of the profession with the State, the market, the society and the own occupational system? We start from the hypothesis that there are mechanisms that support Physical Education in the professional and social system, directly impacting the identity of Physical Education and its ideal of profession. It is a qualitative, exploratory and descriptive study. The occupational analysis of Physical Education was organized in two dimensions: the macrostructural and the microstructural. Both are composed of three segments where professionals guide their careers: academic, managerial and practical. Thus, we map (a) the academic segment, by the structure for the formation and production of knowledge in Physical Education; (b) the managers 'segment, through the organizations' strategies for professional self-regulation, and (c) the mapping of the labor market in Physical Education, both in the school and non-scholar fields, to analyze the segment of practitioners. To describe the interactions between the macro and micro dimensions professionals, we conducted semi-structured interviews with professionals from different segments, allowing to analyze the dynamic cross from the State, organizations and society. Macrostructure data in Physical Education showed that, despite the expansion of the academic segment with an intense increase in the number of courses, inversely there is low number of graduates from the training schools. The production of knowledge has in fact reflected the intense specialization of research lines, revealing the need to encourage partnerships and agglutinate axes of studies that favor less vertical research practice. In the segment of managers, it is observed that the network of professional organizations of Physical Education is recent and is in the process of structuring. The actions for the representation of the area are still disarticulated, with actions to convince the public about the social commitment of Physical Education and few actions directed towards the dialogue with the professional itself. In the segment of professionals, who work directly in the labor market, there is a category of young people, who remain in formal jobs on average for 15 years. The relationship between working time and higher remuneration was significant. In addition, there is currently greater gender balance in formalized jobs. Through the interviews, the professionals claim to have low expectations about the career future due to the few guarantees of return to investments in the professional project. It is considered that there should be greater interaction between the academic, managerial and professional segments, seeking to make stronger a collective conception of Physical Education, as a unit that composes a larger social system.

Palavras-Chave: 1. Professionalization. 2. Professionalism 3. Professional System. 4. Physical Education. 5. Sociology of Professions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos dados após leitura e marcação dos termos nos documentos.	51
Quadro 2 - Resoluções do CONFEF analisadas neste estudo;	57
Quadro 3- Natureza administrativa dos cursos de Educação Física em 2014.	112
Quadro 4 - Relação de ingressantes e formados nos cursos de Educação Física	114
Quadro 5 - Evolução do número de Programas de Pós-graduação de Educação Física no Brasil.....	119
Quadro 6 - Investimentos em atividades de pesquisa no país e no exterior em 2015	121
Quadro 7 - Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a área do conhecimento predominante;	125
Quadro 8 - Distribuição do número de linhas de pesquisas, de pesquisadores e de grupos, segundo a área predominante nas atividades do grupo.....	127
Quadro 9 - Relacionamento de grupos de pesquisas com empresas no Brasil.....	128
Quadro 10 - Relação dos sindicatos de profissional de Educação Física no Brasil	135
Quadro 11 - Relação de Sindicatos por setores de atuação no Estado de São Paulo	137
Quadro 12 - Distribuição de profissionais por gênero e idade	160
Quadro 13 - Faixa de idade dos profissionais com vínculo formal de emprego em geral	162
Quadro 14 - Média de hora contratual e tempo no emprego dos profissionais com vínculo formal em geral.....	164
Quadro 15 - Distribuição de profissionais por setores de atuação	166
Quadro 16 - Rendimento médio por setor de atuação	169
Quadro 17 - Rendimento médio por gênero	171
Quadro 18 - Tipo de vínculo do profissional de Educação Física no mercado de trabalho. ..	173
Quadro 19 - Correlação das variáveis por estado da federação.....	175
Quadro 20 - Síntese das características dos entrevistados.....	183

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação dos elementos para a classificação ocupacional baseada em Freidson (1996)	37
Figura 2 - Esquema do sistema profissional de Abbott (1988), elaborado pela autora.....	43
Figura 3 Interações entre o modelo de Freidson e Abbott para a análise da Educação Física.	44
Figura 4 - Esquema representativo sobre o sistema profissional adotado na tese.....	68
Figura 5 - Fases da profissionalização da Educação Física no Brasil	106
Figura 6 - Fragilidades e potencialidades do sistema profissional com base no segmento "cognitivo".....	131
Figura 7 - Figura representativa sobre o segmento dos "administradores" na Educação Física;	154
Figura 8-Representação dos fatores de instabilidade no sistema profissional da Educação Física.....	177
FIGURA 9 - Organização do sistema de ensino no estado da Califórnia, Estados Unidos. ..	212
Figura 10 - Representação sobre as fragilidades no sistema profissional	216

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos de Educação Física por Estado – INEP 2014	113
Gráfico 2 - Evolução do número de docentes no ensino superior em Educação Física no Brasil	120
Gráfico 3 - Valores consolidados de investimentos em ciência, tecnologia e inovação pelo CNPq	123
Gráfico 4 - Comparativo de valores investidos em ciência, tecnologia e inovação;	124
Gráfico 5 - Gráfico representativo de número de bolsas no exterior para a Educação Física	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAAPE - *American Association For the Advancement of Physical Education;*

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação;

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

APEA - *American Physical Education Association;*

CAATE - *Commission on Accreditation of Athletic Training Education;*

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CoAES - *Committee on Accreditation for the Exercise Sciences;*

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CREFs – Conselhos regionais de Educação Física

EUA – Estados Unidos da América

FAPESP - Fundações de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo

FNEPAS - Fórum Nacional de Educação das Profissões da Área da Saúde

GEIPEF – Grupo de Estudos sobre Formação e Intervenção Profissional em Educação Física.

GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JOHPE - *The Journal Of Health And Physical Education Review;*

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

NASPE - *National Association for Sport and Physical Education;*

NASSM - *North American Society for Sport Management;*

NCACE - *National Council for Accreditation of Coaching Education;*

NCATE - *The National Council for Accreditation of Teacher Education;*

NEA - *National Education Association;*

NEPEF-FPCT - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Física: Formação Profissional e Campo de Trabalho.

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

RAIS - Relação Anual de informações sociais

SCIELO - *The Scientific Electronic Library Online*

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

UNESP-RC – Universidade Estadual Paulista-Rio Claro

USAID - *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	1
1 APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	1
1.1 ELUCIDANDO O PROBLEMA	6
1.2 OBJETIVOS	13
2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: SITUANDO O OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES	14
2.1 O CAMPO DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES	15
2.2 A SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES NO BRASIL.....	17
2.3 USO DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA	18
2.4 CONCEITOS GERAIS PARA A CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL	22
2.5 O PROJETO PROFISSIONAL: UM EMPREENDIMENTO DE INTERESSES SOCIAIS.....	27
2.5.1 <i>O paradigma do poder e do controle jurisdicional.....</i>	<i>30</i>
2.6 OS MODELOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DAS PROFISSÕES.....	32
2.6.1 <i>Concepção funcionalista sobre as profissões.....</i>	<i>33</i>
2.6.2 <i>Concepção interacionista de profissão</i>	<i>36</i>
2.6.3 <i>A concepção sistêmica sobre as profissões</i>	<i>38</i>
2.7 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE OCUPACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	41
3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	46
3.1 TIPO DE ESTUDO.....	47
3.2 O LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A ESTRUTURA MACROSSOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	48
3.2.1 <i>Estratégias para o Levantamento dos Dados Sobre a Profissionalização da Educação Física</i>	<i>49</i>
3.2.2 <i>Os Segmentos Cognitivo, Prático e dos Gerenciadores na Educação Física: Procedimentos para a Análise Ocupacional.....</i>	<i>52</i>
3.3 A MICROESTRUTURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	61

3.4	DISTANCIAR PARA ENXERGAR: ALGUNS ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ESTADOS UNIDOS	67
3.5	QUADRO CONCEITUAL GERAL.....	68
II.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS SOBRE A PROFISSÃO	
	EDUCAÇÃO FÍSICA - A PROFISSÃO POR FORA E POR DENTRO	70
4	A CONSTRUÇÃO DO CAMPO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA	70
4.1	FASE 1 - A GERMINAÇÃO DE UMA NOVA PROFISSÃO: A SOCIALIZAÇÃO OCUPACIONAL DOS OFÍCIOS VINCULADOS ÀS PRÁTICAS CORPORAIS	71
4.2	FASE 2 - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO – A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM DOMÍNIO SOCIAL	81
4.3	FASE 3 - A PROFISSIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO.....	92
4.4	FASE 4 – MOVIMENTO PELA AUTORREGULAÇÃO E ELEVÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	100
4.5	A PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A BUSCA PELO CONTROLE DO PRÓPRIO TRABALHO?	106
5	O SISTEMA PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA MACROSSOCIAL	109
5.1	A REIVINDICAÇÃO DE PRIVILÉGIOS PELO CONHECIMENTO FORMALIZADO: O SEGMENTO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	111
5.1.1	<i>A pós-graduação no Brasil e o desenvolvimento da Educação Física no campo científico</i>	<i>115</i>
5.1.2	<i>O conhecimento formalizado e a especialização profissional: a pós-graduação e a produção de conhecimento para o domínio jurisdicional.....</i>	<i>118</i>
5.1.3	<i>Considerações sobre a dimensão cognitiva da Educação Física</i>	<i>130</i>
5.2	NEGOCIAÇÕES E REIVINDICAÇÕES NO SISTEMA PROFISSIONAL: O SEGMENTO DOS “ADMINISTRADORES” DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	133
5.2.1	<i>As Organizações Sindicais da Educação Física</i>	<i>134</i>
5.2.2	<i>Associações e Sociedades acadêmicas / Profissionais da Educação Física.....</i>	<i>138</i>
5.2.3	<i>O Conselho Federal da Educação Física</i>	<i>140</i>
5.2.4	<i>Algumas Considerações Sobre o Segmento dos “Administradores”</i>	<i>153</i>

5.3 O MERCADO DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O SEGMENTO DOS PROFISSIONAIS E OS SETORES DE INTERVENÇÃO	158
5.3.1 <i>Algumas considerações sobre o segmento dos práticos</i>	177
6 DIMENSÃO MICROSSOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA – INTERAÇÕES ENTRE A CLASSE DE INTELLECTUAIS, ADMINISTRADORES E PRÁTICOS.....	181
6.1 O CONHECIMENTO FORMALIZADO COMO UMA FONTE PARA O DOMÍNIO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	188
6.2 AS ORGANIZAÇÕES DE CLASSE E AS FRAGILIDADES PARA O DOMÍNIO SOCIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	192
6.3 O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O SEU TRABALHO	196
7 UM PONTO DE VISTA SOBRE OUTRA REALIDADE: COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CALIFÓRNIA, ESTADOS UNIDOS.....	202
7.1 A CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO PROFISSIONAL ORGANIZADO.....	203
7.1.1 <i>A reforma do ensino superior da Califórnia e as implicações para a organização acadêmica da Educação Física</i>	205
7.1.2 <i>Acreditação institucional e a regulação profissional</i>	208
7.1.3 <i>O caso do Sistema California State University-CSU</i>	210
7.2 ALGUNS TRAÇOS QUE FORTALECEM E ENFRAQUECEM O PROFISSIONALISMO	214
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O SISTEMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	216
9 REFERÊNCIAS	225
III. APÊNDICES	253
IV. ANEXOS	259

I. INTRODUÇÃO

1 APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho trata da profissionalização da Educação Física e das transformações que a área passou para a sua institucionalização e organização como categoria profissional. As interações entre o público e os profissionais assim como a dimensão legal e cultural da profissão são descritas neste estudo. Dessa forma, o objeto de interesse principal está centrado na leitura da Educação Física pela ótica da ideologia do profissionalismo (FREIDSON, 1998), a qual sustenta a premissa de que o profissional é o conhecedor do seu trabalho e por isto deve ter o controle sobre ele, de forma responsável e ética com a sociedade.

O meu interesse por este objeto me acompanha desde a graduação, na Universidade Estadual de Londrina, por ocasião da bolsa CNPq/PIBIC de iniciação científica, momento em que desenvolvi o projeto “O conhecimento empregado pelo profissional de Educação Física: características e modificações no decorrer de sua intervenção profissional” (FONSECA, 2006), buscando saber como se caracterizava a intervenção profissional em Educação Física, bem como os elementos que a compõe.

Ao longo do processo de formação inicial, junto às experiências em diferentes espaços de atuação, a atração ao campo das práticas que ocorriam fora do campo escolar, foram tornando-se mais presentes em meus trabalhos. Sendo assim, as reflexões sobre a formação e a intervenção em Educação Física buscava saber como o profissional elaborava suas estratégias de ação, para resolver situações-problemas vinculadas ao seu cotidiano de atuação e como a identidade profissional era construída ao longo de sua carreira. A oportunidade de ter desenvolvido um estudo de tipo etnográfico com profissionais atuantes em academias, por três anos, sob orientação da Professora Dra Jeane Barcellos Soriano, líder do grupo GEIPEF (Grupo de Estudos sobre a Intervenção Profissional em Educação Física), foi uma experiência fundamental para a minha preparação profissional inicial.

Desse estudo resultaram as publicações “O conhecimento do profissional de Educação Física e sua relação com o ambiente de trabalho durante a intervenção profissional” (FONSECA, SORIANO, NAKAMURA, 2007) e o “Conhecimento profissional na intervenção em Educação Física: um estudo de caso etnográfico” (FONSECA e et al, 2009).

No mestrado, novamente com bolsa CNPq dei continuidade ao interesse no universo não escolar da Educação Física, explorando o tema “As dimensões do conhecimento profissional na perspectiva de estudantes de Educação Física” (FONSECA, 2010). Este estudo teve como propósito analisar como as dimensões do conhecimento profissional revelam-se no processo de formação para os acadêmicos em Educação Física.

Para ampliar meu entendimento sobre o processo de formação profissional, busquei apoio na produção acadêmica sobre os aspectos sociológicos das profissões (FREIDSON, 2009, 1998, 1986; BOSI, 1996), que apresentam uma perspectiva relacionada à organização de grupos profissionais e como administram a estrutura ocupacional. Utilizei também alguns autores da Filosofia e Sociologia do Conhecimento (SCHON, 2000; BERGER E LUCKMANN, 1997; DEWEY, 1959) que atribuem ao processo de ação uma perspectiva construída pelo percurso histórico, cultural e social vivido pelo sujeito, além das contribuições de alguns autores da Psicologia da Educação (ANDERSON, 1989, 1983; COLL, VALLS, 2000; POZO, 2000; ZABALA, 1998) para fortalecer análises sobre os processos de interação dos diferentes saberes.

No mestrado utilizei a abordagem qualitativa de pesquisa por meio da técnica de grupos focais, visando a captação das interações existentes entre conhecimento, sujeito e ambiente, conforme os olhares dos próprios participantes no estudo. Pelo discurso dos próprios alunos, pude perceber que haviam dificuldades em reconhecer os conteúdos acadêmico-científicos, predominantemente adquiridos ao longo do curso e nas experiências que vivenciavam fora da universidade. Daí a busca por atualização com colegas, outros profissionais e cursos que viabilizam adquirir saberes técnicos que possam ser aplicados de forma imediata.

Em 2009, mesmo intensamente envolvida com a dissertação, fui aprovada como professora temporária na Universidade Estadual de Londrina, onde lecionei disciplinas da linha “Sociocultural da Educação Física”¹, orientei Trabalhos de Conclusão de Curso e supervisionei estagiários nos mais diversos campos de atuação não escolares. Empiricamente pude constatar que dificilmente os estagiários mencionavam algum saber científico relacionado à sua vivência, assim como tinham dificuldade em perceber a relação das disciplinas que vivenciavam na formação, com o campo de trabalho que estavam experimentando no estágio.

¹ Tive a oportunidade de lecionar nas seguintes disciplinas: Introdução à Educação Física, Dimensões históricas da Educação Física, Dimensões profissionais da Educação Física na disciplina de Dimensões Filosóficas da Educação Física.

Logo, a grande referência para a aprendizagem no momento do estágio eram os profissionais formais e informais dos estabelecimentos. Observava que existia um processo de aprendizagem “artesanal” da prática profissional desenvolvida na relação construída entre o “mestre e aprendiz”. Nas palavras de Barato (2003), cada vez mais tinha a convicção que o saber fazer tem características próprias e, portanto, um “status epistêmico próprio”, que não é diretamente compatível com o saber acadêmico produzido nas universidades.

Nesse momento, senti a necessidade de explorar novas leituras para ampliar as possibilidades de entendimento sobre a formação em Educação Física e refletir sobre a dinamicidade da estrutura profissional da área. Optei por frequentar disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, da UNESP de Rio Claro, um polo de referência em estudos sobre a formação profissional em Educação Física com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Física- NEPEF, que desenvolve estudos nos eixos “campo de trabalho” e “formação profissional”. Ao ser aceita como aluna especial nas disciplinas do programa de pós-graduação, pude amadurecer algumas concepções sobre a profissão e elaborar um projeto de pesquisa para o Doutorado, tendo feito a minha inscrição no programa no segundo semestre de 2013.

Inicialmente rondava-me a ideia de que o conhecimento profissional, enquanto legitimado primordialmente pelo conhecimento científico-acadêmico, produzido nas universidades, não atenderia as demandas que os profissionais buscam sanar no seu dia-a-dia de atuação. Portanto direcionei a construção da minha tese buscando investigar de que forma o conhecimento da intervenção profissional estava pulverizado na estrutura do conhecimento formalizado produzido nas universidades.

Tal questão me acompanhou por algum tempo ao longo das minhas atividades como docente universitária e como estudante de pós-graduação. Entretanto, as transformações que as experiências profissionais me proporcionaram surtiu efeito na forma como eu enxergava a questão do conhecimento profissional. A constante observação empírica de que existe uma incompatibilidade dos saberes profissionais com os conhecimentos produzidos nas universidades (a tal relação teoria e prática) não seria resolvida com um sistema de produção de conhecimento científico menos competitivo e nem mesmo com um sistema de produção acadêmico menos desigual, por mais que sejam necessidades fundamentais. As interações entre o universo acadêmico e o universo profissional, em muitos casos, ainda são descontextualizadas, sem a real compreensão do que é um ou outro.

Enfim, se existem realidades distintas dentro da mesma profissão, teriam todas a mesma forma de pensar a Educação Física? Teriam todas as realidades as mesmas demandas?

Seriam todas orientadas pela mesma base de conhecimentos?.....Logo, percebemos que estas questões revelam a existência de uma estrutura muito mais complexa e dinâmica sobre a profissão, que precisamos compreender melhor. Sendo assim, passei a pensar que existe uma sinergia que orienta cada dimensão da área para uma identidade coletiva. Foi em busca de mais elementos para compreender o funcionamento das estruturas que compõem esta identidade coletiva, que investi na tese de doutoramento.

O presente trabalho tem como proposta central entender a profissionalização da Educação Física ao longo de sua institucionalização como categoria ocupacional e o seu profissionalismo, exercido pelas interações dentro do próprio grupo ou estabelecidas com a sociedade. Dividimos o corpo da tese em duas partes. A primeira parte objetiva (a) esclarecer as terminologias conceituais e a orientação teórica central do estudo; (b) apresentar o percurso metodológico trilhado e o esquema analítico para a profissão Educação Física; A segunda parte da tese tem o objetivo de (a) apresentar os dados e análises sobre a dimensão macroestrutural e microestrutural da Educação Física; (b) considerações sobre a estrutura da profissão Educação Física em outro país, e por fim (c) apresentar as análises sobre as interações do sistema profissional e algumas considerações e propostas suscitadas pelo estudo.

A tese foi desenhada, principalmente, a partir de autores que discutem a ideologia da profissão e do trabalho profissional de tradição na Sociologia (WEBER 1978; FOUCAULT, 1998; BOURDIEU, 1989; TURNER, 1989), assim como autores que se debruçam na linha da Sociologia das Profissões (FREIDSON, 1996; 1998; 2009; ABBOTT, 1988; PARSONS, 1967; RODRIGUES, 2002; BONELLI, 1993; BOSI, 1996; DINIZ, 2003; BRAGA, 2011; EVETTS, 2003; STEVENS, 2003) e aqueles que utilizam-se das teorias sobre as profissões para entender a dinâmica ocupacional da Educação Física, entre os podem ser citados Soriano (2003); Verenguer (2003); Souza Neto (1999), Cezana (2005), Barros (1993), entre outros.

O debate com os autores da Sociologia das Profissões e a construção das bases teórico-conceituais que fundamentam o problema deste estudo está descrito no item 2 chamado “A PROFSSIONALISAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: SITUANDO O OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES”. Este capítulo foi organizado em sete tópicos, que passam pela apresentação da Sociologia das Profissões e de sua aplicação para a Educação Física. Na sequência são apresentados os conceitos teóricos que orientam as reflexões na tese, e os modelos para a análise das profissões, assim como as justificativas pela escolha do modelo sistêmico e interacionista para este trabalho.

Na sequência, ainda na primeira parte da tese, apresento o capítulo “ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS” que descreve o esquema metodológico assumido para o estudo e

estabeleço as relações com os objetivos do trabalho. O esquema metodológico está organizado em quatro itens e mais um tópico, que sintetiza a visão metodológica sobre o modelo sistêmico para a análise do projeto profissional da Educação Física.

Abrindo a segunda parte da tese, que concentra a apresentação dos dados descritivos deste estudo, apresento o *capítulo* “A CONSTRUÇÃO DO CAMPO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA” com dados sobre os primeiros registros legais da estrutura ocupacional da Educação Física e do seu processo de institucionalização na sociedade brasileira. Além disso, o capítulo descreve a profissionalização da Educação Física pelo ponto de vista histórico, fundamentado em documentos, leis e as legislações que regulamentam a Educação Física. As estratégias para sua profissionalização vão se tornando cada vez mais estruturadas e apoiadas por diferentes grupos ao longo de sua trajetória. Sendo assim, consideramos que a profissão passou por diferentes fases em sua profissionalização, as quais foram apresentadas neste tópico.

Na sequência apresentamos o capítulo quatro, O SISTEMA PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA MACROSSOCIAL, onde os segmentos dos Acadêmicos, Administradores e Práticos serão descritos. A organização do sistema de formação profissional e produção de conhecimentos é retratada nos dados apresentados do *capítulo* “A reivindicação de privilégios pelo conhecimento formalizado: o segmento acadêmico da Educação Física”. Na estrutura profissional, o papel mediador que as instituições de regulação profissional desempenham, entre elas as associações profissionais e o Estado, favorecem a construção de fontes de intermediação entre os interesses do grupo ocupacional e da sociedade. A forma como tais instituições estão estruturadas será analisada e discutida no *capítulo* chamado de “Negociações e reivindicações no sistema profissional: o segmento dos “administradores” da Educação Física”.

Ne sequência, o tópico “O mercado de trabalho em Educação Física: o segmento dos profissionais e os setores de intervenção”, examina a configuração do mercado de trabalho na Educação Física e o comportamento dos segmentos e estratos diretamente relacionados com a profissão.

No capítulo seguinte “DIMENSÃO MICROSSOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA – AS ENTREVISTAS COM EGRESSOS”, apresentamos a análise das entrevistas com profissionais, considerando que as interações entre as dimensões macro e microestruturais surgem a partir do ponto de vista dos sujeitos atuantes nos diferentes campos de intervenção. Sendo assim, foi discutido neste capítulo, as interações no interior do sistema profissional, com base na trajetória da carreira em Educação Física.

Apresentamos na sequência o capítulo “UM PONTO DE VISTA SOBRE OUTRA REALIDADE: COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CALIFÓRNIA, ESTADOS UNIDOS” que visa ressaltar possibilidades de confluência entre subáreas de atuação e outras formas de regulação da profissão e da produção de conhecimentos. Com base em documentos coletados no estágio de doutorado no Exterior, foi possível descrever o ensino superior e a estrutura curricular da kinesiologia e da Educação Física nos Estados Unidos e observar as aproximações e os distanciamentos com o modelo norte-americano de formação.

Por fim, o *capítulo* - “CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O SISTEMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA” – apresenta uma síntese sobre a dinâmica do sistema profissional da Educação Física, as considerações finais sobre o estudo e apresenta as proposições para o desenvolvimento da área e principalmente para avanços em sua autonomia e no exercício do profissionalismo aplicado às questões sociais.

1.1 ELUCIDANDO O PROBLEMA

A estrutura social é altamente complexa. A medida que entendemos a sua forma e os agentes envolvidos na dinâmica de cada dimensão do sistema social que vivemos, mais tendemos a pensar no grau de conhecimento produzido e da necessidade de novos conhecimentos que ainda precisam ser incorporados para a solução de problemas dentro desta complexa estrutura.

O grau de conhecimento e a capacidade de aplicação de soluções para as questões que emergem na estrutura social são definidos com base em um repertório cognitivo, construído por pessoas reconhecidas por ter o domínio de conhecimentos especializados e de ter recebido um treinamento específico, que os legitimam a intervir nos diversos setores que compõem a sociedade.

Esses sujeitos passam por um ensino profissional oficial, que os habilita a assumir um status, legitimado por um código de ética e regulado por instituições interessadas em seu conhecimento. Adquirir o conhecimento exclusivo e o ensino especializado são prerrogativas para uma reserva de mercado como direito - e este é o privilégio de ser profissional.

Os grupos profissionais são organismos que refletem as estruturas sociais. De forma geral, são instituições que se organizam em resposta às necessidades sociais, ocupando posição de mediadores entre as demandas individuais e coletivas. As profissões fazem parte

de um sistema interdependente e com estruturas, que exercem forças nas formas de viver. Sendo assim, enxergar a Educação Física como unidade deste sistema social, pressupõe que existam *interfaces*, *interlocutores* e *interações* entre diversos fenômenos para a produção de respostas multidirecionais aos problemas humanos.

As interfaces da Educação Física ligam a profissão à múltiplos papéis. O profissional pode ser compreendido como um técnico-especialista, fundamentado pelas bases das competências e aptidões para o saber-fazer como identidade central. Outra interface baseia-se na Educação Física como uma área de conhecimento, onde as discussões sobre as bases epistemológica e disciplinar convergem para uma identidade acadêmica e científica do profissional. A interface profissional, propriamente dita, representam os diálogos entre a prática profissional e o mercado, as responsabilidades e competências assumidas nos diversos setores de atuação e, por fim, a interface social do profissional, ligada ao papel fundamental nas questões hegemônicas ou emergentes de interesse da sociedade.

Tais interfaces podem surgir na Educação Física como demarcações individualizadas ou compactuadas como papéis difíceis de serem dissociados um do outro. Historicamente o profissional “técnico” em Educação Física ocupou cargos de destaque na formulação de políticas para a formação da consciência sanitária (ROCHA, 2003, p. 42) e a política de educação sanitária foi considerada a base para as mudanças (MASCARENHAS, 1973; VILELA, 2008). Entretanto, quando relacionado ao campo da educação o modelo técnico-profissional acabou relacionado a uma ideologia de hierarquia educacional, do professor intelectual no topo, para o técnico, com traços socialmente conservadores enraizados na cultura brasileira e na forma de organização social (CONNELL, 2010).

A transição da concepção do profissional com conhecimento técnico-racional para o profissional acadêmico, pautada na formação científica, configurou novas formas de conceituar a própria Educação Física. Almeida, Bracht e Vaz (2012) analisaram as classificações epistemológicas sobre a produção acadêmica na Educação Física e identificaram duas formas de classificação: “uma que divide as concepções de ciência na área em três matrizes (empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética) e a outra que polariza moderno e pós-moderno na atividade epistemológica da Educação Física” (p. 242). Fato é que a interface acadêmica colide com a interface profissional da Educação Física.

Alguns autores concordam que a Educação Física é primeiro uma prática de intervenção pedagógica (BROEKHOFF, 1979; BRESSAN, 1979; BRACHT, 2007; PARK, 2012; ARAUJO et. Al, 2014); Como tal, é a prática profissional, sua intencionalidade e

relações conceituais com os problemas humanos que definem esta prática. Broekhoff (1979) explica que a missão da Educação Física é compartilhar com o público a performance adquirida ao longo da preparação profissional, algo que não deveria autodestruir a área, porque não são as habilidades que marcam o profissional, mas a capacidade de transmiti-las em diferentes cenários e objetivos educacionais.

Dessa forma, o problema entre sustentar uma identidade acadêmica e lutar pela interface profissional não está centrada apenas em determinar quais as bases do conhecimento da Educação Física, mas de fato, que prática profissional a base cognitiva da Educação Física nos possibilita?

Manoel (2017) afirma que nas ciências mais jovens e nos campos profissionais que se orientam academicamente, corre-se o risco de formar profissionais que falam “Javanês²”, ou seja, favorecer o saber pseudo-erudito e a banalização do conhecer eclético e integral sobre os objetos de estudos e intervenção. Para o autor, nem sempre a comunidade acadêmica demonstra compreensão ampliada dos requisitos para “ser cientista” (MANOEL, 2017, p. 234).

Tradicionalmente, o conhecimento é o principal fator de coesão para a estrutura profissional. Ele legitima a formação e por meio dele são definidos os limites para a atuação frente às outras ocupações. O fato do profissional procurar no conhecimento formalizado, uma forma de legitimar a sua carreira transfere para as questões da prática profissional uma expectativa moldada pelo conhecimento “identificável” na estrutura da formação, que o saber formalizado representa. Porém, um grupo profissional concentra outros fatores pouco explorados quando o assunto é a sua profissionalização.

Soriano (2003) aponta que o saber formalizado é apenas um ingrediente dos outros componentes, da prática profissional tais como: as fontes de variabilidade da prática, a capacidade de estabelecer a dialética entre o conhecimento e a variabilidade das situações profissionais, a história de vida do sujeito e a capacidade de se sentir parte de um grupo. Portanto, é preciso observar que “uma vez considerado o valor social e econômico do conhecimento formalizado, ele acaba assumindo um “potencial” caráter avaliador e discriminatório em relação à intervenção profissional.” (SORIANO, 2003, p. 91-92).

A capacidade de uma ocupação intervir e resolver problemas sociais está diretamente relacionada com a sua responsabilidade social. A interface social é inerente a profissão. Toda

² Expressão que faz referência ao conto de Lima Barreto “O homem que sabia javanês” utilizado por MANOEL (2017) para argumentar sobre a fragmentação do conhecimento na Educação Física e as implicações no distanciamento das questões sobre os conhecimentos e a formação profissional.

ação profissional visa algum impacto social. Maguire (2008) utiliza como objeto o *fitness* para discutir como as pessoas avaliam e trabalham em prol do corpo na cultura de consumo atual. A autora descreve que, ao longo do século XX, o *Fitness* individual foi promovido como um caminho, não para desenvolvimento social, mas para o auto aperfeiçoamento, preocupado em beneficiar a aparência e os serviços nas indústrias para consumidores e produtores. Em tempos de guerra, a construção social do *fitness* estava relacionada com a proteção contra doenças e a aparência continuou influenciando a cultura. Atualmente o *fitness* é um alvo em movimento, com critérios e objetivos relacionados com agendas sociais particulares e demandas diárias.

Dessa forma, o papel social em torno das práticas corporais ressignificam também os conteúdos e os contornos do que é ser profissional de Educação Física. Desse modo, qual noção de identidade profissional coletiva é possível definir diante das várias interfaces na Educação Física? Quais os traços que guiam o propósito do trabalho profissional, ou que distingue de fato a essência da intervenção para o sujeito e para a comunidade como um todo?

A resistência no investimento em descrever os saberes profissionais, pelos próprios profissionais, as dificuldades em consolidar uma rede de contribuições entre as subáreas que compõem o campo acadêmico e as organizações ocupacionais, como consequência, alienam e distanciam o profissional da noção coletiva de pertencimento a uma comunidade.

Sendo assim, é preciso assumir que “a sistematização do conhecimento profissional tem sérias consequências para os serviços, porque onde o conhecimento é altamente especializado, problemas complexos tendem a ser ignorados” (ABBOTT, 1988, p. 111). Sabemos que na Educação Física, a orientação acadêmica é quase que um norteador ideológico e, em meio ao turbilhão de informações consideradas imprescindíveis, muitas delas foram produzidas, não necessariamente, visando à intervenção profissional (SORIANO, 2010,) e, portanto, muitas críticas foram feitas à posição que a Educação Física ocupa.

Críticas ligadas à ineficiência dos conhecimentos produzidos nas universidades para a resolução dos problemas profissionais (SORIANO, 2009; 2003; MELO E FREIRE, 2009;), críticas ao baixo reconhecimento das competências profissionais para dividir espaços com outros grupos ocupacionais elitizados, tanto no campo educacional quanto na saúde (DEVIDE, 2003; RIGO, RIBEIRO, SILVEIRA, 2007; CESANA, TOJAL, 2010;) críticas à formação profissional, pela dificuldade em atender à diversidade dos campos de intervenção (GAMBOA, 2007); críticas sobre os usos dos conteúdos da Educação Física, como ferramenta de massificação ideológica na sociedade capitalista (WAISSMANN, 2003); baixa

atratividade para seguir carreira em longo prazo, devida as condições de trabalho e remuneração (PRONI, 2010), e assim por diante.

Por outro lado, também existem alguns indicativos do desenvolvimento da Educação Física nas últimas décadas. A versatilidade dos profissionais para a entrada no mercado de trabalho, cada vez mais diversificado (VERENGUER, 2004); a crescente legitimação da cultura do exercício, como facilitador da ampliação dos locais de trabalho e melhora da visibilidade dos profissionais de Educação Física (LUZ, 2008); o aumento da produção de conhecimento sobre o exercício, em diferentes contextos e com relação às outras áreas atuantes com o exercício físico (MARCHLEWSKI, 2013); a melhora da formação profissional, pelo desenvolvimento de novas tecnologias de ensino nas universidades, seus departamentos e laboratórios (FURTADO, SANTIAGO, 2015); maior presença da Educação Física nas políticas públicas de saúde, educação e lazer como categoria institucionalizada (LUZ, 2007; BITTAGLION NETO, 2003), e aumento expressivo do número de eventos científicos e profissionais nos últimos anos.

É visível, portanto, que existem forças atuando em ambos os lados. São estas forças, ora direcionadas aos interesses da própria ocupação, ora aos interesses da sociedade e de outros grupos correlatos, que estimulam tensões e disputas por status e privilégios sociais, assim como novas jurisdições. O Estado, as outras profissões, o mercado como instituição reguladora do trabalho e os consumidores, intermediam relações que vão definir o grau de autonomia que o profissional poderá ter. Qual o impacto que os interlocutores na Educação Física provocam no profissionalismo? Qual a capacidade de autorregular a ocupação diante das forças exercidas pelos diversos agentes que fazem parte do sistema profissional? Educação Física tem contribuído para reforçar valores hegemônicos ou de fato tem atuado como contestadora do status quo para o desenvolvimento das questões de interesse social? Enfim, quais são os limites de nossa autonomia ocupacional?

Diante destas questões, concordamos, que é necessária a “compreensão da existência de agentes multi-influenciadores no modo de operar uma resposta profissional” (SORIANO, 2003, p. 88). Como Bressan (1979) define, movimento humano não é teórico, mas ele é atual, performado e “feito” por seres humanos. É, portanto, intimamente produzido. Diferentes forças sociais como as políticas públicas ou as tecnologias, dividem as tarefas profissionais e reagrupam outras. Por isso, questões externas às profissões podem implicar em mudanças na dinâmica interna do grupo ocupacional e vice-versa.

Em algum momento, as tensões entre as dimensões internas e externas da dinâmica profissional estarão presente no decorrer da vida profissional. Na rotina de trabalho, questões

externas, como as variações da economia ou novas políticas de regulação do trabalho, vão gerar algum impacto no dia a dia do profissional, assim como, por outro lado, a atuação do profissional vai gerar algum impacto no sistema ocupacional. Como Abbott (1988) reforça, as tarefas, as profissões e as redes entre ambas mudam frequentemente.

O fato da profissão ter centrado seus investimentos na valorização da produção de conhecimentos abstratos, julgando desta forma garantir a autoridade sobre determinadas jurisdições (MANOEL, 2017), assim como o pouco diálogo multidisciplinar entre as organizações acadêmicas e profissionais (HALLAL, MELO, 2016) dificultam análises mais contextualizadas economicamente, socialmente, politicamente e sobre o mundo “prático” que cerca os profissionais.

Provavelmente, não apenas pela pouca atratividade que tais temas podem gerar no famigerado mundo da “corrida por pontos”, que o sistema científico brasileiro fomenta, mas o escasso volume de estudos sobre estas temáticas, também denunciam um estágio de desenvolvimento da estrutura profissional da Educação Física ainda focalizada na busca por legitimidade social e autonomia. Araujo, Leitinho e Ferreira (2014) em estudo sobre as perspectivas do profissionalismo na formação docente na Educação Física, assinalam que “a luta por territórios de atuação traz consequências sérias que incidem no esfacelamento da profissão e na criação de grupos cooperativistas, regulando e afunilando cada vez mais o mercado de trabalho”(p.65). Como os autores atestam, convém uma reflexão sobre qual o caminho a Educação Física tem trilhado para se afirmar como profissão, o que excede a distinção entre licenciatura e bacharelado. A transição do olhar fundado nos segmentos de atuação para o de profissão como uma unidade é o eixo norteador para trilhar novos caminhos para a Educação Física.

É preciso olhar a Educação Física no próprio espelho³. Aplicando as reflexões de Coelho e Ferreira-Diniz (2017) sobre a profissionalidade, é possível ampliar as questões para a Educação Física, como um todo: Como a categoria pensa em si mesma? No espelho dos outros ou no próprio espelho? O que de fato estamos problematizando na Educação Física?

É nesse sentido que o ponto chave para minha problematização sobre a profissionalização da Educação Física e seu profissionalismo é pensar na área como um sistema interdependente às tensões internas e externas na estrutura ocupacional, de tal forma

³ Referência ao Texto de Coelho e Diniz-Pereira, Olhar o magistério “no próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente, publicado em 2017.

que o eixo norteador para a análise da vida profissional é a relação entre ele e seu trabalho, e como esta relação é ancorada pela estrutura formal e informal da ocupação (ABBOTT, 1988).

Sendo assim, a questão que conduz este estudo é *como tem se constituído o processo de profissionalização da Educação Física e quais as condições, relações e fontes que implicam no sistema profissional e nas formas de interações com o Estado, o mercado e a sociedade?*

Em outras palavras, o estudo procura descrever as interações das interfaces macroestruturais com a microestrutura da Educação Física, tais como nas questões da formação profissional, do mercado de trabalho, nas definições legais e na relação com o público. É um estudo com foco no sistema profissional e como impacta no sujeito. Sendo assim, este estudo não se centra em enquadrar a Educação Física em alguma classificação sobre sua evolução ou retrocesso como profissão. Não se centra em definir se a Educação Física deve ter uma base de formação única ou setORIZADA, se a Educação Física é uma disciplina acadêmica ou profissional, ou ainda tentar caracterizar em qual base de conhecimentos as escolas de formação estão assentadas.

O que propomos é o afastamento à estas questões como se deslocássemos o foco da lente para um ângulo mais amplo de visualização. Propomos fazer uma leitura do “jogo que a Educação Física joga” para as condições de sua profissionalização, nas definições de suas fronteiras, nas condições de acesso ao grupo profissional ou as fragilidades que afetam as formas de monopolização do trabalho e como fundamenta a regulação e autorregulação profissional (CAMPOS, 2016).

Partimos da hipótese de que existem mecanismos que sustentam a Educação Física no sistema profissional e social. Porém, tais mecanismos estão fundamentados em uma lógica que privilegia os valores de mercado, impactando diretamente na caracterização profissional da Educação Física e em seu ideal de profissão. Essa condição torna a Educação Física, ainda hoje, uma ocupação sem clareza de sua própria identidade e com baixa autonomia para reivindicar o domínio sobre uma jurisdição, tanto pelo lado de sua base cognitiva quanto pela sua base prática.

Assumo com este posicionamento que a Educação Física segue subsidiando a ideologia da produção científica, que simbolicamente é um legitimador profissional e, negligencia o fato de serem os problemas que os profissionais conseguem resolver com seu conhecimento especializado, que segura uma jurisdição.

Tal raciocínio suscitou algumas questões de desdobramentos para a sistematização do problema de estudo:

- Quais foram as estratégias historicamente efetivas que garantiram o status de profissão à Educação Física?
- Será a formalização do conhecimento profissional o principal mecanismo de legitimidade na Educação Física ou existem outros determinantes no âmbito social da prática profissional que agem como suporte para a estrutura interna e externa da profissão?
- Quais mecanismos de manutenção profissional possibilitariam à Educação Física reivindicar maior autonomia para a prática profissional?

Enfim, como a Educação Física poderá ser mais relevante às necessidades humanas no futuro? (PARK, 2012).

1.2 OBJETIVOS

O objetivo central do estudo é *conhecer a organização da Educação Física no mundo do trabalho, seu processo de profissionalização e busca por autonomia perante as instituições sociais, de forma a descobrir como estas dimensões implicam na vida profissional.*

Os objetivos específicos são:

- a) Descrever a profissionalização da Educação Física, pelo ponto de vista histórico-social, tanto no âmbito oficial como informal, focalizando a busca de autonomia e a construção da identidade profissional;
- b) Analisar o papel da formalização do conhecimento profissional na Educação Física, como instrumento para as disputas por jurisdições e na manutenção do status acadêmico e profissional da ocupação no mercado de trabalho;
- c) Analisar os mecanismos, agentes e práticas profissionais, utilizadas pela Educação Física para o exercício do profissionalismo na sociedade.
- d) Verificar como se dão as interações entre os profissionais no sistema ocupacional, procurando identificar as tensões e apresentar propostas para o desenvolvimento da Educação Física como profissão;

REVISÃO DA LITERATURA

2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: SITUANDO O OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES

A ideia do profissional gerenciar o seu próprio serviço envolve combinar uma série de saberes relacionados aos domínios de seu trabalho e a outras funções correlatas, que nem sempre estão relacionadas com a sua atuação profissional. Autonomia, independência crítica e capacidade de fazer escolhas diante das situações-problema no campo de trabalho passam a ser qualidades requeridas para qualquer profissional. Esses traços fazem com que a dimensão subjetiva do processo de educação profissional seja supervalorizada. Exige-se cada vez mais a capacidade de articular diferentes saberes de forma comunicativa e interdisciplinar para, então, solucionar situações do contexto de trabalho.

Sendo assim, a união dos profissionais em torno das tarefas e dos conhecimentos necessários para resolver problemas, articulou grupos e instituições sociais que passaram a atuar em conjunto para pensar a sociedade de cada tempo. As “profissões” tornaram-se fundamentais e exercem profunda autoridade no entendimento que temos sobre política, economia, saúde, vida, morte, estética, consumo, mídia, violência e mais uma infinidade de outros grandes temas sociais.

Em termos gerais, uma profissão representa uma atividade caracterizada pela presença de um repertório de conhecimentos especializados. Dada suas especificidades, exige formação de nível superior, já que o conhecimento que compõe a estrutura profissional deve ser socialmente confiável e cientificamente validado. Portanto, não são todas as atividades ocupacionais que podem ser classificadas como profissões. Toda profissão é uma ocupação, mas nem toda a ocupação é profissão (ALMEIDA, 2013, P.15). Com a maior complexidade da sociedade, maior o número de ocupações, que surgem para mediar, definir e redefinir as finalidades da saúde, justiça, verdade, virtude, felicidade, prazer, violência, ou seja as questões humanas.

Pensar sobre o papel das profissões, realça outra questão sobre as sociedades modernas: o profissional é quem deve definir a Saúde, a Justiça, a Verdade ou deve ser uma decisão própria de cada sujeito? Pensar nesta questão, nos encaminha a pensar na relação entre o conhecimento profissional e os problemas humanos (FREIDSON, 2009). Com a

ampliação do número de ocupações reconhecidas como profissões, há a necessidade de compreender como se estrutura a dinâmica profissão-sociedade; O que sabemos é que as profissões reconhecidas cultural e socialmente, apresenta uma estrutura com certos elementos comuns entre elas, porém com uma dinâmica muito específica, própria de suas atribuições sociais.

O presente capítulo tem o papel de esclarecer os conceitos gerais que estão envolvidos na distinção entre profissional e amador, ocupações e profissões de status social. Todos os conceitos estão fundamentados em autores do grande campo das ciências sociais, mais especificamente da Sociologia das Profissões, subárea da Sociologia, a qual é utilizada como lente para a análise ocupacional da Educação Física.

Por ser uma apropriação teórica-conceitual de pouca tradição para o estudo da Educação Física, consideramos ser de grande relevância apresentar as características dos conceitos, que abrangem os modelos analíticos sobre Profissão para diversos autores.

2.1 O CAMPO DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES

A Sociologia das Profissões apresenta-se como um manual de estudo das ocupações modernas com o qual podemos situar ou estabelecer um plano de observação e análise dos mais variados grupos ocupacionais (RODRIGUES, 2002, p.1). Esta disciplina apresenta-se como uma ferramenta conceitual-reflexiva para situar o olhar sobre os processos de intervenção e principalmente sobre a constituição destes grupos, embasados na competência técnica e com grande influência social.

Por razões e objetivos diferentes, autores como Weber, Durkheim, Spencer, refletiram sobre o fenômeno das profissões, fornecendo importantes contribuições à disciplina, atribuindo às profissões o status de organizações com formas sociais superiores (RODRIGUES, 2002, p. 2). Porém, apenas na metade do século XX o fenômeno das profissões é abordado na sociologia de forma sistemática, desenvolvendo-se um processo interno de especialização científica para a definição de um subdomínio da sociologia, a Sociologia das Profissões.

Até a primeira metade do século XX, mais especificamente antes da segunda guerra mundial, os estudos sobre as profissões preocupavam-se em diferenciar aquelas práticas de maior status e complexidade para diferenciar as ocupações que denotavam menor dedicação para o exercício do trabalho. Por este motivo, aquilo que se produzia sobre as profissões procurava definir atributos e funções às tarefas concernentes à cada ocupação. Freidson

(1998) explica que o conceito de profissão, até a década de 1960, foi aceito sem muitos questionamentos e houve pouca elaboração sistemática sobre a ideia de profissão, até a expansão da sociologia acadêmica nos Estados Unidos após a segunda guerra mundial.

Rodrigues (2002) sublinha o fato de que as alianças da Sociologia com diferentes grupos ocupacionais aspirando ao estatuto de profissão, contribuiu para a afirmação da Sociologia das Profissões como um subdomínio da Sociologia e contribuiu para a ampliação desta área e sua representatividade social. Outras visões sobre as profissões passaram a tomar força, como a visão Francesa, caracterizada pela heterogeneidade na forma de classificar as práticas profissionais, ao contrário da visão anglo-saxã, que classifica as ocupações por atributos com base em ocupações consolidadas.

As formas hierárquicas de classificação profissional, por exemplo, por si só representam uma lógica de exercício do poder entre grupos e instituições sociais. Por exemplo, formas de autopromoção e a falta de crítica aos atributos estipulados para a classificação ocupacional, são algumas sutilezas das estratégias de diferenciação ocupacional, que favorecem uns grupos em detrimento de outros.

Para Freidson (1998, p. 35) a Sociologia das Profissões passou por dois períodos: o período *neutro*, preocupado em descobrir as regularidades das profissões, com predominância na tradição funcionalista e, o segundo período, chamado por ele de *crítico*. O período crítico fomentou revisões na forma como as teorias caracterizavam as profissões que se estendeu para além da própria disciplina.

Como exemplo das novas correntes de teorizações sobre as profissões, Freidson (1998) cita sua própria produção e de Terence Johnson (1972 apud FREIDSON, 1998), que definiu profissão como um método para controlar o trabalho dando enfoque ao conceito de poder em seus estudos e Larson (1977), que pôs em evidência a teoria marxista e werberiana, estudando as profissões como grupos de interesses, vinculados ao sistema de classes e a profissionalização como um processo de mobilidade coletiva.

Questões de prestígio social, status, privilégios econômicos, fortalecimento de classe, etc, continuou representando grande parte dos estudos sobre as profissões após a década de 1970 em diante. Porém, com os avanços das ações em torno das questões sociais como saúde e educação, as profissões também se transformaram em uma questão de política, equivalente aos interesses sociais.

A medicina dominou a política social em grande parte dos países com democracia capitalista e por este motivo acabou dominando grande parte dos estudos profissionais. A forte presença da classe de médicos nas decisões sobre as políticas de saúde nacionais, assim

como de questões éticas sobre vida e morte, fez da medicina a “menina dos olhos” dos grandes teóricos das profissões.

Entretanto, a generalização do conceito de profissão, baseada na medicina, não daria conta de explicar a dinâmica profissional das outras profissões. Dessa forma, estudos de natureza comparativa passam a vigorar nas diversas ocupações, como: Direito, Nutrição, Enfermagem, Engenharia, Docência, entre outras. Criou-se, nos anos 80, um forte interesse pelas profissões tanto na Europa continental como nos países de língua inglesa (FREIDSON, 1998, p. 38).

Na literatura europeia sobre as profissões, os estudos giravam em torno do conceito de classe, sobre o processo histórico da profissionalização das ocupações, estudos comparativos com outros países, a relação das políticas públicas e o papel do Estado na institucionalização das profissões (FREIDSON, 1998; ABBOTT, 1988; RODRIGUES, 2002).

No ponto de vista da Rodrigues (2002, p. 4), a Sociologia das Profissões passou por quatro períodos: a) período de definição de um campo e pela procura de um modelo de análise ocupacional ideal⁴; b) período de críticas e da reabilitação das profissões; c) período de estudos sobre o poder das profissões e a pluralidade de paradigmas, abordagens e perspectivas; e d) pelo período da busca de modelos complexos pela abordagem sistêmica e comparativa;

O último período tem sido caracterizado pelo uso da literatura sobre as profissões de forma mais flexível e contextual, sem a prevalência dos enquadramentos conceituais e o uso predominante de profissões de elite como modelo comparativo. A construção da noção de profissão está fundamentada, nos dias de hoje, nas características do trabalho profissional.

2.2 A SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES NO BRASIL

Sabe-se que a industrialização e a consolidação do capitalismo foram fatores determinantes na pluralização das formas de trabalho na sociedade brasileira. A complexidade que as organizações laborais foram adquirindo com o avanço da industrialização, a partir da década de 1930, também impactou diretamente na diversificação do mercado de trabalho.

⁴ O conceito de “Tipo Ideal” é uma construção de Weber e é utilizada por diversos autores da Sociologia das Profissões. Segundo o autor “A construção de uma ação orientada pelo fim de maneira estritamente racional serve, nesses casos, à Sociologia como tipo (tipo ideal). Permite compreender a ação real, influenciada por irracionalidades de todas espécies (afetos, erros) como “desvio” do desenrolar a ser esperado no caso de comportamento puramente racional”(WEBER, 1991, p.5).

Coelho (1999) ao sintetizar o argumento de Wanderley Guilherme dos Santos (1979)⁵ aponta, que no pós 1930 a regulação ocupacional foi a estratégia selecionada pela elite dirigente para implementar políticas sociais de natureza preventiva, compensatória ou social. Os direitos dos cidadãos estariam vinculados às ocupações reconhecidas e definidas pelas leis e suas prerrogativas.

Diniz (2001, p. 13) afirma que a diversificação da estrutura ocupacional no Brasil é equivalente ao crescimento do número de ocupações que requerem o nível superior de educação. A autora aponta que em 1950 seriam menos de uma dezena as profissões estabelecidas. Já em 1980 eram 114 das quais 76 estavam regulamentadas. Paralelamente ao crescente número de ocupações regulamentadas, o ensino superior também iniciava um movimento de expansão, servindo de propulsor da formalização das ocupações no Brasil.

Nesse cenário, as teorias sobre profissões no Brasil logo passaram a influenciar os estudos da estrutura ocupacional, influenciada pela fase crítica vivenciadas nos EUA e na Europa, entre as décadas de 1950 e 1960. Segundo Barbosa (2003) os primeiros estudos sobre as profissões brasileiras surgiram em São Paulo nos anos 1970, com temas associados às desigualdades na estrutura ocupacional e sobre o papel dos grupos profissionais, destacando-se trabalhos de Donnangelo (1975 apud Barbosa 2003), sobre médicos e Kawamura (1981 apud Barbosa, 2003), sobre engenheiros os quais influenciaram diversas teses e dissertações na década seguinte. Já em 1990 a criação de um grupo de trabalho na ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – interessado no tema das profissões, selou a institucionalização da subdisciplina sociológica. Alguns autores de referência neste estudo são Bonelli (1993), Rodrigues (2002), Bosi (1996), Diniz (2001), Coelho (1999), Almeida (2013).

2.3 USO DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA

Na Educação Física brasileira, a apropriação da literatura sobre as profissões por parte dos pesquisadores ainda é algo com pouca projeção na comunidade acadêmica. Um dos primeiros autores a se aventurar no uso de referências que discutem o conceito de profissão aplicada ao contexto da Educação Física foi José Maria Camargo Barros.

⁵ SANTOS, Wanderlei Guilherme dos, **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979. 138 p.

Barros, em seu texto “Educação Física e Esporte: profissões? ”, publicado pela Kinesis em 1993, problematiza a necessidade de se pensar a área como uma prestadora de serviços para a sociedade e, como tal questiona: seriam os serviços prestados realmente profissionais? Os alunos dos cursos de formação estavam sendo formados para serem profissionais? (BARROS, 1993). Para discutir as questões, o autor se apropria de Walter Kroll, que define o conceito de profissão e apresenta alguns princípios para diferenciar o profissional do leigo, principalmente referendado por Flexner.

Com base nesse referencial, Barros sinaliza para a necessidade da diferenciação entre o profissional e o leigo, o fortalecimento da identidade do grupo e o impacto da Resolução CFE 03/87, a qual cria o curso de bacharelado em Educação Física, fomentando o surgimento de novos modelos de preparação profissional.

Na década de 1990, Samuel de Souza Neto desenvolveu sua tese de doutoramento (1999) discutindo a Educação Física como unidade universitária e sua configuração profissional. O autor parte da caracterização do trabalho no centro das corporações de ofícios, como grupos fechados de ensino e apresenta os avanços no desenvolvimento desses grupos até tornarem-se grupos profissionais modernos, elitizados e com escolas de formação específicas localizadas dentro das universidades.

O autor situa a Educação Física no contexto universitário e faz uma análise das mudanças históricas em sua estrutura curricular, conforme os interesses dos médicos, militares e do próprio Estado. O foco das argumentações sobre a institucionalização da Educação Física são os conteúdos dos currículos e a estrutura das escolas de formação profissional, assim como a área vai incorporando novas demandas e transformando a formação em algo mais especializado e desta forma, vai profissionalizando o que antes poderia ser chamado de escolas de ofícios (RUGIU, 1998; FREIDSON, 1998).

Rita de Cássia Verenguer (2003) utilizou os três elementos, Credencialismo, Autonomia e a *Expertise*, que sintetizam a teoria de Eliot Freidson sobre a ideologia do profissionalismo, para investigar o mercado de trabalho e a configuração profissional da Educação Física. Verenguer utilizou a base da sociologia do trabalho e das profissões como eixos norteadores para a análise em sua tese, e não apenas como referencial de apoio.

A autora investigou a intervenção profissional nos campos não escolarizados e pela perspectiva do próprio profissional, considerando sua carreira, responsabilidades e expectativas construídas na relação profissão e sociedade. Os saberes envolvidos no contexto profissional e o impacto da regulamentação serviram de cenário para o desenvolvimento do estudo. Questões como “a reserva de mercado, a impropriedade da regulamentação dado o

caráter dinâmico da sociedade e a abrangência de possibilidades de intervenção atribuídas aos profissionais” (VERENGUER, 2003, p. 58) foram discutidas com maestria ao longo da obra.

Jeane Barcellos Soriano (2003) desenvolveu um estudo extensivo em seu doutorado. Intitulado “A constituição da intervenção profissional em Educação Física: interações entre o conhecimento “formalizado” e a noção de competência” a autora se apropriou dos autores da Sociologia das Profissões e do conhecimento para sistematizar um quadro de referência sobre a constituição dos grupos profissionais. Os eixos norteadores foram a noção de competência e o conhecimento formalizado, como critérios para a legitimidade profissional. A intervenção profissional também foi o ponto de partida para a problematização da realidade profissional.

Autores como Abbott (1988), Bonelli (1993), Bosi (1995), Schein (Apud Soriano, 2003) além dos já conhecidos Freidson e Kroll, foram cuidadosamente utilizados pela autora para discutir a Educação Física fora do contexto escolar. A originalidade e profundidade do seu trabalho é um apoio singular para as discussões sobre o conceito de profissão na Educação Física e pelo rigor aplicado a coerência teórica sobre a noção de competência, seu trabalho pode facilmente servir de modelo para discutir a estrutura de outras ocupações.

Entre os trabalhos mais recentes, temos Juliana Cesana (2005), que apresenta-nos sua tese de doutorado “O profissional de Educação Física e as práticas corporais alternativas: interações ocupacionais”. A autora discute a transformação das práticas ainda em processo de legitimação, chamadas de “alternativas”, como campos de inserção do profissional de Educação Física e construção de sua identidade.

Em geral, as práticas alternativas ainda não têm vasto repertório de conhecimentos legitimados. Por isso, estão baseadas na técnica e no processo de aprendizagem mais próximo das escolas de ofícios, pela relação mestre e aprendiz. A noção de campo de Bourdieu fundamenta as discussões sobre a organização profissional, porém autores como Coelho (1999), Freidson (1996), Rugiu (1999) e Schon (apud Cesana, 2005) também foram utilizados para discutir as interações ocupacionais nas práticas alternativas vinculadas à Educação Física.

Daniela Schwabe Minelli (2010) se apropriou do referencial da Sociologia das Profissões para análise da competição inter e intraprofissionais empreendidas pela Educação Física frente às outras profissões, dando luz ao cenário das intervenções profissionais em equipe.

A autora desenvolveu sua dissertação procurando mapear as interações entre os profissionais de Educação Física e frente às ocupações, atuantes em uma equipe multiprofissional no setor da saúde. Os dados analisados, com base em uma equipe de 20

profissionais, realçaram a luta por maior legitimidade no uso dos conteúdos da Educação Física nas ações da equipe, a existência de uma hierarquia de tarefas mais valorizadas e menos prestigiadas, as quais eram direcionadas para as ocupações de menor status no grupo e a dificuldade do exercício profissional autônomo diante da Medicina, considerada a profissão hegemônica no campo da saúde. De forma cuidadosa e original, o referencial utilizado por Minelli (2010) ressalta o ponto de vista da teoria sobre o profissionalismo norte americano aplicado à Educação Física e valorizou a análise dinâmica da intervenção profissional e sua complexidade.

Mais recentemente despontam os frutos de pesquisadores sobre a profissionalização no campo esportivo (DRIGO, 2011; 2009; BETTANIN et. Al 2017), que se apropriam de autores como Freidson e Bourdieu para discutir o desenvolvimento da formação e a transição do status dos treinadores como “mestre de ofícios” para o de profissionais. Glauce Yara do Nascimento (2010), também desenvolveu sua dissertação sobre o profissional de Educação Física na escola, com autores da Sociologia das Profissões como Freidson, Abbott, Bosi e Dubar, e discutiu a noção de responsabilidade profissional pela perspectiva do erro com professores de Educação Física. A noção de responsabilidade profissional também foi investigada no campo não escolar por Juliana Vergílio (2013) em sua dissertação, onde a autora explora as representações sobre responsabilidade e as implicações para a intervenção profissional em Educação Física.

Podem ser vistos também estudos sobre a profissionalização docente na Educação Física (SOUZA NETO et. Al, 2017; RECCO, et. Al. 2016, SILVA, M. da, 2011; BENITES, 2007; entre outros) que se utilizam de autores da sociologia das profissões e autores que estudam a profissão docente, como Zeichner (2008), Tardif (2000), Perrenoud (2001), Contreras (2002), Novoa (1992), entre inúmeros outros.

Dessa forma, longe de esgotar a relação de autores na Educação Física que se apoiam nas Teorias das Profissões, o esforço em mencionar alguns autores e obras é demonstrar que a “descoberta” da capacidade analítica proporcionada pela lente das profissões aplicada na Educação Física, tem se fortalecido ao longo da última década e motivado reflexões em temas até então inexplorados na história da Educação Física, tais como: socialização profissional, interações intra (dentro da ocupação) e inter (entre ocupações) profissionais, as hierarquias entre as profissões, o exercício do poder, a noção de erro e responsabilidade na intervenção e o status do conhecimento profissional.

2.4 CONCEITOS GERAIS PARA A CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

O Conceito de Profissão

Uma das dificuldades com o termo “profissão” advém, justamente, de sua natureza polissêmica. A palavra profissão possui uma longa história em todas as línguas europeias, originadas do latim. Derivado do vocábulo latino *professio*, significa originalmente “declaração pública” ou “confissão” (COELHO, 1999, p. 20) ou ainda, expressão de intenção ou propósito. (BOSI, 1996, p. 37). Segundo Bosi, em meados do século XVI o termo auferiu outra conotação, passando a ser usado para designar ocupações com formação recebida em universidades e só a partir do século XIX, começa a surgir uma diferenciação entre profissionais com um elevado grau de conhecimento formal dos demais trabalhadores.

“O conceito de profissão como algo especializado, origina-se das características do trabalho do tipo artesanal desenvolvido nas guildas, ou corporações de artífices da Idade Média, que se constituíam em unidades de produção, de capacitação para o ofício e de comercialização dos produtos. Nestas, apesar de existir divisão do trabalho, hierarquia e atividades de coordenação e gerenciamento do processo de produção, os produtores eram donos dos instrumentos, tinham controle sobre o processo, o produto e o ritmo do trabalho, assim como sobre a produção e reprodução dos conhecimentos necessários ao seu trabalho” (1-3) (PIRES, 2009, P. 740).

A formalização da organização ocupacional é que foi atribuindo status de profissionais aos trabalhadores educados pela cultura especializada e “esotérica” dos projetos artesãos e, portanto, artísticos, fomentados ao longo dos séculos e concretizados no século XIX em diante.

“A educação era dada principalmente pelo aprendizado de uma *tradio* feita de conhecimentos mais habilidades profissionais específicas, e pelas atitudes adequadas da personalidade, seja que ela dissesse respeito às regras projetuais e operativas e à fundamental ideologia do artífice, ou que dissesse respeito àquelas regras intelectuais do estudante e do professor” (RUGIU, 1998, p.31).

Os segredos dos ofícios, transmitidos ao longo dos anos por trabalhadores experientes para os novatos, foi se transformando em uma educação especializada e repleta de mistérios aos que não pertenciam aos círculos “profissionais”.

Segundo Freidson (2009, 24), as pessoas passam a criar definições para decidir que certas ocupações são profissões e então determinam as características que essas ocupações têm em comum. Fato é que as pessoas discordam sobre quais ocupações são profissões ou

não, e assim, as definições variam de acordo com as atividades laborais, a cultura e as condições para a o exercício profissional.

O Conceito de Profissional Liberal

Com o desenvolvimento das organizações ocupacionais, adaptando-se aos diferentes momentos históricos que viviam, o termo “profissão” foi adjetivado para profissões liberais. O termo *Liberal Arts* utilizado no século XVIII, significava uma educação de corte humanístico, focalizada nas três profissões: Teologia, Medicina e Advocacia. Daí a vinculação das *liberal arts* com as *liberal professions* (COELHO, 1999, p. 21-22).

No Brasil o termo profissão liberal foi utilizado apenas em meados do século XX. E quando foi registrado seu uso, a ênfase recaiu no exercício “livre” ou autônomo das três profissões (Magistério, Medicina e Advocacia, no caso Brasileiro) e não levava o atributo de “cultas”, como era o uso do termo na América do Norte e na Europa (COELHO, 1999, p.22). A acepção corrente no português coloquial, está ligada ao meio de subsistência remunerado.

Por outro lado, no uso formal do conceito, profissão liberal é

“a atividade especializada que requer preparo através de treinamento formal de nível superior, que encerra prestígio social ou intelectual ou ambos, que é praticada de forma autônoma e cuja a base de conhecimentos é de natureza predominantemente técnica ou intelectual” (COELHO, 1999, p. 24).

Dada suas especificidades, exige formação de nível superior, já que o conhecimento que compõe a estrutura profissional deve ser socialmente confiável e cientificamente validado. Portanto, a formação de nível superior tem status legitimador para as profissões, ingrediente essencial para a institucionalização ocupacional.

De maneira geral, a profissão é uma ocupação. Entretanto, a profissão costuma ser vista como um tipo especial de ocupação. Para contrapor a associação direta entre trabalho, ocupação e profissão, alguns elementos foram surgindo em meio às teorizações sociológicas sobre as profissões. Os dois elementos fundamentais seriam a base técnica e o ideal de serviço (BOSI, 1996). O primeiro é o conhecimento especializado e transformado em algo esotérico, acessível para poucos. Quanto ao segundo elemento, o ideal de profissão, BOSI (1996) elenca a dedicação integral, a criação das escolas de treinamento e associações profissionais, a regulamentação profissional, a adoção do código de ética, a luta pela autonomia profissional, busca de prestígio e influência social.

O conjunto dos elementos listados por Bosi é o que justifica a construção de distinções entre as profissões e as demais ocupações. A autonomia legitimada e organizada é o principal elemento distintivo de uma profissão. “Apenas as profissões têm uma autonomia reconhecida, deliberadamente, que inclui o direito exclusivo de determinar quem pode, legitimamente, fazer seu trabalho e como deve ser feito” (FREIDSON, 2009, p. 93). As instituições de formação profissionais, os códigos de ética e o quanto o trabalho em si é especial, são argumentos que costumam ser utilizados para criar esta convicção na capacidade das profissões cuidarem dos assuntos da sociedade com o próprio controle sobre suas ações.

O Conceito de Profissionalização

Uma ocupação atinge status de profissão por um processo histórico-sociológico chamado de profissionalização. A profissionalização é entendida como um conjunto de ações através das quais uma ocupação ou semiprofissão busca elevar seu prestígio, bem como seu poder e seus ganhos (BOSI, 1996). Para Monteiro (2015) “a profissionalização é um processo individual e coletivo de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência profissional” (p. 38).

Tradicionalmente, o conceito de profissionalização é conhecido como um processo unidirecional, segundo o qual todas as profissões se movem por um caminho comum no qual ao fim encontram a meta da plenitude, que é alcançar a autonomia profissional (PANAINA, 2007, p. 15). Esta concepção assume que existe uma linha entre o exercício profissional menos complexo para o mais complexa, como se fosse possível enquadrar uma profissão em um *continuum* de desenvolvimento profissional. Nesta concepção, da mesma forma que se analisam as ocupações em desenvolvimento, seria conveniente assumir que as ocupações também podem regredir na dinâmica profissional e serem consideradas “menos” profissionais, caso não se estabeleça socialmente. Esta é uma das críticas ao modelo analítico tradicional do conceito de profissionalização.

Greenwood (1964) e Rosas (1975) citam alguns elementos estruturais das profissões os quais são: Corpo sistemático de teorias, gozar de autoridade profissional, a sanção da comunidade através dos seus legisladores para assegurar poderes e privilégios, a definição de um código de ética e a construção de uma cultura profissional que salienta valores, normas e símbolos. Wilensky (Apud Monteiro 2015) em seu texto de 1964, cita também que para a profissionalização de uma ocupação é necessário que seja exercida em tempo integral, ter formação especializada, ter regras para o exercício profissional, ter associações, proteção

legal do monopólio de sua atividade e um código de ética. Dessa forma, a profissionalização é principalmente um processo de socialização profissional.

Entretanto, o conjunto de atributos que distingue as profissões, por mais que estejam presentes na dinâmica entre as ocupações e a sociedade, não são elementos estáticos, mas estão relacionados com a dinâmica histórica das profissões, com a economia de mercado e o Estado (PANAIA, 2007). As ocupações precisam ser vistas como um processo em transformação.

A análise das profissões mais recentes, ressaltam que as profissões não podem ser destacadas do meio social, não são organismos estáveis e unificados e não são objetos de investigação, mas uma relação dinâmica entre as instituições sociais. (PANAIA, 2007). Freidson (1998) nos apresenta a ideia de profissionalização balizada pelos três eixos: a *expertise*, o credencialismo e a autonomia. A *expertise* é o conhecimento especializado baseado no treinamento formalizado, fundamentado em preceitos científicos e de legitimidade social. A *expertise* numa sociedade complexa é inseparável de alguma forma de credencialismo, pois há coisas demais para saber e aprender diretamente, sem algum tipo de treinamento (FREIDSON, 1998). As credenciais criam um “cercado social” pelo qual são excluídos os competidores, eliminando todos os especialistas “desnecessários” e, as oportunidades de trabalho ficam restritas exclusivamente aos credenciados. É uma forma de garantir que o profissional tenha a autoridade e o controle sobre o seu próprio trabalho, ou seja, a autonomia profissional. (FREIDSON, 1998).

Os três conceitos de Freidson (1998) representa o processo que uma ocupação estabelece para conquistar o status de profissão. Está condicionado a variáveis históricas e econômicas, e não necessariamente segue um desenvolvimento linear, mas é dialeticamente responsivo às responsabilidades que a sociedade outorga aos profissionais, fortalecendo seu status de especialistas. Entretanto, para Abbott (2005), existem três formas de conceber as profissões: primeiro, pela ideia de que as ocupações são privadas e composta por grupos de pessoas estáveis. Segundo, a ideia de que as ocupações são mantidas por indivíduos e terceira de que as ocupações podem ser concebidas por suas instituições como as Associações, Sociedades, Conselhos e outras. Para o autor, independente da visão de grupo, individual ou pelas organizações, para a análise da profissionalização deve-se ter como ponto de partida, que a ocupação é uma estrutura social.

Dessa forma, a profissionalização é o processo pelo qual as ocupações buscam elevar o seu prestígio e autoridade na sociedade, na busca por controlar o seu próprio trabalho. Os

grupos ocupacionais estruturam estratégias que visam fortalecer os traços que os aproximam do status de Profissão. Porém, este processo é dinâmico e multifatorial.

O Conceito de Profissionalismo

Ao nível da estrutura ocupacional, o conceito de profissionalismo pode se referir a mudanças decorrentes no número de novos membros classificados como profissionais ou de novas profissões. Ao nível individual, o conceito pode referir-se à interiorização de valores, atitudes e comportamentos associados ao modelo do profissionalismo, por oposição ao amadorismo (RODRIGUES, 2002).

De forma mais abrangente, o profissionalismo pode ser definido como um conjunto de atributos tidos como característico dos profissionais e está presente independente do grau de profissionalização de uma ocupação. O profissionalismo inclui dois traços:

a) o comprometimento com determinado trabalho, como sendo uma “carreira”, de maneira que seja integrada a uma identidade determinada;

b) a ênfase colocada sobre o serviço voltado, sobretudo, para o público e não em proveito próprio.

Como uma coleção de atitudes ou valores pessoais, o “profissionalismo” é analiticamente distinto dos atributos estruturais e objetivos sobre as profissões e, parece existir, independentemente do status profissional (FREIDSON, 2009, p.90). É nesse sentido que para Hughes (apud DUBAR, 2005, p. 177) o termo “profissional” implica em um juízo de valor e de prestígio.

Seguindo esta noção, o trabalho humano está inserido na vida cotidiana, não sendo capaz de separar uma atividade do conjunto no qual ela se insere. É um processo pelo qual diferentes funções valorizadas por uma coletividade são distribuídas entre seus membros, tanto grupos como categorias de indivíduos (DUBAR, 2005, p. 178).

Por todo o repertório simbólico atribuído ao trabalho, Evetts (2003) propõe que a análise do profissionalismo também seja entendida como um valor normativo, um discurso sobre as trocas ocupacionais e o controle social. Para a autora, o profissionalismo é um instrumento de troca e de controle ocupacional do mundo moderno e, é construído e controlado por diferentes grupos, entre eles o Estado ou outras estruturas (Conhecimento, Mercado, Clientes ou outras profissões) interessadas em definir regras sociais. O valor normativo do profissionalismo é o trabalho (EVETTS, 2006, p. 135).

Freidson (2001) define profissionalismo como um cenário de instituições que permitem membros de uma ocupação ganhar a vida controlando o seu próprio trabalho. Dessa forma, o autor caracteriza o conceito pela perspectiva institucional de “ser profissional”. O profissionalismo é uma troca simbólica entre o profissional e a sociedade e portanto, pressupõe o status ético-moral do profissionalismo: “Fazer bem o que se faz” e “fazer bem aquilo que é suposto saber e se pode fazer” (MONTEIRO, 2015, p. 32).

No ponto de vista institucional, o profissionalismo está focado nos interesses das profissões com relação às outras estruturas, tais como o Estado, o mercado e os consumidores. Institucionalmente, o profissionalismo tem o papel de proteger os padrões de excelência e, esta função cumpre-se no desenvolvimento da *expertise*, da autonomia, da dedicação às responsabilidades profissionais, baseadas na crença de que o poder conferido ao conhecimento especializado, cria uma relação fiduciária entre a profissão e a sociedade (RODRIGUES, 2002,).

Sendo assim, o profissionalismo institucional e individual conecta-se simbolicamente. O altruísmo e a devoção profissional são componentes do profissionalismo, incorporados pelo profissional e dialéticamente realçados como um atributo da comunidade ocupacional.

2.5 O PROJETO PROFISSIONAL: UM EMPREENDIMENTO DE INTERESSES SOCIAIS

Uma profissão é um empreendimento de risco em uma sociedade de risco. O projeto profissional precisa diminuir o risco do investimento⁶ feito, por meio da reserva de mercado, convencer a sociedade que os profissionais merecem ter garantias e que a comunidade possa delegar o poder de decisão ao profissional, porque é ele que tem o domínio de uma complexidade. Como Larson (1977) define, as garantias contra os riscos devem envolver as formas do monopólio, que basicamente é reivindicar o exclusivo controle de uma *expertise* superior e a proteção especial das autoridades públicas.

Por sua vez, a sociedade procura o melhor profissional, mas não tem condições de discernir quais são os profissionais dos “charlatães”. Por isso, é o próprio profissional quem avalia e é avaliado pelos pares - porque é considerado o mais capacitado para seu próprio julgamento. É neste momento que o código de ética é demandado: quem vai orientar as

⁶ Os investimentos, neste caso, são de bens materiais, como dinheiro e bens sociais, como o tempo distante da família ou dedicados aos estudos e o altruísmo.

relações entre o médico e paciente? Ter um código de regulação da ação e da conduta profissional significa ter responsabilidades sociais, que precisam ser prezadas no relacionamento profissão-sociedade. Mas é claro que, se por um lado existe o profissional que segue um código de ética, por outro lado existem aqueles que vão criar alternativas para serem incorporados no contexto profissional, sem necessariamente seguir os mesmos preceitos dos especialistas. O risco, neste caso, é fazer um investimento sem a garantia de que haverá retorno no futuro.

A realidade do projeto profissional retratado acima, reforça a necessidade de ter critérios de seleção dos membros para o controle do risco, por meio da criação dos códigos que marcam fronteiras entre os profissionais e os leigos (*OUTSIDERS*), como por exemplo, o uso de termos especializados, ferramentas, equipamentos e tecnologias que exigem treinamento prologado e a avaliação pelos pares, das habilidades e competências profissionais. Em outras palavras, “para um mercado profissional existir no senso moderno, uma distinta *commodity* deve ser produzida (LARSON, 1977, p. 14).

A profissão cria um corpo teórico de conhecimentos e linguagens para proteger e produzir novos corpos teóricos. O que os grupos profissionais procuram, é ter exclusividade em alguma área de conhecimento para poder controlá-lo. Para isto, produzem novos conteúdos e valores, assim como alimentam a cadeia de sustentação do status profissional. O profissional precisa prover serviços reconhecidamente distinto e únicos, porém precisa seguir certas normas para diferenciar seus serviços pela superioridade (LARSON, 1977). O monopólio sobre determinado corpo de conhecimento, pressupõe o monopólio sobre o segmento do mercado e o monopólio de símbolos relacionados às condições práticas do conhecimento definido pela ocupação.

Os desdobramentos desta dinâmica giram em torno das questões: como os conhecimentos profissionais são organizados? Como é o mercado de trabalho que abriga determinado corpo de conhecimentos? e, como acontece a formação do profissional que atua com este conhecimento? As respostas para tais questões sintetizam a forma como os membros das ocupações se articulam em prol de um empreendimento profissional.

As Ideologias do Profissionalismo

O projeto profissional pressupõe uma ideologia a ser seguida pelo grupo ocupacional. O profissionalismo é um tipo de ideologia dos grupos ocupacionais liberais. “O processo de estabelecimento e manutenção do profissionalismo é, com efeito, permeado pelo conflito

ideológico e requer a neutralização de uma série de ideologias hostis” (FREIDSON, 1996, p. 149). A ideologia de Estado (*laissez-faire*, por exemplo) pode ser um tipo contraditório ou conivente com a ideologia profissional. Uma ideologia não necessariamente apoia ou usurpa o poder da outra. Em um determinado momento histórico poderá o Estado ser um legítimo apoiador das organizações profissionais, mas em um momento diferente ignorar as reivindicações profissionais e assumir seu próprio controle diante do trabalho especializado na sociedade.

A questão fundamental que embasa as discussões sobre profissionalismo é “como se deveria organizar e controlar o trabalho daqueles que agora chamamos de profissionais” (FREIDSON, 1998, p. 216). Os economistas críticos do profissionalismo defendem, por exemplo, a ideologia do mercado livre. Nesta ideologia a liberdade individual dos trabalhadores no mercado para oferecer bens e serviços deve ser garantida. Neste caso, o argumento sustentado é que a procura deverá ser indeterminada e gerenciada pelos próprios profissionais, sem a institucionalização e o controle das atividades profissionais pelas organizações.

Outra crítica ao profissionalismo está centrada na lógica burocrática-racionalizada, a qual defende um sistema planejado de serviços eficientes, que existiria se ele fosse sujeito ao controle das corporações privadas ou do Estado. O profissionalismo, nesta concepção, é visto como uma barreira à construção deste sistema planejado e centralizado (FREIDSON, 1998).

Outra ideologia é a do controle coletivo do trabalho pelos próprios trabalhadores. O controle do trabalho não seria hierarquizado entre os gerentes ou especialistas, mas determinado pelos trabalhadores coletivamente. Contudo, para ser entendido coletivamente, o trabalho deveria ser relativamente simples para ser aprendido, realizado ou compreendido por todos, algo que não condiz com a realidade das sociedades complexas (FREIDSON, 1998).

Em síntese, as ideologias contrárias ao profissionalismo argumentam a favor da igualdade ou do controle centralizador de instituições que fariam o papel de julgar e intermediar as relações entre profissionais e sociedade. A ideologia do profissionalismo impera justamente pelo contrário. O princípio central do profissionalismo (Tipo Ideal) é o de que os membros de uma ocupação especializada controle seu próprio trabalho (FREIDSON, 1998, 217). Ter um tipo ideal de profissionalismo oferece um foco disciplinar para a imaginação quando confrontada com a variedade da realidade observada (FREDSON, 2001).

Como exemplo Ludwig (2013) ressalta, que o caminho entre ser estudante até ser profissional é longo e requer o enfrentamento de situações que precisam ser pensadas com discernimento e autoavaliação para a tomada de decisões sábias. Neste cenário, o

profissionalismo tem o papel de afetar a base habitual/comum do profissional. Por este motivo, o conhecimento especializado exerce o papel de centralidade na ideologia do profissionalismo, qualificando o trabalho que não é meramente técnico, mas portador de uma autoridade tanto técnica quanto cultural para pensar as grandes questões sociais. (FREIDSON, 1996).

2.5.1 O PARADIGMA DO PODER E DO CONTROLE JURISDICIONAL

O Poder Profissional

Os conceitos de poder e controle são inerentes às teorizações sobre as profissões porque todas as organizações ocupacionais (desde os ofícios até as profissões de maior status) procuram legitimidade social e cultural. O exercício do poder ou da influência sobre outras pessoas é um tipo de exercício da autoridade

As profissões dominam a sociedade. E para que esta dominação seja possível, o profissional precisa dominar conhecimentos que a comunidade não tem e assim oferecer uma troca. A racionalização é a moeda de troca profissional, entretanto pressupõe-se que apenas um lado domine esta “moeda”. Se ambos os lados compartilharem dos mesmos conhecimentos, não haveria o porquê existir um espaço exclusivo para cada grupo ocupar na sociedade. A exclusividade não teria legitimidade.

Diniz (2001) afirma que Weber já havia notado o uso das credenciais como um tipo de autoridade na sociedade, pois o autor,

“[...] já observava que os diplomas universitários e o clamor por certificados educacionais em todas as áreas de atividades apontavam menos para alguma sede por educação do que para pretensões de restringir o acesso a posição social e economicamente vantajosas” (DINIZ, 2001, p. 30-31).

As teorias sobre “fechamento” dos grupos ocupacionais situam-se no nível macro-histórico da análise sociológica, e seu objeto de interesse é, em última análise, a estrutura de sistemas de desigualdades sociais, dos quais os monopólios profissionais são parte importante (DINIZ, 2001, p. 31). Os monopólios podem ser vistos como ordens legitimadas pelos agentes sociais.

A forma de legitimidade mais corrente é a crença na legalidade. A disposição de uma ou várias pessoas, de se submeter à imposição de uma ordem, pressupõe a crença na autoridade daqueles que impõem esta ordem (WEBER, 1991, p.22). Portanto, é a crença na

legitimidade de uma dominação, que permite relações de autoridade de um grupo, indivíduo ou comunidade.

Esta relação de dominação pode ser tanto no contexto intraprofissional quanto nas relações externas estabelecidas pelos grupos ocupacionais com a sociedade. Internamente, uma ocupação tem associações e regras que controlam os diferentes segmentos de serviços profissionais. No contexto externo a ocupação, o quadro administrativo também negocia medidas de interesse para o grupo ocupacional, assim como a própria sociedade influencia nos termos da dominação do grupo na comunidade.

Valendo-se destes elementos, as profissões são grupos sociais que estabelecem relações de poder e controle na sociedade. Mas estas relações só são possíveis porque foram legitimadas, tanto pela comunidade quanto por outras profissões ou ainda, por organismos que se interessam pelo controle exercido pelos profissionais.

Freidson (1998) avalia que a questão central do poder profissional resida mais no seu controle pelos próprios profissionais do que no controle pelos consumidores ou pelo Estado. Para o autor, em primeiro lugar, deve-se entender como a autonomia e a autorregulação das profissões são desenvolvidas, organizadas e mantidas. Em segundo lugar, deve-se entender a relação entre o conhecimento profissional e seus procedimentos para a organização profissional e para o mundo leigo (FREIDON, 2009, p. 16). Na mesma perspectiva, Abbott (1988) acredita que as mudanças na profissão devem ser analisadas especificando forças que afetam o conteúdo e o controle do trabalho e como os distúrbios no conteúdo do trabalho propagam-se através do sistema das profissões.

Status e Privilégios Profissionais

O status baseia-se normalmente num estilo de vida específico, ou no prestígio formal proveniente de determinadas posições profissionais dentro da sociedade. Na sociologia, a noção de status está ligada ao conceito de função social. A função social é o conjunto de expectativas que definem a posição das pessoas na sociedade (TURNER, 1989, p. 14). Turner explica ainda que o status é o elemento básico da estratificação social, alinhado hierarquicamente em termos de privilégios e prestígio, maiores ou menores. Isto quer dizer que, em uma ocupação, internamente há um determinado grupo que exerce poder de decisão mais enfático do que outros diante da sociedade. Estes membros terão maiores privilégios do que outros membros dentro do mesmo grupo. Talvez porque dominam de forma mais efetiva determinada tecnologia, ou porque atua com grupos influentes ou porque ocupa um segmento

de maior visibilidade no grupo. De qualquer forma, quanto maior a posição, mais privilégios e prestígio e, inversamente esta relação pode ter vários níveis. Por este motivo a estratificação social é definida pelo conceito de status.

Existe o status imputado, de pouco controle individual, o qual se refere aos atributos pessoais como raça, sexo e idade. Tais atributos acabam servindo como mecanismos de estratificação social. Já o status alcançado, desempenha o papel muito maior na sociedade industrial moderna. Refere-se, por exemplo, ao status adquirido pelos dotes de competição no campo educacional ou por algum outro título de valor para a sociedade (TURNER, 1989, p. 15)

De fato, é pelo alto nível de competição por controle, legitimado socialmente, que as profissões influenciam a diversidade de atributos agregados para a diferenciação profissional, tanto do que diz respeito aos leigos quanto aos outros profissionais que ocupam o mesmo campo de atuação. Assim, os títulos, as publicações, o público, ou até mesmo os pares servem para agregar valor ao *status* do profissional em diferentes segmentos.

É neste ponto que entra a questão do Prestígio. O prestígio não pode ser desfrutado por um grupo ou indivíduo a “não ser que suas reivindicações de prestígio sejam reconhecidas por outros que estejam dispostos a dar-lhe deferência” (MAYER apud TURNER, 1989, p. 16). E desta forma, o sistema de empoderamento na sociedade é co-participativo. Em outras palavras, o controle e a estratificação são decididos entre os grupos sociais, uns com mais poder de decisão e outros nem tanto.

O status, portanto, é um sistema de propriedades pelo qual uma sociedade é dividida por privilégios legais, sociais e culturais. Simbólica e objetivamente, ter privilégios é ter a legitimidade na propriedade/dominação de atitudes e no uso de determinados conhecimentos de forma racional, jurídica e culturalmente permitidas (WEBER, 1991, p. 139-140) para o desenvolvimento de mecanismos, que exerçam cada vez mais influência nos diversos contextos sociais, tanto para atingir objetivos particulares do grupo de status quanto nas questões que vão além dos interesses do próprio grupo.

2.6 OS MODELOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DAS PROFISSÕES

As teorias sobre as profissões oferecem ferramentas para problematizar a estrutura profissional dos mais diversos grupos que se organizam para se estabelecer na sociedade e conquistar legitimidade.

Os quadros analíticos que dispõem estas teorias, fundamentados na Sociologia, articulam-se com a noção de tipo-ideal de profissão, histórico-compreensivo e de sistema social. Os conceitos de profissionalismo, profissionalização, autonomia, controle, status e legitimidade estão incorporados aos diferentes modelos de análise profissional porque são conceitos gerais da Sociologia e, portanto, se articulam de maneiras diferenciadas, conforme o ponto de vista de cada modelo teórico.

Algumas concepções enfatizam atributos mais idealizados para caracterizarem o desenvolvimento de uma ocupação, outras enfatizam conteúdos contextuais e simbólicos, carregados de sentidos para os membros de um grupo profissional. Por isso é importante ter em mente que cada teoria está ligada à uma ideologia sobre sociedade, que por sua vez, vai orientar as explicações sobre os grupos ocupacionais. Apresentamos quatro concepções teóricas oriundas da Sociologia das Profissões, para compreender os contornos ocupacionais. A concepção funcionalista, a concepção histórico-comparativa, a interacionista e a sistêmica.

2.6.1 Concepção funcionalista sobre as profissões

Abraham Flexner foi um dos primeiros autores a sistematizar estudos sobre as profissões na América. Parte de sua fama vem de um relatório publicado em 1910 que problematizava a situação da formação superior e colocava em xeque as ocupações que não seguiam os mesmos padrões, fundamentados em dois preceitos: “as escolas médicas devem estar baseadas em universidade, e os programas educacionais devem ter uma base científica” (PAGLIOSA, DA ROS, 2008, p. 496).

Neste relatório fica evidente uma das características mais marcantes do trabalho de Flexner, que é a incansável defesa da excelência acadêmica. Para ele, os professores das escolas de formação superior deveriam ter dedicação integral e a investigação científica deveria ser o elemento fundamental do trabalho acadêmico (PATINÕ, 1998).

Em meio a este cenário, Flexner desenvolveu seus estudos sobre a educação médica, observando as práticas profissionais na Europa, principalmente na Alemanha, na França, na Inglaterra e também na América do Norte, registrando as características da educação médica em diferentes universidades do mundo⁷. Com seus estudos comparativos, o conhecido

⁷ Uma de suas obras, construída com base nos estudos em diferentes países foi FLEXNER, Abraham. *Universities: American, English and German*. Orford University Press, New York, 1930. Este livro, com mais de 400 páginas, discursa sobre a ideia de uma universidade moderna e discute os modelos de universidade nos três países. O objetivo da obra foi visualizar, pelo ponto de vista ideal

“relatório Flexner” ou, mais especificamente "Educação Médica nos Estados Unidos e Canadá. Um relatório da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino ", publicado em 1910, problematizava o papel que as universidades exerciam e que deveriam exercer para a excelência da prática médica (PAGLIOSA, DA ROS, 2008).

O modelo biomédico, se constituiu como uma referência para a formação do médico, o qual defendia que os hospitais se transformassem na principal instituição de transmissão do conhecimento médico. Às faculdades, restava o ensino nas áreas básicas (anatomia, fisiologia, patologia) e a parte teórica das especialidades (PAGLIOSA, DA ROS, 2008, p. 496). Flexner legitimou o que já estava em andamento na medicina: a consolidação do modelo científico de ensino. A reforma da educação médica nos Estados Unidos, no início do século XX, se transforma na nova ordem da educação superior e do modelo profissional. O modelo flexneriano provoca intensa movimentação nas escolas de formação superior, nas associações profissionais e em instituições como o Estado, a organização mundial da saúde, organização pan-americana de saúde, entre outras (PAGLIOSA, DA ROS, 2008).

As premissas do modelo flexneriano são: a relevância da instrumentação básica por meio das ciências básicas (química, biologia e física por exemplo); a responsabilidade ética profissional equiparada ao progresso científico; a valorização do papel social do profissional (no caso do estudo de Flexner, direcionado especificamente aos médicos); a boa educação pessoal como critério para servir bem a sociedade;

Em comunicação proferida na Conferência Nacional do Bem-Estar Social, no ano de 1915, Flexner (1915) sintetiza a forma como entendia as ocupações ditas “profissões” e argumenta que não são os autos proclamados profissionais que se enquadram nesta definição, já que depende de uma série de atributos, que o diferencia do trabalhador comum. Nas próprias palavras de Flexner um profissional se define pelas seguintes características:

“professions involve essentially intellectual operations with large individual responsibility; they derive their raw material from science and learning; this material they work up to a practical and definite end; they possess an educationally communicable technique; they tend to self-organization; they are becoming increasingly altruistic in motivation. It will be interesting to submit various forms of activity to the test in order to determine whether these criteria work” (FLEXNER, 1915, sem página).

Mais tarde as bases de suas argumentações sobre a profissionalidade da medicina, do direito, da engenharia e artes (únicas profissões verdadeiras para o autor) foram incorporadas

aos estudos dos sociólogos funcionalistas americanos, que delinearão a Sociologia das Profissões, principalmente a partir do final dos anos 30.

A forma de enquadrar os grupos ocupacionais em atributos, relativamente estáveis, ficou conhecido como modelo funcionalista para a análise ocupacional. Carr-Saunders e Wilson (1962), Parsons (1967 e 1968) são os autores mais lembrados na literatura das ocupações, que ressaltam o modelo funcionalista. Os primeiros conceberam o profissionalismo como uma força para a estabilidade e a liberdade dos grupos ocupacionais contra a ameaça da invasão, por parte da burocracia industrial e governamental. O segundo foi um dos primeiros a reconhecer que a economia capitalista, a ordem social-racional-legal e as profissões modernas eram elementos inter-relacionados e em mútuo equilíbrio frente a uma ordem social normativa frágil (EVETTS, 2003). Segundo Abbott (1988), as obras destes autores simbolizam o foco nos traços essenciais do trabalho especializado de uma profissão “verdadeira”, ou pelo menos, uma tentativa de definir tais traços.

Parsons (1968) relaciona o ideal profissional à três elementos: (1) a competência fundamentada no saber teórico, adquirido na formação prolongada e na experiência; (2) a especificidade funcional, ou seja, a capacidade em articular as competências para o exercício da autoridade profissional, fundamentada no diagnóstico e na prescrição; e (3) o saber científico, fundamentado na neutralidade afetiva e na primazia do conhecimento científico sobre o conhecimento interpessoal, entre o profissional-cliente;

Desta forma, a concepção funcionalista considera que os valores associados ao desempenho dos papéis ocupacionais estão integrados ao sistema valorativo da sociedade, que qualifica os grupos como profissionais ou não. A preocupação da teoria está em identificar as funções que estes papéis desempenham para o sistema social mais amplo (DINIZ, 2001). A especialização profissional é o interesse concreto da estrutura e a motivação e o altruísmo devem ser intrínsecos ao profissional para atender aos interesses da comunidade.

Em síntese, na teoria funcionalista existe um núcleo de atributos mais ou menos constantes, que seria: a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética (DINIZ, 2001, p. 20); Tais atributos podem representar o grau de aproximação de um grupo ocupacional com o status de profissão ou de uma prática com menor complexidade como um ofício.

2.6.2 *Concepção interacionista de profissão*

A teoria explicativa que segue às intensas mudanças nas relações de trabalho pós Segunda Guerra Mundial, foi a Interacionista. Nesta concepção o objetivo não é o de reforçar os elementos distintivos de uma profissão, mas suas relações sociais - como os membros de uma ocupação racionalizam o conhecimento, como criam formas de reconhecimento e como transformam sua cultura técnica em algo elaborado e significativo para a sociedade. Nesse caso, as profissões são vistas como um processo em constante transformação, a níveis micro e macrossociais, historicamente contingente às mudanças de cada tempo.

O interacionismo se preocupa em entender como as relações de poder se dão e como os significados são construídos. Os mecanismos de socialização profissional acontecem com todos, porém, esta abordagem procura registrar o mundo desorganizado e analisar como os sujeitos organizam ou vivem no meio social.

Para Dubar (2005, p. 187) o paradigma interacionista obriga a análise profissional a deslocar o olhar das questões da situação de trabalho e caminha para recolocar a ênfase na carreira, tanto no sentido de “planos de carreira” quanto sócio-profissionais. Pelo prisma interacionista

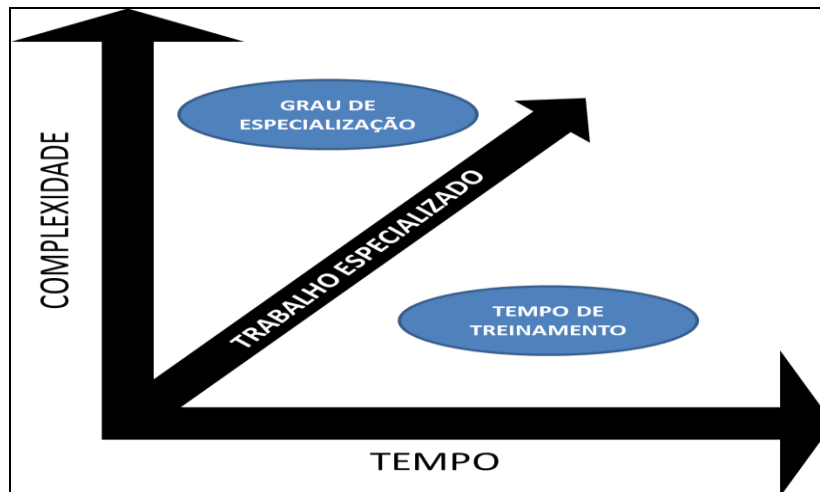
“As profissões são construídas de forma processual e relacional nesta perspectiva. A ênfase é colocada no processo de transformação das ocupações, nas interações e nos conflitos, bem como nos meios de recursos mobilizados neste processo, chamando assim a atenção para o papel jogado pelas reivindicações e os discursos sobre o saber, na transformação de uma ocupação em profissão” (RODRIGUES, 2002, p. 17).

Eliot Freidson é um autor que contribui para a visão interacionista das profissões e tenta contrastar com a visão funcionalista de Parsons. Para Freidson (1996) uma profissão é uma especialização, como qualquer outro ofício e ocupação. Uma especialização é um conjunto de tarefas desempenhadas por membros da mesma ocupação, ou donos do mesmo ofício. Contudo, “a ideia de especialização é intrinsecamente relativa[...] Isso significa que a concepção social de uma série de tarefas, ou de um trabalho, é tão importante para sua classificação como o seu conteúdo” (FREIDSON, 1996, p. 143). Essa lógica marca a teoria sobre a profissão em Freidson como uma concepção histórica e simbólica porque busca o significado de uma prática e sua função nos diferentes contextos que são encontradas.

As práticas ocupacionais requerem treinamentos distintos, alguns por tempo prolongado, pelo uso de conhecimento abstrato e complexo caracterizando uma atividade como “qualificada”. As atividades que requerem tempo menor de treinamento seriam as

“semiqualficadas”. Além do tempo de treinamento, o grau de complexidade também é um fator que pode influenciar na avaliação do trabalho especializado. Ele poderá ser mecânico e simples, ou complexo e com a necessidade de ser criteriosamente pensado em cada parte (FREIDSON, 1996).

Figura 1 - Representação dos elementos para a classificação ocupacional baseada em Freidson (1996)



– Elaborado pela autora

No modelo de profissionalismo defendido por Freidson (1998) a atenção aos métodos de recrutamento, treinamento e ingresso no mercado de trabalho são essenciais. O conhecimento especializado se transforma no principal meio de excluir consumidores ou paraprofissionais que se lançam no mercado de trabalho para compartilharem jurisdições. Mas para as credenciais funcionarem como proteção contra outras ocupações e leigos, a profissão depende do apoio do Estado para afirmar reivindicações formais no âmbito legal (FREIDSON, 1998).

No centro da profissionalidade existe uma transação, uma troca entre quem dá e quem recebe o serviço do profissional. Esta dialética é o que firma o poder da sociedade vinculado às instituições destinadas a proteger o diploma e a conservar o mandato dos seus membros (HUGHES apud DUBAR, 2005). Tal dialética entre a sociedade e as instituições que regulam os profissionais, não se orienta para o benefício dos membros da profissão, mas para a segurança e garantia da responsabilidade profissional para com a sociedade. Por este motivo, é importante também considerar, que as profissões também são grupos elitizados com fortes vínculos e conexões políticas (EVETTS, 2003). As ocupações têm representantes

formais, organizações ou indivíduos que tentam dirigir os esforços do Estado em direção às políticas desejadas pelo grupo ocupacional (FREIDSON, 1998).

Os chamados nichos de mercado são protegidos pelo monopólio de um grupo na provisão de serviços profissionais. Tais monopólios dependerão: (A) “tipo de Estado e o conteúdo de suas políticas”; (B) “da composição e a organização da profissão”; (C) das ideologias defendidas”; (D) do corpo particular e especializado de conhecimentos em uma disciplina; (FREIDSON, 1996, p. 153).

Desse modo, a vertente interacionista sobre as profissões ancora-se na concepção de que o significado é o conceito central para a análise do trabalho desenvolvido por uma ocupação. Quais políticas, quais ideologias e como as organizações estão organizadas são questões relativas ao tempo e espaços que ocupam. Sendo assim, os sentidos atribuídos aos papéis profissionais e as interações entre os diferentes agentes, ressignificam os contornos das relações, da mesma forma que a sociedade se modifica com o tempo.

2.6.3 *A concepção sistêmica sobre as profissões*

Diferente da concepção funcionalista, ou do olhar interacionista-simbólico, que considera a historicidade e as posições ocupadas pelos sujeitos da profissão, a abordagem sistêmica caracteriza a ocupação como uma estrutura repleta de disputas, definidas pelas condições das reivindicações e das relações entre os grupos profissionais. Para Bonelli (1993) e Campos (2016), o autor que sistematizou as contribuições teórico-metodológicas das teorias funcionalistas e interacionistas com as teses do poder profissional foi Andrew Abbott (1988). O autor propõe ver as interações da profissão com outras ocupações e entre os segmentos internos, tendo o Trabalho Profissional como eixo de análise.

Seguindo esta linha, é a natureza do trabalho profissional e as estruturas que suportam as disputas e pretensões da profissão, que define o status do sistema ocupacional (RODRIGUES, 2002). O fenômeno central da vida profissional é o vínculo entre uma profissão e o seu trabalho, chamado por Abbott (1988) de jurisdição. A jurisdição é o conjunto das propriedades e responsabilidades de um domínio profissional. A competição entre as profissões nas fronteiras de jurisdição (o limite de uma profissão com outras) é a força condutora da história das profissões. Por este motivo, para Abbott (1988), é inútil estudar uma profissão isoladamente. Uma necessidade maior é mostrar as interações dos vínculos das jurisdições entre as ocupações. “Deve-se estudar o sistema inteiro de profissões e não exemplos isolados” (STEVENS, 2003, p. 43).

Dessa maneira, tanto as questões internas, ligadas diretamente ao trabalho profissional, quanto às questões externas que envolvem todo o grupo ocupacional, estão amarradas por uma teia repleta de nós carregados de significados, bem diversos no contexto de uma profissão. Assim, as jurisdições seriam lócus onde as relações micro e macroestruturais de uma profissão podem ser observadas.

Para Abbott (1988), as diferenças das profissões para outras ocupações é o uso do conhecimento abstrato em seu trabalho. O trabalho profissional é constituído por tarefas desempenhadas por pessoas que adquiriram algum conhecimento especializado e receberam treinamento específico, que lhe asseguram certa autoridade no exercício da ação profissional. Basicamente, para resolver os problemas nas jurisdições, os profissionais exercem as seguintes modalidades de ação: diagnóstico, tratamento e a inferência.

O diagnóstico tem duas relações externas. Primeiro, ele está relacionado aos fundamentos abstratos do conhecimento profissional, normalmente mantido por profissionais acadêmicos, que impõem um esclarecimento lógico sobre sua ação, que se afasta da prática atrapalhada (ABBOTT, 1988, p. 44⁸). Segundo, ele classifica os problemas profissionais, dividindo-os conforme sua complexidade e unindo-os quando necessitam de tratamentos similares.

O diagnóstico tem a capacidade de descrever propriedades subjetivas, ou seja, ao levantar dados sobre um cliente, o profissional pode se apropriar de elementos e utilizar-se de ferramentas que transformem em dados concretos os sentimentos, o perfil ou o contexto no qual irá intervir. Os problemas observados passam a ser relacionados com várias dimensões conceituais, guardadas por regras de evidência e relevância localizadas nas cadeias de diagnósticos. Em outras palavras, os problemas serão analisados pelo conhecimento esotérico e abstrato que faz parte do domínio exclusivo do profissional (ABBOTT, 1988).

No tratamento, as propriedades mais relevantes são: a capacidade de medir os resultados da ação profissional, a especificidade do tratamento, a aceitabilidade do cliente e, é claro, a própria eficácia. O diagnóstico e o tratamento são atos de mediação da ação profissional. Isto é, são atos de gestão da informação, incorporadas à relação profissional-cliente. A base desta relação é o sistema de classificação dos problemas, que vai desde os mais comuns até os mais complexos (RODRIGUES, 2002).

A inferência é o terceiro ato que faz parte da ação profissional. Ao contrário dos outros dois descritos, a inferência é um ato puramente profissional porque é esta qualidade que faz o

⁸ Tradução livre.

trabalho profissional ser mais ou menos acessível aos outros profissionais (RODRIGUES, 2002). Por um lado, de maneira inicial, o profissional desempenha o diagnóstico para organizar sua ação. O diagnóstico contém fórmulas e regras mais objetivas para levantar informações. O tratamento é um ato executivo, decidido e administrado como algo planejado e definido previamente. Entretanto, entre o diagnóstico e o tratamento, está a essência da ação profissional: o ato de hipotetizar seria um tipo de inferência profissional. A capacidade de raciocinar sobre aquilo que não tem certeza e construir ferramentas para obter conhecimentos e tomar decisões concretas sobre o que está obscuro é o grande diferencial da ação profissional.

A inferência profissional varia na mesma dimensão que a cadeia lógica de raciocínio permite (ABBOTT, 1988, p. 50). Um problema derivado das relações entre as profissões é a assimilação ou transferência de conhecimentos comuns de uma categoria para outra, já que passam a atuar em um mesmo campo com tarefas, muitas vezes, similares. Com a assimilação as ocupações se tornam menos exclusivas e essenciais, facilitando a entrada de outros competidores, que podem demonstrar maior domínio cognitivo sobre as tarefas profissionais em uma jurisdição (ABBOTT, 1988).

Outro problema que as profissões precisam dinamizar está relacionado com as ações profissionais. Muitas vezes as profissões rotinizam procedimentos no decorrer do trabalho profissional. A rotinização de uma ação representa pouca inferência, ou seja, pouca capacidade de problematizar, hipotetizar ou construir novas ações. A rotinização fragiliza a profissão diante de outros profissionais que exercem avaliações, julgamentos e tomam decisões combinando componentes objetivos e subjetivos das tarefas profissionais. (RODRIGUES, 2002).

Para contornar os problemas da assimilação e da rotinização dos conhecimentos profissionais entre as ocupações, a formalização do conhecimento torna-se necessária. Para Abbott, (1988) a formalização é a elaboração do conhecimento em vários níveis de abstração. Este conhecimento fortalece o controle de uma jurisdição por uma ocupação. A capacidade de abstração em uma profissão é um dos principais ingredientes para definir o controle jurisdicional perante outras profissões (ABBOTT, 1988).

No entanto, paradoxalmente, quanto maior o nível de abstração, menor a capacidade de definir especificamente novas jurisdições (ABBOTT, 1988, p. 110), justamente porque passa a existir alto grau de fragmentação do conhecimento e distanciamento entre os conhecimentos concretos e abstratos. Quanto maior a racionalização e sistematização de uma jurisdição, maior será a competitividade pelo controle sobre ela.

Sendo assim, todos os componentes do sistema de poder profissional estão ligados às estruturas que buscam equilibrar ou desestabilizar a balança do domínio de uma profissão. Em um momento, é necessário desenvolver conhecimentos para legitimar as tarefas que fazem parte de um problema. Por outro lado, a profissão deve cuidar para não se perder na fragmentação e na extrema formalização de seus serviços e assim, não os fragilizar culturalmente e profissionalmente.

A complexidade da organização profissional na sociedade, de fato, ressalta a existência de um sistema interdependente e altamente volúvel às condições das diversas estruturas: sociais, política, econômica, cultural e das necessidades individuais.

2.7 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE OCUPACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para a caracterização da estrutura ocupacional da Educação Física, parto do pressuposto de que uma profissão, para ser reconhecida como tal, constrói uma estrutura ligada ao momento histórico que a ocupação vivencia e ao poder de representatividade que seu conteúdo formalizado e sua legitimidade social exercem na sociedade. Portanto, a profissão faz parte de um sistema, interdependente de outras ocupações e da própria sociedade que cria demandas para as profissões (ABBOTT, 1988).

De forma genérica, sistema é um complexo de elementos em interação mútua. Cada sistema pode se constituir de subsistemas e estar inserido em outros (GALERA E LUIS, 2002). O sistema social e o cultural são sistemas gerais de ação, os quais procuram atingir os quatro objetivos da ação: a manutenção do padrão da ação, integração, realização de objetivo e adaptação da ação (PARSONS, 1974). As profissões são subsistemas que fazem parte da estrutura da ação social.

O paradigma sistêmico por si só, pressupõe que existem três elementos, que exaltam o indeterminismo, que configura os fenômenos sociais: A crença na *complexidade* em diversos níveis da natureza, a crença na *instabilidade* do mundo e a crença na *intersubjetividade* como condição de construção do conhecimento (VASCONCELLOS, 2005).

Considerando o ponto de vista sistêmico para as profissões, Rodrigues (2002) afirma que Abbott teve a preocupação de construir uma teoria que permitisse explicar a diversidade e a complexidade das profissões, tendo em conta a dimensão histórica e a evolução destas numa mesma sociedade ou das mesmas profissões em diferentes países. Portanto, a visão sistêmica

das profissões implica em reconhecer que elas são complexas, instáveis e intersubjetivas. O movimento de uma, inevitavelmente afeta outra (ABBOTT, 1988).

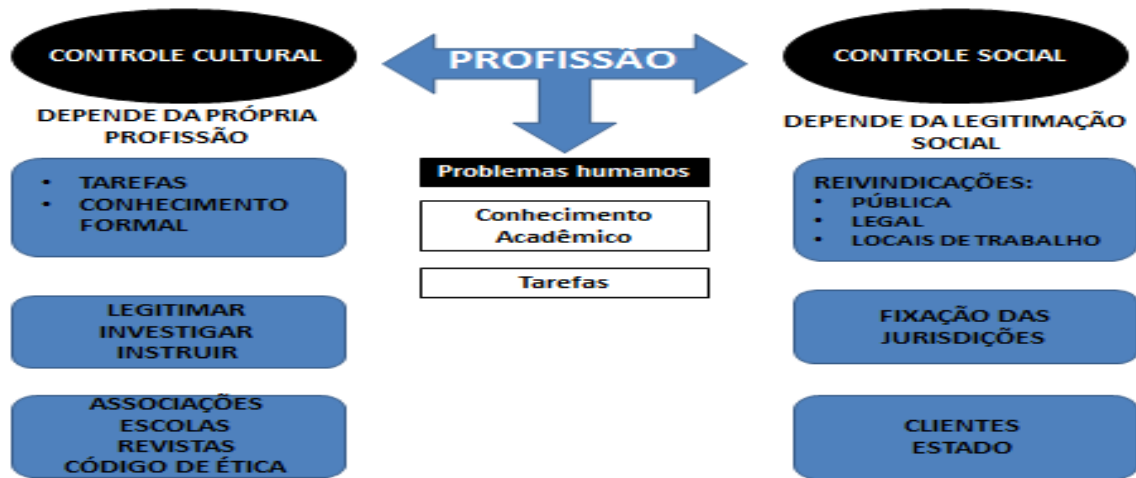
O *continuum* que classifica as ocupações entre profissões ou ofícios (PARSONS (1967) FREIDSON (1998)), por exemplo, não podem ser sustentados quando pensamos nas profissões como um sistema. Para Abbott (1988) a estrutura formal de um sistema profissional está orientado para dois níveis: O nível de controle cultural e o controle social de uma jurisdição pela ocupação.

O primeiro refere-se às tarefas definidas pela ocupação e o investimento no conhecimento formalizado com as escolas de formação, as publicações em revistas especializadas, os eventos acadêmicos, entre outras formas de estimular a definição das atividades profissionais pelo conhecimento. O conhecimento é o aspecto conector e mais importante para a definição da cultura profissional.

O segundo elemento chave para o sistema é o controle social de uma jurisdição pela profissão. O controle social supõe que as reivindicações profissionais sejam atendidas nas arenas pública, legal e nos locais de trabalho (ABBOTT, 1988). O reconhecimento social da estrutura cognitiva, o controle da educação e do recrutamento, são todos campos de atuação das ocupações, que precisam ser legitimados socialmente. Para isto acontecer, Abbott sinaliza que a fixação de uma jurisdição é a forma de incorporar o controle social e o domínio cognitivo das profissões. A fixação de jurisdição é a proibição legal de outros grupos ou indivíduos de desenvolver o trabalho no mesmo nicho (RODRIGUES, 2002).

Toda esta estrutura é elaborada para mediar as relações inter e intraprofissionais e diminuir a instabilidade das forças internas e externas, que afetam as profissões. Internamente, pode existir a busca pela diferenciação profissional entre tarefas que são mais valorizadas socialmente do que outras. Externamente, uma jurisdição pode ser disputada e assimilada por outras profissões provocando certa competição pelo domínio exercido por elas na sociedade (Figura 2).

Figura 2 - Esquema do sistema profissional de Abbott (1988), elaborado pela autora.



Dessa forma, a teoria sistêmica baseada em Abbott (1988) apresenta dois níveis de análise: o primeiro ligado às condições para o estabelecimento e a manutenção das jurisdições pelas ocupações; e o segundo nível, que propõe a análise das fontes de mudanças no sistema ocupacional (RODRIGUES, 2002). Em ambos os níveis, a variável central que transpassa o sistema é o “conhecimento profissional”⁹.

Freidson (1998) também compartilha da visão sobre as interações no sistema profissional. O autor caracteriza os membros da profissão conforme os papéis que desempenham dentro do sistema. Os três segmentos das profissões são: Acadêmico, composto pela classe de pesquisadores e sujeitos envolvidos com a produção de conhecimento e com as escolas de formação. O Segmento Público, composto pelos profissionais que atuam diretamente nos diferentes setores do mercado de trabalho e o Segmento dos Administradores, composto por sujeitos que atuam nas demarcações legais da profissão, em negociações com o Estado ou com outros setores sociais. As relações estabelecidas por cada segmento para a disputa por jurisdições é um ingrediente muito importante para a construção conceitual do sistema profissional.

Na dimensão social da profissão, Freidson (1996) reconhece o papel central que o Estado tem para a conquista de legitimidade das reivindicações pública, legal e nos locais de trabalho. Para o autor, a fixação de uma jurisdição não está relacionada apenas com a capacidade de resolver os problemas sociais, mas sim com as expectativas que um governo

⁹ Em nota, Abbott (1988) demarca que pode até ser lembrado pelo uso do conceito “sistema”, da mesma forma como Bourdieu é lembrado pelo conceito de “campo”. Porém, para Abbott, campo é mais próximo do que chamaria de “áreas de atuação”. Para ele, o uso do conceito “sistema” implica em co-determinação e estrutura.

tem sobre as profissões em diferentes momentos sociais. A figura 3 ilustra o esquema analítico de Abbott (1988) e a junção com os elementos da teoria profissional Freidiana.

Figura 3 Interações entre o modelo de Freidson e Abbott para a análise da Educação Física.

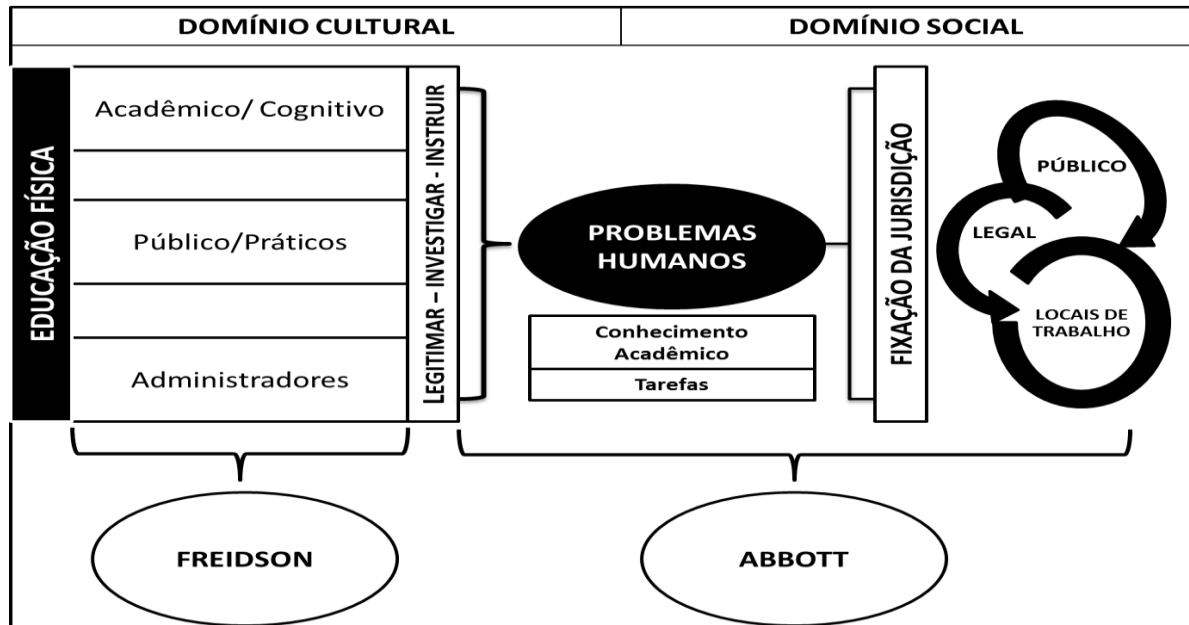


Figura elaborada pela autora.

O componente histórico é um elemento básico na análise profissional, incorporado pelo viés interacionista que Freidson (1998) imprime em sua obra. Além disso, assim como para Abbott, Freidson considera o conhecimento formalizado o principal elemento conector entre os segmentos da estrutura profissional (entre indivíduos, Estado e instituições sociais), com vistas à conquista de autoridade e autonomia pelas profissões.

Metodologicamente, Abbott (1988) orienta-nos a observarmos alguns dos quatro itens abaixo para a análise do sistema ocupacional:

- (a) Características gerais do sistema e as posições exclusivas que ocupa (ou tenta ocupar);
- (b) Fontes externas e internas de distúrbios no sistema das profissões;
- (c) Como os distúrbios se propagam de uma jurisdição para outra;
- (d) Fontes de forças jurisdicionais;

Combinados aos segmentos cognitivo ou acadêmico, público/profissionais e administrativo ou dos gerenciadores de área (FREIDSON, 1996) os itens propostos por Abbott foram considerados para organizarmos diferentes métodos e ferramentas para a coleta

dos dados sobre a estrutura ocupacional da Educação Física, permitindo assim, revelar diferentes aspectos do seu sistema profissional.

Os capítulos que seguem vão apresentar as estratégias metodológicas para a análise macro e micro estrutural da Educação Física, procurando combinar as contribuições de Abbott (1988) e Freidson (1998, 1996). Tal proposta foi inspirada por Bonelli (1993) em sua tese de doutoramento, na qual analisa as Ciências Sociais como uma profissão.

3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Da mesma forma que a melodia representa uma estrutura que vai além da soma das notas individuais – que há uma relação, ao mesmo tempo que um abismo entre os sons e as palavras – as relações entre o todo e as partes no mundo social representam um permanente desafio à inteligência pois, frequentemente a mudança de um plano para outro não é meramente uma mudança de grandeza ou de um ponto de vista, mas de substância ou de qualidade.

ZAIA BRANDÃO, 2001

Ao assumir a necessidade de compreender os mecanismos, agentes e práticas profissionais, utilizadas pela Educação Física para o exercício do profissionalismo, compreendemos ser necessário construir um plano de pesquisa, que fosse coerente com a estrutura teórico-conceitual assumida ao longo do trabalho, baseada na Sociologia das Profissões. Os procedimentos para análise profissional da Educação Física adotados neste estudo procuram (a) atingir a amplitude do problema posto (b) estar aberto, passível de constantes alterações, já que o espírito crítico implica em julgamento, comparação, aceitação ou refutamento das colocações ou pontos de vistas (LAKATOS, MARCONI, 1992, p. 19) (c) ser rigoroso (d) fazer justiça à complexidade do cenário social a ser estudado (SORIANO, 2003, ANDRÉ, 1995) (d) considerar a historicidade dos fenômenos em estudo.

Nesse sentido, este estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, o qual permite amplo campo de interesse, em sua grande maioria nos ambientes naturais onde os fenômenos em estudo ocorrem. Tem como característica básica o caráter descritivo para a análise dos dados e valoriza o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida como preocupação do pesquisador (NEVES, 1996). Como Duarte (2004, p. 214) define, “o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”.

A metodologia é uma disciplina instrumental à serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica (MARTINS, 2004, p. 291). Existe, portanto, uma sensibilidade contextual do pesquisador, que se apropria da abordagem qualitativa (SILVERMAN, 2009, p. 51). Sua objetividade provém de critérios que serão definidos pelo pesquisador em relação aos problemas que ele está investigando (MARTINS, 2004, p. 292). As instituições (família, governo, ciência ou profissão) podem assumir significados diferentes em diferentes contextos. Tal flexibilidade no uso das ferramentas para a pesquisa quanto a

heterodoxia na análise dos dados (MARTINS, 2004, p. 292,) foi um dos principais fatores para a escolha do uso da abordagem qualitativa neste estudo.

Como recomenda Minayo e Sanches (1993) um bom método será sempre aquele que permitir refletir sobre a dinâmica da teoria. Demo (2000) contribui, afirmando que na abordagem qualitativa também existe o interesse de apanhar o lado subjetivo dos fenômenos, buscando informações que transformam em dados relevantes e formalizados os fenômenos ditos simples. Assim, “todo o fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial. E todo o fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa” (DEMO, 1998, p. 92).

Assumimos, dessa forma, o uso da abordagem qualitativa para trilhar o olhar metodológico sobre o estudo ocupacional da Educação Física. Não excluimos o uso de técnicas objetivas, como a estatística, os gráficos e tabelas para a visualização dos dados e compreensão do fenômeno do profissionalismo, mas atribuímos ao repertório de ferramentas, o olhar qualitativo, que busca desvendar, descrever, julgar e propor caminhos para a compreensão do objeto deste estudo.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Considerando a questão que conduz este estudo nos deparamos com a necessidade de classifica-lo em um quadro tipológico de pesquisa. A necessidade de entender COMO se constituem o profissionalismo e a profissionalização da Educação Física, induz aos procedimentos com forte apelo descritivo. Segundo GIL (1991,) as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, grupo ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre as variáveis. Além de levantar opiniões, crenças e atitudes de um grupo, os estudos descritivos também visam descobrir associações entre variáveis para motivar discussões e estabelecimento de novas metas.

A pesquisa descritiva constata e avalia as relações entre variáveis que se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que já existem. Por este motivo, é comum o uso de técnicas como entrevistas, questionários, observações entre outras (KÖCHE, 1997, p.125).

Além das características de uma pesquisa descritiva, o presente estudo caracteriza-se como exploratório. O estudo de tipo exploratório justifica-se pelo processo de investigação de um fenômeno e das variáveis que podem ser caracterizadas quantitativas e qualitativamente. (KÖCHE, 1997). Neste caso, os estudos exploratórios auxiliam na investigação de fenômenos

poucos conhecidos, justamente para ter condições de descrever e caracterizar a natureza das variáveis que se quer conhecer. Na maioria das vezes, objetivo deste tipo de estudo é o de proporcionar a familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 1991).

Dessa forma, as entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado é algo comum neste tipo de pesquisa. Como ainda não temos claro quais são os mecanismos para a disputa por propriedades jurisdicionais, assim como sabemos pouco sobre a constituição do profissionalismo da Educação Física, consideramos que os procedimentos para o desenvolvimento do estudo explorem as questões que ainda estão encobertas sobre a profissão.

Em termos gerais, a pesquisa está caracterizada como EXPLORATÓRIA-DESCRITIVA, e será desenvolvida com base no modelo teórico-analítico da Sociologia das Profissões, o qual será descrito à seguir.

3.2 O LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A ESTRUTURA MACROSSOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Mapear o movimento ocupacional, considerando a diversidade dos segmentos de atuação, formais e informais, permite um retrato da configuração ocupacional da Educação Física e dos campos, que ainda estão em processo de legitimação dentro da própria profissão. Concordamos com Nascimento (2002, p. 50), que as demandas para a intervenção profissional são versáteis e seguem uma projeção crescente de postos de trabalho de fronteira e de maior instabilidade, enquanto que as atividades consideradas tradicionais, como o ensino escolar, passariam a sofrer com a diversificação do potencial de mercado na Educação Física.

Sendo assim, por um lado, a dinamicidade dos segmentos não escolares ressalta uma movimentação no sistema profissional interessante a ser investigada, já que envolve uma estrutura que perpassa a dimensão legal e social para a legitimação das práticas emergentes. Por outro lado, observar as atividades tradicionais na dinâmica ocupacional revela a luta pela autoridade dos setores centrais na Educação Física, que já estabeleceram certos privilégios na estrutura ocupacional.

Soriano (2003) lista alguns pontos de variações na estrutura ocupacional, que nem sempre são percebidos pelos cursos de formação profissional, ou até mesmo pelos membros envolvidos com a dimensão legal e social. O primeiro ponto de variação são as mudanças gerais que trazem implicações para o cenário no qual os indivíduos trabalham, como por

exemplo, se trabalham por conta própria em tempo integral ou se, em parte do tempo de trabalho é funcionário formal e, em outra parte é autônomo. Desta forma, o que está em jogo é a autoimagem sobre quem exerce a atividade profissional e como sua autonomia está relacionada às organizações.

Outro ponto de variação são as necessidades dos usuários dos serviços. Este fator implica diretamente em reconhecer as especificidades entre os indivíduos ou as organizações, e como este aspecto impacta na forma de proceder nas intervenções. Por fim, Soriano (2003), apoiada em Chein, sinaliza as mudanças das necessidades da sociedade como outro fator para a variação na estrutura ocupacional.

As especificidades dos vínculos estabelecidos com a sociedade, assim como o grau de autonomia exercido e as estratégias para legitimação de áreas de atuação, com pouca tradição na Educação Física, nos encaminha para uma análise unificada da Educação Física, tanto sobre os campos escolares quanto não escolares de atuação. Sendo assim, organizamos o levantamento dos dados da seguinte forma: no que diz respeito aos dados descritivos sobre o mercado de trabalho, a constituição legal da profissão e a análise da base cognitiva, as análises serão realizadas de forma a compreender a dinâmica mais abrangente do sistema ocupacional, incluindo dados descritivos da estrutura geral da Educação Física (campos escolares e não escolares).

3.2.1 Estratégias para o Levantamento dos Dados Sobre a Profissionalização da Educação Física

Por meio da abordagem sistêmica, na qual o nível macro estrutural da profissão será analisado, dados sobre a situação do mercado de trabalho e do perfil profissional na Educação Física foram levantados, sem desconsiderar a historicidade da trajetória profissional da ocupação. Para atender ao objetivo específico “Descrever a profissionalização da Educação Física, pelo ponto de vista histórico-social, tanto no âmbito oficial como informal, focalizando a busca de autonomia e a construção da identidade profissional”, a profissionalização da Educação Física será apresentada.

Escolhemos partir dos registros da inclusão da Educação Física no cenário institucional brasileiro. Sendo assim, investimos em mapear as primeiras articulações para a institucionalização de práticas corporais, no momento que ainda não existia a Educação Física como ocupação. Logo percebemos que o período anterior a institucionalização da Educação Física no ensino superior, fase que antecede a década de 1930, ainda carece de estudos sobre

as condições e estratégias profissionais de áreas vinculadas ao campo da saúde, de forma geral. Tradicionalmente, a medicina figura como a profissão mais estudada nos diferentes períodos brasileiros (COELHO, 1999; RIBEIRO, 1997, ALMEIDA, 2013; FREIDSON, 2009;), mas alguns registros oficiais sinalizam que, subdomínios do campo da saúde, entre eles uma rudimentar Educação Física, se faziam presentes nas políticas sociais, principalmente com a chegada da família real ao Brasil em 1808.

Por este motivo, precisávamos compreender as reais origens associativas da Educação Física, como um grupo ocupacional, para estender esta análise aos outros períodos históricos-profissionais, quando a área é institucionalizada, profissionalizada e passa a exercer autoridade social. Organizamos a descrição metodológica sobre a análise da profissionalização da Educação Física em quatro fases. A primeira fase foi chamada de “A germinação de uma nova profissão: a socialização ocupacional dos ofícios das práticas corporais”. As outras três fases representam o período pós-república até os dias atuais e foram categorizadas com base na literatura e nos documentos legais que *institucionalizam, definem e regulam* a Educação Física.

A Germinação de Uma Nova Profissão: A Socialização dos Ofícios das Práticas Profissionais

Na primeira fase da análise dos dados, desenvolvemos uma pesquisa documental, baseada em fontes primárias (leis e decretos imperiais) e confrontada com fontes secundárias, as quais são artigos, livros e outros meios, servindo como ponto de partida para comparar as evidências reais (fontes primárias) e as relações estabelecidas com os contextos de cada tempo (STRUNA, 2002; SANTOLIN; RIGO, 2015). Os registros vinculados ao sistema escolar e ao sistema universitário, as formas de credenciais produzidas ao longo do desenvolvimento da Educação Física no Brasil e como foi se concretizando, na arena pública e legal pelo uso de seu conhecimento especializado, foram elementos considerados.

Sendo assim, fizemos o levantamento dos documentos oficiais (fonte documental), que descrevem, caracterizam e de alguma forma, legitimam alguma prática ligada à atuação na Educação Física. Na análise de Phillips (1974) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, discursos, jornais, revistas, arquivos escolares, entre outros.

Utilizamos como fonte para o levantamento dos dados o banco de legislações históricas, disponibilizado no portal da Câmara dos Deputados. Para o levantamento das leis e decretos, utilizamos os seguintes descritores, escritos na forma como eram utilizados no período imperial: “*gymnastica*”; “*saúde physica*”; “*educação physica*”; “*sport*”; Todos os documentos foram arquivados, organizados por ano e descritor. Em seguida, realizamos a leitura e categorização das informações como ilustrado no quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição dos dados após leitura e marcação dos termos nos documentos.

LEGISLAÇÃO	ATIVIDADE	PARA QUEM É DIRIGIDA	QUAL O FIM	QUEM INSTRUI/VENCIMENTOS	A QUEM ESTÁ SUBORDINADA	CITAÇÃO
DECRETO Nº 2.582, DE 21 DE ABRIL DE 1860	Equitação Natação Gymnastica Hippiatrica	Alunos saídos das escolas militares	Higiênico	Mestres 720\$000 mais 720\$000: 1440\$000	Comandante Chefe da escola central	“art. 68. haverá tambem mestres de equitação, natação, gymnastica e hippiatrica, instructores das tres armas, devendo os de primeira classe ter o curso completo da respectiva arma”

Distribuímos os dados nas seguintes categorias: (a) natureza das instituições mencionadas pelos decretos; (b) atividade vinculada a Educação Física; (c) fins das atividades para cada instituição; (d) nome atribuído a quem desempenhava os ofícios; e (e) a quem estavam subordinados. Foram identificados 48 decretos, uma carta e uma lei. Estes documentos compreendem o período da chegada da família imperial ao Brasil até o final do império em 1889.

Com a categorização dos dados, foi possível reorganiza-los em três grupos: o primeiro, relacionado às *A Educação Física nas Instituições Educacionais*, o segundo relacionado às *A Educação Física nas escolas militares* e o terceiro grupo relacionado *A Educação Física nas “Sociedades Gymnasticas”*. Com base nesses elementos, realizamos uma análise sobre as características ocupacionais vinculadas aos ofícios da Educação Física, ainda como área profissional em construção, observando seu status e posição na organização curricular, das instituições responsáveis pelo ensino em todos os níveis do Brasil imperial.

Da Institucionalização para a Autorregulação da Educação Física

Para a análise da Educação Física pós-império, nos apropriamos da literatura sobre a história da Educação Física e das diferentes instituições sociais envolvidas na disputa por suas propriedades (médicos, educadores, militares e o próprio Estado). Objetivamos caracterizar o cenário para a institucionalização da Educação Física no ensino superior e as bases para seu

processo de profissionalização, assim como a edificação da essência identitária do grupo ocupacional “Educação Física”.

Fundamentada em fontes históricas secundárias como artigos, livros e outros meios, (STRUNA, 2002; SANTOLIN; RIGO, 2015), analisamos as disputas pelas propriedades da Educação Física por diferentes grupos sociais, os quais são: os militares, os médicos, os educadores e o papel do Estado como gestor das políticas relacionadas às práticas corporais. Pela descrição dos mecanismos para a construção das bases profissionais da Educação Física, nomeamos as fases que indicam o aumento da complexidade das propriedades (conhecimentos e tecnologias) na área e eixos de profissionalização, os quais foram definidos como: “A institucionalização da ocupação – a Educação Física como um domínio social”; “A profissionalização da formação profissional e a Educação Física como área de conhecimento”; e “Luta pela autorregulação para a elevação da profissionalidade”;

Com base nos eixos de análise, entendemos ter apresentado as bases que fundamentam o processo de profissionalização da Educação Física na sociedade brasileira. Na sequência, realizamos a análise macroestrutural da Educação Física por meio da análise do segmento Acadêmico, de Gerenciadores e do Mercado de Trabalho na Educação Física.

3.2.2 Os Segmentos Cognitivo, Prático e dos Gerenciadores na Educação Física: Procedimentos para a Análise Ocupacional

Como princípio didático para atingir os objetivos deste estudo, que visa *conhecer a organização da Educação Física no mundo do trabalho, seu processo de profissionalização e busca por autonomia perante as instituições sociais, de forma a descobrir como estas dimensões implicam na vida profissional*, os dados coletados para as próximas fases de análise, foram organizados entre os segmentos de classe Acadêmico, Gerencial e dos Profissionais ou práticos, definidos por Freidson (1996).

O segmento Acadêmico controla os programas de treinamento vinculados às universidades e são representados por um corpo docente com pouca atuação no mercado de trabalho. Essa dimensão é conhecida como a classe cognitiva da profissão (FREIDSON, 1996). O segmento Público é representado pela classe que desempenha atividades no mercado de trabalho formal, gozando de um status oficial e público, amparado por teorias abstratas, que exercem autoridade em determinadas jurisdições e qualificações profissionais. Por fim, o segmento Gerencial ou Administrativo é representado por aqueles membros que ocupam cargos de gerenciamento no âmbito legal e nas negociações sobre a prática do

conhecimento especializado, assim como supervisionando e avaliando o desempenho dos pares (FREIDSON, 1996).

O controle ocupacional da prática, dos conhecimentos e das qualificações para o mercado de trabalho é estabelecido pela sistemática das classes cognitiva, pública e administrativa que corporifica cada profissão. Cada segmento (cognitivo, administradores e os práticos) “produz em grau variado, o status oficial de sua força de trabalho, jurisdição, posição no mercado de trabalho e instituições de ensino”. Em adição, interfere no status profissional geral, o tipo de Estado e suas políticas, a composição da profissão e as ideologias defendidas por ela, assim como o corpo de conhecimentos e a autoridade científica que exerce (FREIDSON, 1996, p 153).

Sendo assim, nos apropriamos das três classes indicadas para viabilizar a coleta de dados e possibilitar a análise das interações e perturbações encontradas no sistema ocupacional da Educação Física para o exercício do seu profissionalismo.

O segmento cognitivo ou da classe de acadêmicos da Educação Física

Qualquer cultura particular, de qualquer complexidade e tamanho, pode guardar tanto o conhecimento comum para todos como o especializado para alguns (FREIDSON, 1986, p. 2¹⁰). Esta constatação que Freidson nos apresenta, logo nos conduz ao reconhecimento da existência de uma divisão social, vinculada aos corpos especializados de conhecimentos, manifestados através das atividades sociais. É comum encontrarmos distinções sobre estes conhecimentos. Classificamos o que é prático ou teórico, de elite ou popular, de alto ou baixo valor para os problemas humanos. Enfim, segmentamos as relações estabelecidas em sociedade pela natureza do conhecimento utilizado.

Quando nos referimos aos profissionais, seu conhecimento está relacionado a um corpo de qualificações. Dessa forma, é reconhecido que o ensino das profissões é o principal elemento para justificar, adaptar e expandir as jurisdições diante da competição de outras ocupações, bem como dos avanços na racionalização do trabalho profissional (FREIDSON, 1996, p. 145-146). Por ser um ensino diferenciado, a preparação profissional é usualmente relacionada às universidades e ao corpo docente responsável pelo ensino e pela pesquisa de novos conhecimentos e qualificações profissionais. Segundo Freidson (1996) as universidades oferecem ensino “superior”, no sentido de terciários ou avançados, posteriores ao ensino

¹⁰ Tradução livre.

primário e secundário. O ensino universitário é superior, pois “ao contrário das escolas e institutos técnicos, está associado com valores e preocupações da alta civilização” (p. 146).

O segmento cognitivo, ou dos acadêmicos compreende a estrutura cultural da profissão, a qual direciona seus esforços para a formalização do conhecimento e fortalecimento das atividades que cercam a profissão. As escolas, revistas e outros veículos de divulgação científica, assim como a rede de cientistas vinculados às bases de conhecimentos, são os elementos comuns, que corporificam a expansão jurisdicional pelo conhecimento abstrato.

Usando como base as características do segmento cognitivo aplicado à Educação Física, os dados relativos aos intelectuais foram levantados nos seguintes bancos de informação: (a) INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Análise descritiva sobre a preparação profissional em Educação Física nos microdados do INEP - (b) CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, para o levantamento dos investimento em pesquisa na Educação Física; (c) Plataforma Lattes para mapeamento de grupos e pesquisadores na Educação Física, por distribuição geográfica no Brasil;

No Brasil o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tem a responsabilidade de compilar os dados enviados pelas instituições de ensino, tanto básicas quanto superiores e disponibilizar a descrição das informações no site, inclusive os microdados¹¹ estatísticos, que podem ser utilizados para as mais variadas combinações de análises, tanto para gestores quanto acadêmicos. No que diz respeito ao ensino superior, é disponibilizado o senso anual, assim como os resumos técnicos, com os gráficos e indicadores principais. Para as mais diversas análises, o INEP disponibiliza os microdados do senso da educação superior, desde o ano de 1995 até o ano de 2014. Optamos por utilizar os microdados do senso da educação superior de 2014, por ser a versão mais atual disponível.

Por meio deste banco de dados, fizemos o levantamento do número de cursos oficiais de Educação Física em instituições de ensino superior, a natureza administrativa das instituições com os cursos e as habilitações oferecidas (licenciatura e/ou bacharelado). Além disso, levantamos o número de vagas, ingressantes e concluintes, os quais são indicadores

¹¹ O IBGE explica que Microdados consistem no menor nível de desagregação dos dados de uma pesquisa, retratando, sob a forma de códigos numéricos, o conteúdo dos questionários, preservado o sigilo das informações. Os microdados possibilitam aos usuários, com conhecimento de linguagens de programação ou softwares de cálculo, criar suas próprias tabelas. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/defaultmicro.sht

importantes para a análise do contingente profissional que se insere, nos diferentes segmentos de atuação na Educação Física.

A pós-graduação e a pesquisa no Brasil são, em sua grande parte, financiadas pelas agências de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as Fundações de Amparo a Pesquisa dos Estados. Dentre tais agências, escolhemos utilizar o banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Apropriamo-nos dos indicadores sobre os investimentos em ciência, tecnologia e inovação no Brasil e no exterior. O CNPq disponibiliza o mapa de investimentos, organizados por área de conhecimentos, tanto com dados descritivos sobre a capacitação de recursos humanos quanto de fomento à pesquisa.

De forma complementar, decidimos utilizar os dados sobre o número de bolsas concedidas pela CAPES aos acadêmicos (mestrado e doutorado), ao longo dos últimos 10 anos no *stricto sensu*, disponibilizados no GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas, que mapeia os investimentos por área e região no Brasil.

Por fim, os últimos dados incorporados na análise do segmento cognitivo na Educação Física, foram baseados na plataforma LATTES, também vinculada ao CNPq. As informações sobre os grupos e linhas de pesquisa estão organizadas na plataforma, de maneira descritiva, ano a ano, alimentada pelos currículos dos acadêmicos e pesquisadores cadastrados na plataforma. O levantamento do número de grupos e linhas de pesquisas nos últimos dez anos foi nosso objetivo.

Procuramos, com a combinação dos diferentes dados sobre ciência e pesquisa, definir indicadores sobre a relevância, orientação e natureza dos esforços da Educação Física para o desenvolvimento da qualidade do conhecimento abstrato e formalizado. A compilação das informações, foram apresentadas através de gráficos e quadros descritivos, a fim de fundamentar a análise de uma dimensão da profissão Educação Física.

Ao relacionarmos os dados coletados sobre (a) o panorama da preparação profissional na área, (b) os investimentos em pós-graduação e pesquisa, assim como o (c) desenvolvimento das áreas de conhecimentos vinculadas à profissão, tivemos condições de argumentar sobre o uso do conhecimento formalizado e da legitimação das tarefas profissionais como fonte de força jurídica (ABBOTT, 1988).

O segmento dos administradores na Educação Física

Os dados relativos ao segmento Administrativo foram: (a) o número de sindicatos, conselhos e agências com representantes da Educação Física; (b) análise dos documentos oficiais elaborados para articulações político-legal em nome da Educação Física, produzidos pelo Conselho Federal da área - CONFEF;

O corpo de “administradores” em uma profissão está relacionado às associações profissionais e aos membros que se relacionam com o Estado. O Estado é a variável mais importante para o profissionalismo (FREIDSON, 1996). Abbott (1988) e Freidson (1996) concordam que o principal recurso de uma profissão é o seu conhecimento e qualificações. Porém, estes elementos não tem o poder econômico e político perante a sociedade. É necessário o apoio do Estado na criação e na gestão dos interesses sociais.

Por este motivo, optamos por mapear as instituições de representação profissional da Educação Física, como os sindicatos e conselhos profissionais, com a intenção de localizar a estrutura geral de negociação do status profissional com o Estado. Mapeamos os sindicatos do Estado de São Paulo, considerando que é o principal estado no Brasil, com o maior volume de jurisdições e profissionais atuando formalmente. Com o levantamento do número e natureza dos sindicatos, foi possível descrever o ano de início das atividades destas instituições e as ações voltadas para a segurança e defesa dos direitos dos profissionais ativos, pela ótica do trabalho formalizado (abrigado pelo Estado).

Complementarmente, levantamos as sociedades profissionais, que em geral atuam nas frentes de disputas pelo reconhecimento social da Educação Física e descrevemos as ações do Conselho Federal de Educação Física na estrutura do profissionalismo. Com o levantamento das instituições de representação profissional, analisamos (a) a estrutura existente para o estabelecimento do profissionalismo, fundamentado no gerenciamento das relações da profissão com o Estado, (b) o papel que cada tipo de instituição desempenha para a legitimidade cultural (legitimidade da base cognitiva perante a sociedade) e pelo controle social (legitimação da profissão perante o Estado e (c) as ações para a disputa pela fixação jurisdicional ou reserva de mercado. (ABBOTT, 1988).¹²

¹² Weber (1991) postula que a existência de associações reguladoras e ordenadoras da economia, como às regidas pelo Estado ou às responsáveis por negociar as relações de trabalho dos profissionais com os agentes do mercado (como os sindicatos ou associações, por exemplo), pressupõe em princípio a existência de autonomia dos indivíduos da ocupação. “Associações reguladoras da economia são as corporações, os grêmios, os sindicatos as associações patronais e profissionais, que de algum modo, regula o conteúdo e as tendências da gestão econômica, exercendo “política econômica”” (WEBER, 1991, p. 45).

De forma mais abrangente, optamos por analisar as ações político-legais do Conselho Federal de Educação Física-CONFEF para a disputa por jurisdições e para a busca por legitimidade social, pensando nas interações entre as dimensões pública, legal e nos locais de trabalho (ABBOTT, 1988). A escolha desta estratégia de análise se deu pela articulação política desempenhada pelo CONFEF ao longo dos últimos 17 anos de atuação como instituição de representação profissional.

Seguindo o que Reis Monteiro (2015, p. 39) define, “a autorregulação profissional é a regulação ou o governo de uma profissão pelos seus próprios membros”. Tem como função assegurar ao público a garantia de ter indivíduos competentes para o exercício profissional. Ainda, segundo Reis Monteiro (2015) as atribuições da autorregulação profissional são tipicamente os poderes e funções de autorregulamentação, de autodisciplina e de autoadministração.

Dessa forma, o CONFEF, ao se tornar a agência de autorregulação da Educação Física, por meio da Lei 9.696 de 1 de setembro de 1998, passa a ter as prerrogativas de gerenciar a profissão através dos poderes legislativo, judicial e executivo. Justifica-se dessa forma, a escolha por uma análise mais abrangente das ações desempenhadas pelo Conselho e seu papel no sistema profissional.

Realizamos a análise temática dos documentos e resoluções que normatizam a Educação Física como categoria profissional regulamentada, publicadas pelo Conselho. Realizamos as leituras nos documentos oficiais - Educação Física (Carta Brasileira de Educação Física (CONFEF, 2012), o Código de Ética (Resolução Confef 025/00), a Resolução 046/02 que dispõe sobre a “Intervenção do Profissional de Educação Física” e o documento sobre as “Condutas e Procedimentos do Profissional de Educação Física na atenção básica à Saúde (CONFEF, 2010); Guia de Princípios de Conduta Ética do Estudante de Educação Física (CONFEF); Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde (CONFEF)”.

Também foram realizadas leituras nas respectivas resoluções dispostas no quadro abaixo¹³:

Quadro 2 - Resoluções do CONFEF analisadas neste estudo;

¹³ Importante ressaltar que a análise dos documentos tem como foco principal as estratégias de reivindicações e defesa jurisdicional no campo da Educação Física, como categoria profissional oficial, apoiada na Sociologia das profissões. Nosso objetivo não é emitir juízos sobre alianças partidárias ou disposições administrativas do Órgão durante sua constituição.

<p>CONFEF. Resolução 001/1999, de 04 de março de 1999. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 21 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 007/1999, de 26 de abril de 1999. Dispõe sobre o dia do Profissional de Educação Física. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 21 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 013/1999, de 29 de outubro de 1999. Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no CONFEF. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 21 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 021/2000, de 21 de Fevereiro de 2000. Dispõe sobre o registro de pessoas jurídicas nos Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 21 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 023/2000, de 21 de Fevereiro de 2000. Dispõe sobre a fiscalização e orientação do exercício Profissional e das Pessoas Jurídicas. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 21 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 024/2000 de 21 de fevereiro. Dispõe sobre a regulamentação do estágio extracurricular para os acadêmicos de curso de graduação em Educação Física quando realizado em Escolas, empresas, academias, clubes, hospitais, clínicas, hotéis e outros, e dá outras providências. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 21 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 025/2000, 27 de março de 2000. Dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 21 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 027/2000, 27 de março de 2000. Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho Federal de Educação Física. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 22 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 030/2000, 21 de outubro de 2000. Dispõe sobre os cursos para práticos, instituídos pela Resolução CONFEF nº 013/99. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 22 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 032/2000, 11 de novembro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 22 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 033/2000, 11 de novembro de 2000. Dispõe sobre o Código Processual de Ética do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 22 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 45/2002, 18 de janeiro de 2002. Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 22 jan. 2013.</p>
<p>CONFEF. Resolução 046/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 13 maio 2007.</p>
<p>_____. Resolução 049/2002, 10 de dezembro de 2002. Dispõe sobre o símbolo, a cor e o anel de grau da Profissão de Educação Física. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 22 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 052/2002, 10 de dezembro de 2002. Dispõe sobre Normas Básicas Complementares para fiscalização e funcionamento de Pessoas Jurídicas prestadoras de serviços na área da atividade física, desportiva, e similares. Disponível em http://www.confef.org.br, acesso em 22 jan. 2013.</p>
<p>_____. Resolução 055/2003, 08 de julho de 2003. Dispõe sobre a função de Responsabilidade Técnica nos estabelecimentos prestadores de serviços no campo das atividades físicas, desportivas e similares, e dá outras providências. Disponível em</p>

http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 056/2003, de 18 de agosto de 2003. Dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física registrados no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 20 fev. 2008.
_____. Resolução 090/2004, de 15 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 21 fev. 2006.
_____. Resolução 068/2003, 16 de dezembro de 2003. Revoga a Resolução CONFEF nº 024/2000, que dispõe sobre a regulamentação do estágio extracurricular para os acadêmicos de curso de graduação em Educação Física quando realizado em Escolas, empresas, academias, clubes, hospitais, clínicas, hotéis e outros, e dá outras providências. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 21 jan. 2013.
_____. Resolução 069/2003, 16 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a utilização da técnica de acupuntura pelo Profissional de Educação Física, quando da sua intervenção. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 073/04, 12 de Maio de 2004. Dispõe sobre a Ginástica Laboral e dá outras providências. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 134/2007, 05 de março de 2007. Dispõe sobre a função de Responsabilida de Técnica nos estabelecimentos prestadores de serviços no campo das atividades físicas e esportivas, e dá outras providências. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 137/2007, 05 de março de 2007. Dispõe sobre o Código Processual de Ética do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 156/2008, 08 de maio de 2008. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 178/2009, 09 de março de 2009. Institui a Comissão de Sistematização da Fiscalização no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 179/2009, 08 de abril de 2009. Institui a Comissão do MERCOSUL no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 201/2010, 18 de maio de 2010. Dispõe sobre o Pilates como modalidade e método de ginástica e dá outras providências. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 206/2010, 07 de novembro de 2010. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 208/2010, 06 de dezembro de 2010. Institui a Sub-Comissão da Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional para atender ao Termo de Colaboração firmado entre o CONFEF e o MEC que tem como escopo a colaboração técnica junto à SESu/MEC (Sistema e-MEC), em caráter experimental, contribuindo com subsídios para as ações de regulação e supervisão da educação superior definidos no Decreto nº 5.773/06, especificamente na área de Educação Física. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 211/2010, 15 de junho de 2011. Institui a Comissão de Educação Física Escolar no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em

22 jan. 2013.
_____. Resolução 220/2011, 03 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 224/2012, 07 de março de 2012. Dispõe sobre a alteração da Resolução CONFEF nº134/2007, que dispõe sobre a função de Responsabilidade Técnica nos estabelecimentos prestadores de serviços no campo das atividades físicas e esportivas, e dá outras providências. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 233/2012, 05 de setembro de 2012. Dispõe sobre a obrigatoriedade dos Profissionais de Educação Física portarem as respectivas Cédulas de Identificação Profissional emitidas pelo Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 232/2012, 31 de julho de 2012. Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física Escolar. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 231/2012, 16 de abril de 2012. Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na Área de Saúde da Família. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 230/2012, 16 de abril de 2012. Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na área de Saúde Mental. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Resolução 229/2012, 16 de abril de 2012. Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na área de Saúde Coletiva. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.
_____. Nota técnica 001/2010. Caracterização e ratificação do Pilates como método e modalidade de Ginástica. Disponível em http://www.confef.org.br , acesso em 22 jan. 2013.

Com a leitura dos documentos, foi realizado o fichamento de todo o material que mencionasse algum tipo de reivindicação jurisdicional da Educação Física e orientações sobre condutas profissionais a serem assumidas. O material foi organizado, permitindo assim estabelecer relações entre datas, acontecimentos e conceitos ligados ao desenho público da profissão. Portanto os dados foram agrupados em uma organização temática e contextualizados (BARDIN, 1979), conforme a natureza das estratégias de reivindicação profissional, descritas por Abbott (1988) e Freidson (1986, 1998, 2009).

O segmento público ou dos profissionais atuantes no mercado de trabalho da Educação Física

No segmento público foi realizada análise descritiva sobre o mercado de trabalho na Educação Física. Os dados foram coletados nos bancos de microdados vinculados ao

Ministério do Trabalho, mais especificamente, no banco de dados da RAIS – Relação Anual de Informações Sociais.

A RAIS, administrada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), é a fonte de dados mais indicada para uma análise mais rigorosa dos empregos de melhor qualidade oferecidos aos profissionais de Educação Física em estabelecimentos públicos e privados (PRONI, 2010).

Seguimos o formato de análise sobre o mercado de trabalho da Educação Física, utilizado por Proni (2010) em seu texto intitulado “Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho”. Distribuimos os membros da ocupação pela natureza do vínculo laboral dos profissionais ocupados e dos setores de atuação. Com a RAIS descrevemos o número de ofícios vinculados a ocupação, a faixa etária e a natureza dos estabelecimentos públicos e privados de lazer e esporte, o rendimento médio e a jornada de trabalho dos profissionais.

Todas as variáveis foram apresentadas em quadros e gráficos, comparadas e correlacionadas, com o objetivo de apresentar um mapeamento atual da estratificação do mercado de trabalho na Educação Física e o seu impacto na construção do profissionalismo.

As planilhas com os microdados da RAIS foram arquivadas e transferidas para o *software* SPSS-2.0. As variáveis de interesse relacionadas à Educação Física, foram selecionadas e tratadas por meio do *software* estatístico. Foram arquivadas as planilhas de 2014 dos estados participantes na coleta pelo Ministério do Trabalho. Os estados participantes foram: Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo.

O mapeamento dos dados sobre a ocupação formal dos campos de atuação, apresentam indicadores do controle social que a Educação Física desempenha junto aos domínios público, legal e nos locais de trabalho, assim como é uma importante referência sobre a estrutura pública construída para a resolução de problemas humanos, elemento primordial para a legitimidade profissional.

3.3 A MICROESTRUTURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A microestrutura da Educação Física é composta, basicamente, por pessoas. São profissionais que passaram por formação especializada e reconhecida socialmente. A estrutura macrossocial também é formada por pessoas, mas a dinâmica das instituições que cercam os membros da ocupação é o foco principal, quando partimos deste ponto de vista.

A dialética entre o indivíduo e a sociedade está subentendida nas relações micro e macrosociais. As estruturas que compõem as interações entre o social e o individual, introduz como problema de fundo, “se a ordem social se impõe como matriz que estrutura os comportamentos, ou se ela é permanentemente reconstruída pela negociação entre os indivíduos envolvidos nas ações ou trocas sociais. (BRANDÃO, 2001, p. 154).

Tal questão traz à tona uma suposta hierárquica das estruturas sobre os indivíduos. Porém, também focaliza a ideia de que os níveis microsociais gradativamente constroem os níveis macrosociais por meio das ações e representações assumidas pelo coletivo. (BRANDÃO, 2001). A dialética entre as estruturas macro e micro se estabelece pelas intersecções nos diferentes níveis de construção das relações sociais e as profissões estão, de certa forma, no centro da formalização desta estrutura.

Os altos padrões profissionais requeridos nas diferentes ocupações de cada sociedade exigem uma combinação individualizada de diferentes formas de autocontrole, como por exemplo, o uso de equipamentos específicos e exclusivos de um grupo profissional (como é o caso dos testes psicológicos apenas manipulados pelos psicólogos) ou o desenvolvimento de uma linguagem técnica apenas compartilhada entre os pares de uma ocupação. Desse modo, mesmo por meios individuais, o poder político aplicado aos cidadãos comuns é legitimado pelas normatizações profissionais. (ALDRIDGE, EVETTS, 2003). Assim, vemos uma forma de interação entre as dimensões macro e microestruturais, socializada pelas ocupações.

Participantes no estudo

Para a coleta dos dados sobre a microestrutura da Educação Física, optamos por direcionar a investigação aos profissionais atuantes no mercado de trabalho, independente do segmento de atuação. Tal escolha justifica-se por reconhecer que os caminhos para a carreira são contingenciais, e nem sempre são determinados pelas escolas de formação, mas podem sofrer interferência do mercado, da família, da autoimagem ocupacional e mais uma série de outros fatores que influenciam as escolhas, a carreira e de forma mais abrangente, a dinâmica profissional.

Para compreender as formas de interações inter e intraprofissionais na Educação Física, optamos como ponto de partida, investigar os ex-alunos do curso de Educação Física formados pela UNESP-Rio Claro, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. A escolha pelos ex-alunos da UNESP-RC está intimamente relacionada a conveniência de ser a instituição do doutoramento da autora deste trabalho;

A direção do Instituto de Biociências autorizou o acesso ao contato dos egressos de Educação Física¹⁴, registrados no questionário institucional, aplicado ao final da graduação em todos os anos de formação, nos diferentes cursos da Universidade. Também tivemos acesso ao currículo *lattes* dos ex-alunos, os quais eram entregues ano a ano, no momento da retirada do diploma de graduação.

Procedimentos para as entrevistas

Para a análise interna e microscópica da profissão, o interacionismo simbólico será utilizado como referencial, tendo Freidson (1998) como um representante das análises no interior da profissão. Cada segmento no interior da ocupação possui uma definição sobre a profissão e com ela define sua identidade (PANAIA, 2008). Portanto, as relações sobre como o profissional desempenha o seu trabalho e como se percebe na dinâmica do mercado de trabalho, refletem as relações inter e intraprofissionais estabelecidas no cotidiano profissional (BONELLI, 1993), presentes no sistema como um todo.

Segundo Abbott (1988) as profissões são internamente diferenciadas e mudanças na composição interna podem afetar ou introduzir transformações no poder e na legitimidade dessa mesma profissão de forma mais ampla. Sendo assim, descrever no ponto de vista do próprio profissional, como sua trajetória acontece, objetiva entender como as pessoas construíram sua própria identidade e como a estrutura ocupacional vai sendo concretizada ou desestabilizada nas “micro relações” estabelecidas no dia a dia.

“Sendo as profissões grupos organizados de indivíduos que fazem diferentes coisas em diversos locais de trabalho para diferentes clientes e com diferentes carreiras, estas diferenças geram e absorvem perturbações, afetam a interconexão entre profissões e constituem uma mediação para o desnível existente entre profissões nos locais de trabalho e as relações entre profissões nos domínios público e legal” (RODRIGUES, 2002, p.99).

Portanto as entrevistas com sujeitos formados no curso de Educação Física de uma universidade paulista, permite captar as tensões e configurações da dinâmica profissional, contextualizando a estrutura interna, porém, interconectada com a dimensão macrossocial da profissão.¹⁵

¹⁴ Na seção de apêndices (1) é possível encontrar a carta com o pedido de autorização para o acesso da pesquisadora ao material arquivado sobre os ex-alunos, enviada ao Diretor do Instituto de Biociências da UNESP.

¹⁵ Seguindo as normas de ética em pesquisa com seres humanos, regulada pelo Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, encaminhamos o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências, na Universidade Estadual Paulista “Júlio

A entrevista é definida por Haguette (1990, p.75) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Nesta direção, a entrevista semi-estruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, as entrevistas qualitativas terão o papel fundamental de captar a dinâmica do mercado de trabalho e a relação com a identidade profissional levando em consideração sua horizontalidade e verticalidade, ou seja, sua amplitude e impacto no âmbito profissional. Para Souza Neto (1999, p.189), nesta proposta de investigação, o pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando compreender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões. Dessa forma, o comportamento adotado tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (PATTON, 1986).

Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturado. Esse tipo de entrevista almeja questionamentos ligados aos objetivos do estudo, de forma a possibilitar a inclusão de novas questões e hipóteses com as respostas dos entrevistados. Segundo Manzini (2004), a entrevista semi-estruturada é composta por questões básica e principais. As perguntas básicas seriam aquelas elaboradas para organizar o processo de interação com os informantes enquanto que as questões principais estariam diretamente relacionadas aos objetivos do estudo.

Manzini (2004), se apoiando em Trivinõs, explica que a vertente teórica que embasa o estudo irá direcionar os objetivos das questões de um roteiro para a entrevista. Se o aporte teórico está fundamentado na fenomenologia, o objetivo das perguntas seria o de descrever os fenômenos sociais, procurando a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas em determinados meios. Por outro lado, numa linha histórico-cultural, as perguntas poderiam ser designadas como explicativas e causais, procurando identificar razões para os fenômenos sociais.

Neste estudo, as entrevistas visam *verificar como se dão as interações entre os profissionais e o sistema ocupacional da Educação Física, procurando identificar as tensões e elaborar propostas para o desenvolvimento do profissionalismo da área*. Apoiamo-nos na

de Mesquita Filho” – campus de Rio Claro. O projeto foi aprovado pelo comitê, com o parecer número 687.852, emitido em 27 de dezembro de 2014. Disponibilizamos o parecer na seção de Anexos deste trabalho.

perspectiva interacionista como ferramenta para explicar, pela história profissional dos participantes no estudo, como as instituições que circundam o sistema profissional interfere na carreira e na construção da identidade ocupacional dos profissionais entrevistados.

Elaboramos um roteiro com questões principais e gerais para as entrevistas com os egressos do curso de Educação Física da UNESP-RC. Na primeira versão do roteiro, foram realizadas duas entrevistas piloto com dois profissionais da Educação Física, que não faziam parte da amostra definida para o estudo. Com a análise da entrevistas-piloto, observamos a necessidade de ajustes de ordem, linguagem e objetividade na organização do roteiro. Dessa forma, elaboramos a segunda versão e aplicamos com um sujeito, a fim de identificar a necessidade de ajustes nas questões. Entretanto, o instrumento foi considerado adequado e foi utilizado como ferramenta para a pesquisa com os profissionais.

O roteiro utilizado neste estudo está disponível na íntegra, na seção de apêndices desta obra (apêndice 3). Em termos gerais, o roteiro foi elaborado procurando versar sobre os seguintes tópicos:

- Fale sobre você e sua história com a Educação Física;
- Descreva sua prática profissional;
- O que pensa sobre os campos de atuação escolar e não escolar e a formação universitária?
- Como é o seu engajamento com organizações profissionais (sindicatos, conselho, associações, etc)?
- Qual o seu ponto de vista sobre o futuro da Educação Física?

A primeira questão teve o objetivo de introduzir a temática geral da entrevista a partir da história do sujeito, sua formação profissional e experiências no campo de trabalho; A segunda questão visou identificar as características do trabalho que os profissionais desenvolviam e as responsabilidades. A terceira questão procurou levar o sujeito a pensar sobre a relação entre os campos escolares e não escolares e as bases que orientam o entendimento da profissão Educação Física; A quarta questão levantou informações, pelo ponto de vista do sujeito, sobre o papel das organizações nas formas de definir e readequar os currículos e a sua prática profissional; Por fim, a última questão encaminhou a entrevista para as conclusões do entrevistado sobre os caminhos que a área tem tomado para fortalecimento profissional.

A aproximação empírica com os profissionais teve o papel de verificar as estratégias que utilizam para a sua diferenciação interna e as formas de competições intraprofissionais (com outras ocupações), tanto entre os próprios pares quanto com outros profissionais.

Com base na lista de ex-alunos disponibilizadas pela Reitoria de Graduação da Universidade, bem como do corpo docente pela Diretoria do Instituto de Biociências, foram convidados, aleatoriamente sujeitos formados em licenciatura e bacharelado, visando levantar dados sobre a trajetória profissional. Também foi convidado um professor que contribui para a constituição da proposta de formação em Educação Física e da organização profissional da área no estado de São Paulo.

Dos 26 convites realizados por email aos egressos foram viabilizadas entrevistas com cinco profissionais e um docente, os quais serão apresentados no capítulo sobre a análise microssocial da Educação Física.

Forma de Análise das Entrevistas

As entrevistas com os sujeitos foram transcritas e analisadas por meio da análise temática (BARDIN, 1977), pela aglutinação de trechos em domínios semânticos, levando em consideração o conteúdo do trabalho profissional e as descrições sobre as interações dos segmentos de intervenção na sua carreira.

A primeira etapa da manipulação dos dados foi a de organização do material. Foram utilizados os seguintes procedimentos: leitura flutuante, registro dos códigos identificados com os objetivos do estudo e a elaboração de indicadores, que organizavam o material para a próxima fase (BARDIN, 1977). Em outras palavras, iniciamos a organização dos dados com o esquadramento de todas as palavras que mais se repetiam na leitura das transcrições. Depois desta leitura, os termos que mais se fortaleciam, com possíveis significados dentro de suas relações semânticas, eram agrupados.

Na segunda etapa os dados foram codificados a partir de unidades de registro, que se configuram pelo cruzamento da origem e da implicação da sua representatividade no contexto das entrevistas. Após esta fase, os dados tomam forma e expõe o grau de familiaridade e estranheza perante o problema e os objetivos de estudo. É o momento de construir hipóteses e inferências sobre o processo de profissionalização na Educação Física.

Por fim, na terceira etapa, vimos emergir as categorias de análises por meio do agrupamento semântico. “Esse longo processo – o da definição de categorias – na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise

à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico” (FRANCO, 2005, p. 58).

A construção das categorias pode seguir dois caminhos: a criação das categorias a *priori* ou a definição a *posteriori*. Neste estudo, seguiremos o primeiro caminho, procurando agrupar os domínios semânticos e as relações estabelecidas com os segmentos acadêmico, dos gerenciadores e das atividades da prática profissional. Com o desenvolvimento do percurso metodológico, foi possível desenhar a prática profissional e construir um quadro de análise da Educação Física como uma área em constante mudança, sensível a interferências de outras ocupações e outras demandas em seu processo de profissionalização.

3.4 DISTANCIAR PARA ENXERGAR: ALGUNS ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ESTADOS UNIDOS

Considerando que a Educação Física se organiza de maneira distinta em diferentes realidades políticas e culturais, ilustramos no capítulo sete, as características da profissão nos Estados Unidos com base em documentos coletados no país, na oportunidade do estágio no exterior¹⁶, de forma a buscar discutir elementos similares e distintivos da estrutura ocupacional da área em ambos os países.

As políticas para a formação profissional e da produção científica norte americana, ainda hoje exercem grande influência no contexto brasileiro. No entanto, o percurso ocupacional, em ambos os países, tomou rumos diferentes. Apesar das especificidades nacionais entre EUA e Brasil, apresentar outra realidade é fundamental para pensar sobre a “aparência” problemática da Educação Física no Brasil - o quanto as justificativas dos problemas profissionais estão relacionadas à situação econômica-social e o quanto estão relacionadas às deficiências da própria área. (BONELLI, 1993).

Nos Estados Unidos, além das informações legais e da sistemática ocupacional da Educação Física, foi possível ter o contato com a literatura norte americana sobre a Sociologia das Profissões e sobre o campo profissional da Educação Física. O capítulo apresentará de forma sintética (a) Elementos sobre as especificidades históricas da Educação Física nos Estados Unidos, (b) Referências aos documentos sobre as orientações do ensino superior americano e da formação profissional na instituição do intercâmbio - Universidade Estadual

¹⁶ O estágio nos Estados Unidos foi subsidiado pela FAPESP pelo período de nove meses e teve como principal objetivo ampliar o panorama sobre como a Educação Física tem sido estruturada em outro país, tanto no ponto de vista da formação quanto da organização política da área.

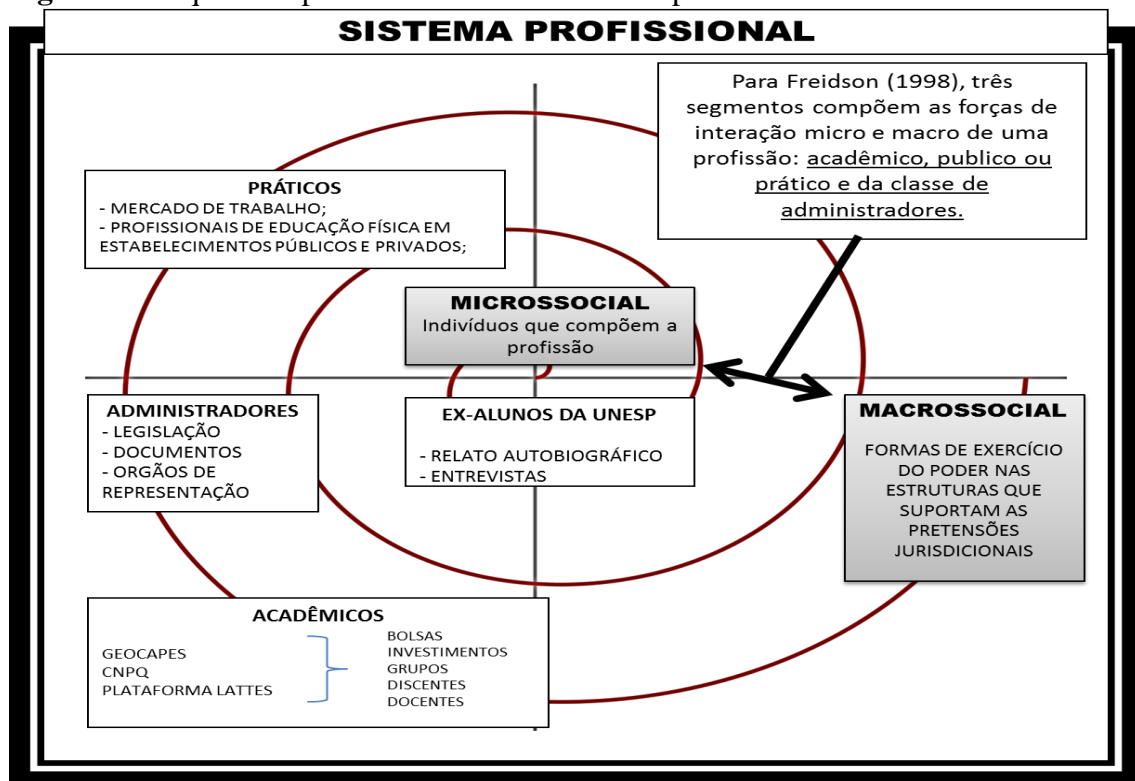
da Califórnia, campus de East Bay e (c) Descrição da estrutura de regulação da Educação Física no Estado da Califórnia;

Sendo assim, apresentamos a estrutura da Educação Física no contexto norte-americano, como subsídios para realçar diferentes formatos para a formação e estratégias para o exercício do profissionalismo, seus mecanismos e agentes, contribuindo para a construção de um novo olhar sobre o sistema profissional da Educação Física no Brasil.

3.5 QUADRO CONCEITUAL GERAL

De forma sintética, é chegada a hora da seguinte questão: como a Educação Física está sendo vista neste estudo? A princípio a noção de sistema é um elemento central para a construção do quadro conceitual sobre a profissão. Porém, é um sistema repleto de interações, que, de alguma maneira, geram distúrbios que serão refletidos no centro da estrutura ocupacional da área. A figura abaixo retrata as dimensões e segmentos localizados na dinâmica profissional da Educação Física. (FIGURA 4)

Figura 4 - Esquema representativo sobre o sistema profissional adotado na tese.



Como vimos ao longo deste capítulo, optamos por organizar as estratégias metodológicas para a análise da estrutura profissional da Educação Física pelos três

segmentos propostos por Freidson (1996). Para viabilizar o estudo da profissão, partimos da análise macrossocial, sobre as estruturas que suportam as pretensões jurisdicionais. A construção da dimensão cultura da profissão, edificada pelo conhecimento e pelo arcabouço das tarefas especializadas para a resolução de problemas sociais é o principal fator de coesão do sistema e para a institucionalização da profissão.

Após a institucionalização da área, as ações para a conquista do status legítimo de profissão é um percurso desenhado pelos segmentos Acadêmico, Gerencial e dos Práticos, diretamente relacionados aos locais de atuação no mercado de trabalho. Cada segmento constrói uma estratégia de interação com as diferentes dimensões do sistema, com outras profissões e até mesmo com o próprio Estado, procurando conquistar o exercício pleno de sua autonomia profissional.

A dinâmica de cada segmento e de cada momento histórico social vivido pela Educação Física implica em interferências na realidade da vida diária dos profissionais, assim como, a forma como estes profissionais edificam sua trajetória na profissão interfere na dinâmica ocupacional, no status e nas disputas por jurisdições.

Sendo assim, o sistema pode ser visto como um espiral, onde os elementos interferentes estão presentes, porém, em constante movimento, conforme demandas para os problemas humanos e de novas formas de interações construídas para o estatuto do profissionalismo na Educação Física.

II. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS SOBRE A PROFISSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA - A PROFISSÃO POR FORA E POR DENTRO

4 A CONSTRUÇÃO DO CAMPO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

As profissões são vistas como um tipo especial de ocupação. São consideradas especiais porque possuem conhecimentos sistematizados, geralmente vinculados a racionalização das técnicas e práticas exercidas no contexto de trabalho. Além disso, as profissões congregam pessoas imbuídas em um ideal de serviço comum dentro de cada profissão e regidas por um código de ética, que estabelece as relações entre o cidadão comum e o profissional especializado. Sendo assim, antes de transformarem-se em profissão, as ocupações desenvolvem uma base de conhecimentos exclusivos, estabelecem formas de controle para entrada no grupo, como os diplomas e as licenças, e procuram ser essenciais para a sociedade, à ponto de conquistarem confiança, status e legitimidade para suas práticas.

Este capítulo apresentará as diferentes fases da evolução ocupacional da Educação Física. O objetivo do capítulo é elucidar (a) as primeiras articulações dos agentes interessados nas práticas corporais e como contribuíram para estimular a generalização dos ofícios da “Educação Physica”, (b) retratar como as necessidades sociais para a educação, saúde ou lazer estimularam novas articulações ocupacionais, (c) discutir as diferentes fases de desenvolvimento do profissionalismo da Educação Física, o qual deverá servir como um panorama para compreender as relações macrossociais e microssociais da profissão.

É importante situar, que o processo de profissionalização da Educação Física é visto neste trabalho como um sistema interdependente, configurado pelos agentes que produzem conhecimentos (intelectuais), gerenciam ações e posições políticas (gerenciadores) e atuam diretamente no campo profissional (profissionais). Sendo assim, ao longo deste capítulo, os três segmentos - Práticos, Gerenciadores e Acadêmicos - atuam de forma orgânica para o funcionamento da estrutura profissional da Educação Física.

Escolhemos apresentar as análises do processo de profissionalização na Educação Física organizadas em quatro fases: A primeira retratará os ofícios vinculados às práticas corporais e como vão sendo socializados nos diferentes espaços sociais; A segunda fase vai

apresentar a institucionalização das práticas corporais no ensino superior e as articulações dos grupos interessados no papel social da Educação Física; A terceira fase contempla o processo de organização do trabalho e da produção de conhecimentos na Educação Física nas instituições de ensino. Esta é a fase da profissionalização da formação. A quarta fase contempla a discussão sobre a autorregulação da Educação Física como via para a elevação da sua profissionalidade.

Optamos por manter a linearidade temporal do processo de profissionalização da Educação Física. Ressaltamos, que de forma alguma as quatro fases servem como referência prescritiva para outras profissões, pois cada ocupação apresenta singularidades históricas e estruturais. Os eixos definidos neste estudo foram apresentados como estratégia para discutir a profissionalização da Educação Física e não enquadrá-la em alguma classificação do grau de proximidade ou distanciamento dos atributos ideais de uma profissão. O ponto de referência que utilizamos é entender o desenvolvimento das ocupações para a busca do controle pelo próprio trabalho (FREIDSON, 1998; ABBOTT, 1988; BOSI, 1995; MONTEIRO, 2015).

4.1 FASE 1 - A GERMINAÇÃO DE UMA NOVA PROFISSÃO: A SOCIALIZAÇÃO OCUPACIONAL DOS OFÍCIOS VINCULADOS ÀS PRÁTICAS CORPORAIS

As instituições civis e militares no período imperial tiveram grande responsabilidade em servir de referência para as próximas instituições que seriam criadas no futuro próximo. Por este motivo, fazer parte das primeiras instituições de ensino no Brasil foi um grande desafio, já que a transferência de práticas e normas de outros países para a realidade brasileira nem sempre atendia as necessidades já existentes na colônia.

Sendo assim, temos os médicos, os educadores, os militares e a própria elite europeia, recém-chegada à colônia, interessados em incorporar práticas já popularizadas em outros países, tanto no contexto norte-americano quanto europeu. É possível supor que no período imperial já existia um conjunto de ofícios ligados às práticas corporais (ginástica, natação, esgrima, equitação, entre outros), compartilhados por um grupo de sujeitos simpatizantes, que contribuiu com a oficialização da presença de um “mestre” exclusivamente responsável por instruir tais práticas corporais.

A diversidade de instituições que passam a ter mestres de ginástica, esgrima ou natação ao longo do período imperial nos direciona para algumas reflexões necessárias para melhor compreender a profissionalização da Educação Física: quais eram os campos e como o trabalho era caracterizado pela legislação imperial, no campo civil e no meio militar? Qual o

grau de reconhecimento atribuído aos ofícios nas instituições que a Educação Física era ministrada? Tais organizações poderiam ser comparadas a um processo rudimentar de profissionalização como o que acontecia com as corporações de ofícios, antes de se tornarem profissões reconhecidas socialmente?

Na literatura produzida sobre a história da Educação Física brasileira, principalmente nos períodos que precedem a sua institucionalização no ensino superior (1930-1940), a proximidade com os militares é descrita como o principal elemento para a sua profissionalização e seu reconhecimento como uma ocupação. Porém, a presença da ginástica como conteúdo incorporado ao processo de formação dos sujeitos no período imperial, retrata que as práticas corporais também estavam, paulatinamente, sendo disseminadas no âmbito civil, desde o início do século XIX, principalmente com a chegada da família real ao Brasil.

Diversas práticas corporais são mencionadas nos documentos oficiais e ao longo do século XIX popularizam-se. Esse processo só foi possível porque haviam sujeitos que se articularam a favor do que chamaremos futuramente de “Educação Física” ou pelo menos da sua presença nas instituições sociais. Por este motivo, nos debruçamos na análise das leis e decretos imperiais, tendo como objetivo descrever este cenário da constituição ocupacional da Educação Física e ressaltar as primeiras menções aos ofícios ligados às práticas corporais, oficializados e regulados pelo poder imperial. A categorização dos dados nos permitiu visualizar a presença da Educação Física em três segmentos sociais: nas escolas civis, nas instituições militares e nas sociedades de lazer e culturais.

A Educação Física nas Instituições Educacionais

Um dos primeiros documentos identificados na pesquisa, que menciona a “*educação physica*” é a Carta Imperial de 30 abril de 1828 (BRASIL, 1828), a qual aprova os estatutos da casa Pia e Collégio de São Joaquim dos meninos órfãos da cidade da Bahia. Nesta carta, recomendavam-se os exercícios livres entre os intervalos das aulas, tanto no período da manhã quanto no período da tarde. Além das atividades livrescas, aconteciam também os exercícios de natação no mar, o qual se preconizava uma atitude higiênica para a limpeza do corpo com vistas à conservação da saúde. A recomendação era de que os colegiais se exercitassem, sob a orientação de um responsável por garantir a organização e os estímulos para as atividades, assim como corrigir sua execução simétrica, como era o costume para a época:

§ 9º Durante este tempo de exercicio, que durará meia hora, ou pouso mais, poderão os collegiaes empregar-se em toda a sorte de movimentos proprios a fortificar o corpo, como correr, saltar, subir as arvores, lutar, levantar e transportar pesos, jogar a bola ou laranginha, a péla, o volante, e quaesquer outros jogos desta natureza, sendo licito desembaraçar-se então da guamaxa, e mesmo dos sapatos, para maior liberdade. Ficará ao cuidado do superior que assistir, o dirigir de alguma maneira estes exercicios, fazendo que os collegiaes se sirvam de ambos os braços para os fortificar com igualdade [...]¹⁷ (BRASIL, 1828, n.p)

Levando em consideração que os colegiais compreendiam a faixa dos 7-12 anos, supõe-se que as atividades giravam em torno dos jogos e brincadeiras comuns à época. Além disso, é importante notar a previsão de um responsável por orientar e organizar os exercícios, que deveriam estar voltados para a fortificação dos estudantes. Mesmo sendo uma atividade desempenhada por algum professor do collegio, a indicação de um responsável por organizar os exercícios já denota certo grau de importância destes conteúdos na organização da rotina educativa dos jovens. Todas estas ações higiênicas e de ocupação dos alunos estavam previstas no plano de “*educação physica*”, que por sua vez, era corrigido e acompanhado periodicamente pelo professor de medicina e cirurgia, responsável pelo tratamento dos doentes e pela vistoria de todos os itens relativos à manutenção da saúde no estabelecimento.

No decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854), que “Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” foi aprovado a introdução da classificação hierárquica das posições ocupacionais: os professores, instrutores e por fim os mestres responsáveis pelas matérias. Nas áreas teóricas, era comum os profissionais serem chamados de professores e os responsáveis pelas matérias práticas ou técnicas serem chamados de mestres.

Em geral, os mestres não poderiam participar dos julgamentos dos alunos nas avaliações que aconteciam ao final de cada período letivo. Apenas os professores, diretores e o reitor avaliavam os alunos por serem considerados possuidores de uma cultura acadêmica abrangente, necessária para os exames gerais (CUNHA JUNIOR, 2003). A instrução teórica, fundamentada nos preceitos científicos da arguição, classificação e categorização, era vista como o grande trunfo para a formação do cidadão, principalmente os filhos da elite, que seriam os “pensadores”, não importando a capacidade de “executar” alguma ação.

O decreto 2006 de 1857 (BRASIL, 1857) aprova os “regulamentos para os collegios públicos da corte”. Os currículos dos colégios públicos deveriam ser organizados em sete anos. O aluno formado pelo secundário teria o título de bacharel, o qual dava o direito do

¹⁷ As legislações citadas ao longo do texto mantêm a grafia da época em que foram escritas. Grifos dos autores.

aluno ingressar nas carreiras superiores como a Medicina ou o Direito. A ginástica, por ser uma matéria com fim exclusivamente prático, de execução do exercício, não tinha o status determinante na carreira escolar do aluno. Dessa forma, como a própria legislação previa “Art. 10. Para se obter o gráo de Bacharel, e o diploma respectivo, assim como o título do curso especial, não são necessários os estudos do desenho, musica, dança, e gymnastica, e nem o de italiano”.

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado em 1837 e conhecido com Colégio da Corte, era a principal referência do ensino escolar para a época, pois tinha o papel de formar os filhos da elite, respeitando as influências da educação européia que chegava à colônia. Chamava a atenção nas atividades da instituição os conteúdos de Música, Desenho e Ginástica, os quais ainda não eram oferecidos pela maioria dos outros colégios da corte. Entre mudanças na obrigatoriedade das matérias, ocorridas em 1862 e 1870, o Decreto nº 6.130, de 1º de Março de 1876 (BRASIL, 1876) volta a instituir a obrigatoriedade da ginástica, da música e do desenho aos alunos do colégio do último ano do curso com a carga de 4-5 horas por semana.

Tais mudanças na forma como a ginástica foi organizada no currículo do principal colégio da corte demonstra, por um lado, a aversão aos conteúdos práticos na educação da elite, o que foi um dos fatores de impedimento de maior disseminação das práticas corporais ao longo do período imperial, mas também, por outro lado, demonstra fortes embates no contexto institucional, sobre o que deveria constituir a educação da corte.

Os mestres já atuantes nas escolas normais recebiam 600\$000 contos de réis de ordenado e mais 400\$000 contos de réis de gratificação, totalizando 1000\$000 contos de réis anuais. Após a publicação deste decreto, os mestres teriam um aumento para 800\$000 de ordenado e mais 400\$000 de gratificação, totalizando 1200\$000 contos de réis anuais, a mesma quantia que o porteiro da mesma escola recebia e metade do que recebia um professor substituto. Os professores concursados teriam um ordenado de 1600\$000 contos de réis e mais 800\$000 contos de réis de gratificação no primeiro ano, além do aumento para 2400\$000 mais gratificações de 1200\$000 no segundo ano, totalizando 3600\$000 contos de réis anuais.

Vemos então que a questão da remuneração e da carga de trabalho destinada aos mestres foi uma situação delicada nos estabelecimentos de ensino. Por um lado, a ginástica passava a ser considerada item relevante para a educação da sociedade em desenvolvimento. Porém, por outro lado, a natureza prática dos conteúdos da Educação Física colocava as práticas corporais como algo inferior perante a legislação. Esta condição serviu de barreira

para um real investimento em cursos de formação de mestres nas diversas áreas das práticas corporais e na disseminação da cultura do exercício de forma mais abrangente na sociedade.

A Educação Física nas Escolas Militares

Bem diferente da organização das escolas civis, as escolas militares prezavam pelo rigor e controle das qualidades e deficiências dos alunos. Prezavam pelo cuidado em ressaltar cada variável física ou intelectual e distingui-las, como se fossem naturalmente alcançadas por todos. No Decreto nº 4.720, de 22 de Abril de 1871 (BRASIL, 1871), que altera o regulamento da escola da marinha, o ensino foi dividido entre comum e auxiliar.

O ensino comum seria composto por disciplinas ditas teóricas como a “física”, “rethorica”, entre outras. Por outro lado, o ensino auxiliar era composto por disciplinas práticas, as quais ressaltavam o lado técnico dos conteúdos da escola militar como: tecnologia marítima, aparelho e manobra em navios de guerra, esgrima e a ginástica.

A presença do mestre de ginástica era corrente em todos os recintos militares. Nos arsenais de guerra da corte e das províncias, onde existiam os depósitos de artigos bélicos, sempre estava previsto um mestre de ginástica que era escolhido pelo diretor e subordinado a ele, assim como os farmacêuticos, médicos, pedagogos, oficiais e professores requeridos em cada estabelecimento. O diretor, portanto, era a pessoa de maior status nas corporações militares e deveria prestar contas apenas aos ministros e ao imperador.

No regulamento para as escolas do exército, aprovado pelo decreto Nº 5529 de janeiro de 1874 (BRASIL, 1874), a instrução prática é novamente definida como treinamento para as ações de guerra. Porém, as diferentes armas do exército eram a ginástica, a esgrima e a natação. O treinamento nestas três modalidades capacitaria o indivíduo para as ações de guerra. O ensino “theorico” ficaria a cargo das disciplinas de aritmética, álgebra, geometria, desenho linear, administração de companhia, história, língua francesa, língua inglesa e gramática portuguesa.

Segundo o regulamento, todos os alunos que passassem pelas escolas preparatórias estariam aptos a “Art. 35. [...] adquirir os conhecimentos especiaes ás tres armas do exercito e aos corpos de estado maior da 1ª classe e de engenheiros”. É importante ressaltar que os oficiais e engenheiros formados pelas escolas militares ocupariam os cargos das escolas civis das disciplinas de ginástica, natação e esgrima posteriormente.

Nas províncias em desenvolvimento, as escolas militares foram se instalando e organizando o quadro de funcionários e oficiais para estabelecer escolas de aprendizes com o

objetivo de absorver e formar a juventude brasileira para o exército. O decreto N° 6304 de 1876 (BRASIL, 1876) é um exemplo disso. Com ele foi aprovado o regulamento para as companhias de aprendizes militares de Minas Geraes e de Goyaz e para as demais, que fossem criadas nas províncias onde não haviam arsenais de guerra. Como é comum nesses locais, o mestre de ginástica, natação e música fazia parte das companhias, juntamente com farmacêuticos, médicos, engenheiros, capelães e professores de primeiras letras e seus adjuntos. Desta forma, a ginástica era disseminada no interior da colônia, algo que ainda não acontecia por meio das “Sociedades Gymnasticas” ou das escolas públicas civis por estarem concentradas nos centros urbanos.

Os alunos das escolas de aprendizes, em geral, tinham de 7 a 12 anos e já deveriam ter “conveniente robustez para o serviço das armas”. Portanto, convenientemente o Estado recolhia, alfabetizava e preparava os jovens soldados para o manejo das armas, oferecendo a ginástica como forma de fortalecer os meninos à altura do tipo de artefato que deveriam carregar (FERREIRA NETO, 1999).

As práticas corporais no contexto militar, desempenhava um papel diferente daquele que vimos no contexto das instituições civis: o papel de legitimar as atribuições e qualidades dos soldados formados pelas escolas militares. Apesar das disciplinas científicas nos cursos de formação, a presença dos exercícios sistematizados garantiria a disciplina e a ordem da massa de aprendizes, que se alistavam nas companhias.

Em 1886 o governo inicia o processo de centralização de algumas escolas militares. A Escola da Marinha e o Colégio Naval passam a denominar-se “Escola Naval” e reúne em um lugar o curso preparatório, o de náutica e o curso superior (BRASIL, 1886). O curso preparatório, composto por três anos de estudos, serviria de base aos outros, que neste momento são integrados na mesma escola. A idade admitida para o preparatório era de 12 anos. As matérias de desenho figurado e de paisagem, ginástica, natação e infantaria faziam parte do currículo do curso preparatório para a carreira militar. “As habilitações em esgrima, natação, tecnologia marítima, infantaria, gymnastica e pratica-technica serão conferidas pelas médias dos coefferdicientes de merecimento obtidos durante o anno” (BRASIL, 1886). O coeficiente era a média dos valores obtidos em cada matéria, considerando todo o processo ao longo do ano de estudo. Caso fossem reprovados nas avaliações, os estudantes poderiam repetir o ano. Como reflexo, os mestres de esgrima, ginástica e natação, no ano de 1887, passam a usufruir das mesmas vantagens dos oficiais de Estado Maior de 2ª classe, com benefícios como gratificações e descansos, algo até então previsto apenas para os oficiais das matérias teóricas. Para a formação superior militar, o então professor de esgrima e ginástica,

nesta lei, passa a receber $720\$000+720\$000=1440\$000$ contos de réis, valor que representa uma conquista para a classe neste momento.

A Educação verticalizada, altamente controlada pelo repertório técnico e científico, e delimitada apenas aos membros das corporações, fomentava o status de exclusividade e o sentimento de privilégio àqueles que faziam parte deste meio (FREDISON, 1996). Tal cenário era favorável para alimentar a profissionalização dos ofícios ligados às práticas corporais nas instituições militares de forma mais contundente em comparação às instituições civis, muito provavelmente, pelo papel essencial que as práticas corporais exerciam para a educação militar.

A Educação Física nas “Sociedades Gymnasticas”

Além da presença da ginástica na educação civil, retratada na legislação imperial, é possível observar, que fora das escolas, a ginástica, as lutas, a dança entre outras formas de exercícios existentes em outros países, já tivessem uma disseminação mais organizada, por meio das Sociedades Gymnasticas, que se instalavam no Brasil.

As sociedades eram clubes, que tinham o papel de congregar pessoas da mesma nacionalidade ou com os mesmos ideais e convicções culturais que pudessem ser compartilhados. Tinham o papel de divulgar práticas de lazer por meio de atividades esportivas e artísticas com fins estéticos, de divertimento ou mesmo educativos, para a disseminação dos valores culturais já tradicionais no contexto europeu. O papel educativo acontecia pela presença das escolas de modalidades, como: natação, ginástica, esgrima, dança e música. Tais práticas perfaziam um papel muito interessante para a Educação Física da época.

Em geral, as Sociedades se distinguiam pela referência ao país de origem dos fundadores: Sociedade Allemã de Gymnastica, Sociedade denominada “Congresso Gymnastico Portuguez”, Sociedade Franceza de Gymnastica e o Club de Regatas Guanabarensense. Todos estes clubes foram identificados na legislação do império entre os anos de 1860-1870. As sociedades, portanto, refletiam os princípios e os valores que as práticas corporais já tinham atingido nos países europeus, valorizando sempre a originalidade de cada país e suas raízes culturais.

As sociedades alemãs tiveram grande peso na disseminação da cultura germânica, principalmente no sul do Brasil, onde o maior número de colonos se instalou. Segundo Jesus, (2001, sem página) “No censo de 1872, os alemães figuram como o terceiro grupo estrangeiro

mais numeroso no Brasil, ficando atrás somente de portugueses e "africanos" (estes tomados assim indistintamente)". A socialização da dança, das comidas e principalmente dos métodos de ginástica, já sistematizados na Alemanha, circulavam nas sociedades alemãs no Brasil e eram compartilhados nos eventos recreativos e esportivos que aconteciam periodicamente.

A propagação da cultura alemã, principalmente da vida atlética e esportiva, foi de notória relevância para a disseminação das práticas corporais, principalmente na segunda metade do século XIX. Como ilustra Jesus (2001, p. 05), já "em 1867 é criada em Porto Alegre a primeira "sociedade de ginástica" no Rio Grande do Sul, a Deutscher Turnverein, (que perdura até nossos dias, com o nome de Sociedade Ginástica Porto-Alegrense - SOGIPA) introduzindo a clássica metodologia alemã de exercícios físicos". Os princípios atléticos alemães eram balizados pelo nível Físico (material ou espacial), com a geração de objetos e equipamentos destinados à prática esportiva e apropriação de praças, parques e outras áreas para tal fim; o nível social (comportamental), pela existência de círculos sociais promotores do esporte; e o nível simbólico por meio dos valores que definem a ginástica como prática positiva, benéfica e civilizada; (JESUS, 2001).

No caso das sociedades alemãs, os sócios dos clubes votavam e nomeavam os próprios membros para a composição da "Junta dos Ensaiaadores dos Exercícios", os quais tinham a responsabilidade de "dirigir os exercícios", "dividir os exercitantes em diferentes turmas" e "Cuidar na aquisição de novos aparelhos" (BRASIL, 1862). Desta forma, o ensino e a prática das modalidades comuns para a época ficava a cargo dos próprios membros, como forma de garantir a perpetuação das raízes culturais vindas ao Brasil com a migração.

Na Sociedade Franceza de Gymnastica, autorizada a funcionar pelo Decreto nº 4.700, de 21 de Fevereiro de 1871, tinha suas atividades organizadas em três cursos: gymnastica, musica e esgrima. A principal função da sociedade era descrita da seguinte forma: "Ella tem por fim: 1º dar a seus membros a faculdade do estudo da gymnastica e o estudo complementar da esgrima e da musica, fornecendo-lhes os professores necessarios;". Desta forma, a organização da ginástica voltava-se para uma vertente "científica" de sua prática por objetivar metricamente a produtividade, a precisão, a utilidade, a segurança e a prudência e, portanto, demandar dedicação para seu estudo (SOARES, 2005). A cultura francesa da ginástica científica foi difundida por Amoros no continente europeu no decorrer do século XVIII e XIX. Amoros inspirado no argumento de Platão e Aristóteles, sistematizou seu método gímnico fazendo uso do Canto e da Música, como forma de inserir ritmo à organização dos movimentos executados na ginástica (PEREIRA, 2006).

“Cada professor que estivesse a frente de um dos cursos da sociedade seria o responsável por organizar as lições e o cronograma como bem entender” (BRASIL, 1871, n.p), contanto que estivesse de acordo com as orientações da diretoria. Cada professor iria receber os honorários de 50\$000 contos de réis mensais, que viriam das mensalidades dos sócios do clube. Os professores de ginástica, esgrima ou música não tinham nestas atividades a principal fonte do seu sustento, já que a permanência como membro em uma Sociedade demandava altos investimentos com: inscrição, mensalidades, compra de vestuários próprios para cada atividade e para datas especiais, entre outras contribuições compulsórias.

Com objetivos mais direcionados a atividades recreativas, a Sociedade denominada «Congresso Gymnastico Portuguez», aprovada pelo decreto Nº 5873 de 13 de fevereiro de 1875, “tem por fim proporcionar aos seus socios recreios honestos e agradáveis.” Nesta perspectiva, além dos cursos de ginástica, esgrima e música, a sociedade oferecia encontros diários com “entretenimentos inocentes” e “Passeios campestres”, típicas práticas das famílias da corte portuguesa. A afeição do imperador pela Sociedade Portuguesa de Ginástica, rapidamente ganhou prestígio dentre os clubes sociais da época. Tanto que em 1876 o rei manda alterar o nome da sociedade para “Real Sociedade Club Gymnastico Portuguez”.

Sustentando o status de clube do rei, a sociedade portuguesa tinha como política nomear sócios honorários, os quais eram “pessoas notaveis em litteratura, musica, esgrima ou gymnastica, que tenham prestado serviços á Sociedade” (BRASIL, 1875). Nota-se que nomear sócios por seus serviços com a esgrima ou a ginástica na sociedade foi uma atitude de valor para a disseminação das práticas corporais nas elites portuguesas. Com uma conotação mais recreativa, lúdica e contemplativa, se comparada às outras Sociedades, a Sociedade Portuguesa foi o retrato do período de mudanças para a elite brasileira e da necessidade de novos ares, que já aconteciam para além das instituições militares, as quais veremos à seguir.

Considerando que os professores das diversas modalidades também exerciam outras atividades fora do clube, é possível supor que a disseminação de práticas corporais existentes em outros países, se deve em parte, às Sociedades instaladas neste período, as quais eram organizadas pelos próprios membros, sem a regulação direta do Governo, como acontecia nas escolas civis e militares. Em adição, é possível supor que as Sociedades eram locais para a formação informal de novos instrutores, por meio dos cursos de ginástica, natação, esgrima e dança, os quais seguiam uma sistemática de ensino própria, vivenciada apenas pelos frequentadores dos clubes. Muitos membros, após agregarem experiências e demonstrarem ‘notório saber’ sobre determinada modalidade, eram convidados para assumirem aulas em escolas oficiais civis.

Interessante observar, que as Sociedades Ginásticas, apesar de atenderem as elites coloniais, nutriam certa autonomia para a elaboração e o controle dos métodos de ensino e treinamento das atividades corporais. Organizavam-se independentemente de outras instituições sociais. Para os sócios, era um local exclusivo na alta sociedade, para vivenciar as práticas pela liberdade de escolha. Ser sócio de uma Sociedade era uma decisão individual, pois o papel destas práticas era recreativo, contemplativo e social. Podemos considerar que as Sociedades fomentavam a socialização de um universo simbólico existente em outros países, implicando em uma rudimentar institucionalização de práticas comuns, de uma sociedade aplicada à outra (BERGER, LUCKMANN, 1985).

Considerações sobre as características dos ofícios, os agentes e os interesses que favoreceram a germinação de uma nova ocupação, dedicada às práticas corporais.

As diferentes formas de organizar e conceber as práticas corporais nos primeiros períodos de desenvolvimento da sociedade brasileira, podem ser caracterizadas como um rudimentar processo de profissionalização da área no Brasil, considerando as seguintes argumentações:

(a) existiam no período imperial grupos interessados nas práticas corporais como componente educativo, tanto nas instituições escolares quanto nas instituições para a formação militar e culturais;

(b) a instrução das práticas era destinada aos sujeitos, que apresentavam algum tipo de domínio sobre as tarefas de cada modalidade e eram reconhecidos por tais conhecimentos. Porém não eram valorizados como os professores das disciplinas teóricas;

(c) As Sociedades Gymnásticas mantinham a gestão das atividades desempenhada pelos próprios mestres e membros das sociedades, favorecendo a construção da noção de exclusividade de certas práticas corporais para a formação dos membros de cada clube, à exemplo do que ocorria nas corporações de ofícios, onde os mestres transmitiam aos aprendizes os segredos das artes e dos ofícios (RUGIU, 1998).

(d) Para fazer parte das diferentes instituições de formação na sociedade brasileira, os entusiastas da natação, ginástica, esgrima, entre outras práticas corporais, se articularam para justificar a presença e os investimentos nos profissionais de cada modalidade, construindo uma base favorável para o desenvolvimento da profissionalização da Educação Física e sua institucionalização no ensino superior décadas depois.

Portanto, após a análise dos documentos imperiais, é possível afirmar, que já existiam grupos envolvidos com a Educação Física (educadores, militares, elite colonial), que atuavam de maneira geral, com a elite do império brasileiro.

No momento retratado pelo presente estudo, as tarefas profissionais dos mestres de ofícios, ainda representam ações desarticuladas, com pouca mobilização coletiva dos sujeitos, envolvidos com às práticas corporais. Ainda não parece existir o sentimento de pertencimento à um grupo, ou uma identidade coletiva de distinção com outras ocupações práticas, como era o caso da enfermagem, da medicina ou dos professores das disciplinas teóricas e sabemos que os membros de uma ocupação precisam acreditar que as tarefas que eles performam são exclusivas dos demais trabalhadores, de forma que aqueles que compartilham da mesma atividade sintam-se parte de uma comunidade de trabalho (FREIDSON, 2001).

Naturalmente, o ideal de profissão (BOSI, 1996) ainda não era um elemento concreto nas rudimentares articulações dos mestres vinculados aos ofícios das práticas corporais. Não exerciam o ofício de mestre de forma integral, não existiam escolas de treinamento para sua formação específica e muito menos associações de classe. As crenças na diferenciação hierárquica entre prática e teoria dificultaram a legitimação das práticas corporais comuns para a época.

Entretanto, para fazer parte do corpo de mestres de uma escola, a vasta experiência com a ginástica, a natação ou com a esgrima, já era um pré-requisito. Das exigências atribuídas aos mestres, a experiência prática, foi o primeiro elemento característico da profissão para delimitar o acesso daqueles que não tinham o mesmo repertório de saberes (FREIDSON, 1998).

Barato (2003) realça que o *ensino das técnicas constitui uma linguagem estruturada anterior à linguagem articulada*, indicando que a ideia hegemônica do saber literário em relação ao ensino das técnicas e habilidades não são fortes quando a ocupação está em processo embrionário. A eficácia e o papel das atividades desempenhadas pela ocupação é que vão encaminhá-las para o nível mais complexo e de formalização na sociedade.

4.2 FASE 2 - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO – A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM DOMÍNIO SOCIAL

Os Médicos, os Educadores, os Militares e o Governo, configuraram diferentes interesses e articulações para o controle dos conteúdos que perfaziam as práticas de atividade

física nas escolas, nos espaços públicos e privados. Estes grupos foram responsáveis pelo processo de institucionalização da Educação Física, em meados da década de 1930 e 1940.

Porém, cada grupo constituiu um ponto de vista sobre o que “deveria” ser Educação Física, longe de um consenso. As influências e as concepções envolvidas nas articulações em prol da institucionalização da Educação Física no início do século XX, reflete o longo caminho de negociações e disputas jurisdicionais para definir responsabilidades perante a sociedade, assim como a construção de uma identidade profissional unificada.

(a) A disputa pelo exercício da regulação social entre os médicos, educadores e militares

No cenário brasileiro no início do século XX, os mecanismos de intervenção social na saúde foram as formas mais concretas de regulação profissional e social até então desenvolvidas no país, motivadas pela grande preocupação com a relação imigratória entre outros países e o Brasil.

O contexto escolar foi o principal espaço para a intervenção social na saúde e, neste caso, a parceria entre os educadores e os médicos foi fundamental. Entre os convênios do Brasil com os EUA, a criação do Instituto de Higiene, atual Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, resultou em um acordo entre o governo do Estado de São Paulo e a Junta Internacional de Saúde da Fundação Rockefeller, em 1918 (ROCHA, 2003, p. 41). Comprometido com o ensino científico da higiene e a preparação de técnicos para o provimento dos cargos de saúde pública, entre 1922 e 1927 a instituição passou a assumir cargo de destaque na formulação de políticas para a formação da consciência sanitária (ROCHA, 2003, p. 42).

Acreditava-se que a educação sanitária deveria ser ministrada em uma escola específica e por este motivo, a política de educação sanitária deveria ser a base para as mudanças (MASCARENHAS, 1973; VILELA, 2008). Neste momento, figura Geraldo Horácio, filho de Antônio Francisco de Paula Souza, fundador da Escola Politécnica de São Paulo. Geraldo Paula Souza “Em 1918, vai para os Estados Unidos, onde durante dois anos integrou a primeira turma da escola de saúde da Universidade "Johns Hopkins". Voltando ao país, é nomeado, Professor de Higiene da Faculdade de Medicina e Diretor do Instituto de Higiene” (MASCARENHAS, 1973, p. 436). Em pouco tempo foi nomeado Diretor geral do serviço sanitário de São Paulo, permanecendo no cargo até 1927. Com a premissa da educação sanitária, a reforma Paula Souza aconteceu em 1925.

Entre as ações da reforma estão a criação do instituto Butantã e o direcionamento de todas as atividades de laboratório para às pesquisas epidêmicas e os medicamentos fundamentais para o controle das epidemias, além de criar o serviço de policiamento da alimentação pública. A reforma Paula Souza seguiu os seguintes princípios: Ação sanitária local, dando ênfase às entidades de promoção e proteção à saúde; O centro de saúde seria uma unidade dinâmica através dos educadores sanitários, recrutados entre os professores primários com cursos no instituto de higiene; A educação sanitária seria a base, reduzindo gradativamente o poder da polícia sanitária (MASCARENHAS, 1973).

Como Rocha (2003) nos esclarece, “educação sanitária, nesse período, passou a não ter apenas o propósito de curar ou prevenir; o objetivo era mais ambicioso, procurou-se a formação de consciências” (p.208). Houve neste momento o redimensionamento das fronteiras da medicina com as outras profissões, como os engenheiros, professores, e até mesmo com os políticos. Os princípios higiênicos incorporados às responsabilidades dos professores nas escolas, principalmente de nível primário, tinham como objetivo formar a consciência higiênica dos trabalhadores. As crianças seriam o meio para que as famílias brasileiras aceitassem mudanças aplicadas pelos médicos, tanto a nível estrutural (ruas e casas) quanto ao nível pessoal, por meio de novas práticas higiênicas.

A moralização sanitária, foi o argumento corrente para a disputa pela autoridade educativa, até então desempenhada exclusivamente pela Associação Brasileira de Educação - ABE. Os médicos indiretamente exerciam o controle das políticas sociais e normatizavam as práticas dos outros profissionais nas escolas, inspecionando as instituições e influenciando as decisões nucleares da ABE, tornando-se conselheiros da Associação.

Por outro lado, a educação militar tornava-se cada vez mais organizada e articulada politicamente. Os interesses dos militares em exercer autoridade na educação e nas condições de saúde dos jovens, que mais tarde fariam parte das escolas preparatórias, convergiu os discursos da educação higiênica também para as escolas militares.

A apropriação da Educação Física pelos militares toma força quando uma portaria do Ministro da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criou um Centro Militar de Educação Física, destinado a “dirigir, coordenar e difundir o novo método de educação física e suas aplicações desportivas” (CASTRO, 1997, p. 5).

Em 1926 foi publicado um Manual de instrução física inspirado no regulamento francês, pelo capitão João Barbosa Leite e o tenente Jair Dantas Ribeiro, instrutores na Escola de Sargentos de Infantaria; em 1928 foi designado oficial, o major Pierre Ségur da Escola de Joinville (França), exclusivamente encarregado de instruir a Educação Física na escola militar

do realengo, local onde foi criado o primeiro Departamento de Educação Física, considerada por Ferreira Neto (1999) como um “embrião das Coordenações de Educação Física que tão profundamente marcaram a marcam as escolas civis brasileiras” (p. 31).

Em 1929 foi instalado o Centro Militar de Educação Física, criado em 1922 pelo Ministro da Guerra. O Centro ministrou o primeiro Curso Provisório, que “teve a duração de um ano letivo, formou, além de militares, 22 professores civis, que foram lecionar em escolas públicas do Distrito Federal, principalmente na Escola Normal” (CASTRO, 1997, p. 07).

No mesmo ano da criação do Curso Provisório, foi publicado o anteprojeto de lei, elaborado por uma Comissão de Educação Física, o qual tornava a Educação Física obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, federais, municipais e particulares, a partir da idade de seis anos, para ambos os sexos. (CASTRO, 1997, p. 5 e 6);

O anteprojeto também previa a criação de um Conselho Superior de Educação Física, o qual estaria responsável por coordenar todos os elementos próprios à criação de um Método Nacional, que deveria ser utilizado em todo o território brasileiro. Até que este método fosse criado, seria o método Francês o modelo “ideal” para a institucionalização da Educação Física nos diversos níveis de formação. Desta forma, a Educação Física de inspiração militar seria estendida a todas as escolas civis.

(b) A ABE como órgão articulador na disputa pela autoridade na Educação Física

Com a criação do anteprojeto de lei proposto pelos militares em 1929, que tornava a Educação Física obrigatória nos estabelecimentos de ensino, intensos debates foram promovidos pelos membros da ABE. Segundo Linhales (2013) a comissão que elaborou o anteprojeto não era composta apenas de militares, mas entre eles civis médicos, advogados, esportistas, deputados, com múltiplas inserções. Como a autora sugere, a aproximação dos diversos sujeitos com inserções diferentes para elaboração do anteprojeto, tinha como pretensão, ter a aceitação abrangente das várias práticas sociais relativas à Educação Física (LINHALES, 2013).

No decorrer das articulações das instituições militares para a obrigatoriedade da Educação Física nos estabelecimentos de ensino, ABE se manteve com ações paralelas ligadas à Educação Física. A Associação criou o Congresso Brasileiro de Educação, o qual se transformou em um local de grande relevância para as discussões sobre a constituição da Educação Física, seu papel e os processos que fariam parte de sua prática nas escolas e em outros espaços sociais. Entretanto, o interesse em implementar um método de Educação Física

nas escolas desenhado pelos militares, não atendia as concepções da ABE. Por este motivo, foi desenvolvido um inquérito para a Associação apurar o anteprojeto de lei sobre a Educação Física nacional. A realização de inquéritos era uma prática recorrente para os educadores da ABE. “Um procedimento que expressa a opção da entidade por construções coletivas e também por um alargamento do debate como estratégias de legitimação de posições”, (LINHALES, 2008,p. 03).

A Secção de Educação Physica e Higiene (SEPH) foi a responsável pela organização do inquérito.

“A SEPH distribuiu um questionário-consulta constando de perguntas que diziam respeito aos métodos de ensino nas classes de Educação Física; à formação necessária aos professores; à natureza das instituições de formação destes professores e também às responsabilidades das entidades governamentais no âmbito da Educação Física. Sob a responsabilidade do professor Ambrósio Torres, designado pela SEPH para coordenar a tarefa, as questões foram assim formuladas e organizadas:

I.Quais os métodos de educação física que julgais aconselháveis nas escolas primárias e secundárias?

II.Deverá a Educação Física nas escolas primárias ser ministrada por uma professora que leciono também outras disciplinas ou por um membro do magistério especializado ou por ambos?

III.Em que espécie de instituição devem ser preparados os professores de educação física destinados às escolas primárias e secundárias? Achais aconselháveis para tal fim escolas de Educação Física no tipo do Instituto Central de Estocolmo ou da Escola de Gand ou da Escola de Joinville Le Pont?

IV.Qual deve ser a ação respectiva dos governos federal e estadual na solução do problema?” (LINHALES, 2008, p. 3 e 4).

A maioria dos respondentes ao inquérito possuía vínculo de trabalho e de formação com a Associação Cristã de Moços - ACM¹⁸. De fato as principais ideias balizadoras das

¹⁸ A tese de Anderson da Cunha Baía de 2012, analisa em profundidade documentos que retratam a chegada e o desenvolvimento do projeto da Associação Cristã de Moços no Brasil. A ACM surgiu na Inglaterra em 1844 por iniciativa de George Willians. Willians era funcionário de uma loja de tecidos em Londres, onde trabalhava de 12 a 14 horas por dia. Era membro da igreja protestante e desenvolvia trabalhos comunitários, inclusive dentro da loja com os outros funcionários. A receptividade por parte da direção da loja e dos funcionários com as reuniões e as atividades que desenvolvia estimulou a criação da primeira Associação Cristã de Moços, que em poucos anos se alastrou para outros países da América do Norte e da Europa. A primeira sede no Brasil foi instalada no Rio de Janeiro em 1893 pelo missionário Norte Americano Augusto Clark. Clark tentou disseminar a organização em outros estados, porém teve sucesso em Porto alegre (1901) e São Paulo (1902). Clark tinha sua experiência adquirida na Young Men's Christian Association (YMCA), nos Estados Unidos, com ações voltadas para a alfabetização, preparação para o comércio, o secundário ou curso superior, a formação moral-religiosa fundamentada no cristianismo protestante e principalmente para a formação física, elemento fundante do projeto acmista. A ginástica e o esporte materializavam o projeto da organização que acreditava na formação física como veículo de educação para a saúde, para a criação de hábitos de higiene e para a formação moral. (BAÍA, 2012).

proposições pedagógicas da ABE foram influenciadas pela ACM. A base que orientava as discussões para um plano de Educação Física defendia o desenvolvimento harmônico e integral do corpo, com base em jogos, na recreação e nos esportes (LINHALES, 2008).

No que diz respeito às características dos profissionais, que deveriam ministrar a Educação Física, a imagem defendida era do especialista, formado cientificamente, com o domínio dos assuntos de psicologia, higiene, fisiologia e anatomia. A tendência do perfil científico e intelectual como necessidade, vinha paralela às ações para a formação intelectual, geridas pelo Departamento Intelectual da ACM, onde vários membros também faziam parte de instituições de ensino, cargos políticos e da ABE (BAÍA, 2012, p. 126).

Baía (2012) exemplifica o diálogo entre as associações por meio do médico Miguel Couto, professor da Academia Nacional de Medicina, Deputado e membro da ABE, que publicou artigos contra o analfabetismo no periódico mensal oficial da ACM, o “Mocidade” (1913-). A necessidade de tais conhecimentos especializados levou a ABE a defender a necessidade premente de um curso superior ou de uma escola superior de Educação Física.

Os cursos não deveriam seguir o formato dos cursos breves que já existiam, mas sim de uma formação duradoura, buscando a profissionalização do magistério com “especialização na teoria e na prática da educação física moderna” (JAMES SUMMERS E CYRO DE MORAES APUD LINHALES, 2008, p. 08).

Com a intenção de se afastar do modelo francês militar de Educação Física, a ABE propõe a criação de uma escola de Educação Física anexa à Universidade do Brasil, com o objetivo de preparar instrutores civis para as escolas primárias, secundárias e normais. (CASTRO, 1997). Tal proposta não obteve o apoio necessário por parte dos representantes do governo. Além disso, também faziam parte da ABE militares, que aos poucos vão estreitando os laços e alinhando os interesses da Associação aos do governo. Os ideais de uma educação distante dos preceitos militares foram ofuscados neste momento.

A Secção de Educação Physica e Higiene (SEPH) da ABE, responsável por discutir a questão da Educação Física na instrução pública, cada vez mais refletia confrontos entre diferentes grupos de educadores. Contrariando os apelos da ABE, a qual já estava enfraquecida devido as polêmicas entre os educadores e associados, em 1931, o ministro Francisco Campos reformou o ensino secundário, tornando obrigatórios os exercícios de Educação Física em todas as classes (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931) e mandou adotar o Método Francês em todas as escolas (CASTRO, 1997, p. 9).

No ano de 1932, foi decretada a utilização da Educação Física em todas as unidades do exército, inclusive na Escola de Educação Física do Exército, criada em 1933 em

substituição ao Centro Militar de Educação Física e considerada o polo irradiador do Método Francês nos estabelecimentos de ensino, tornando-se referência na formação de professores que iriam atuar nas instituições de ensino civis (CORRÊA, 2006).

O caráter intervencionista do exército nas questões da educação foi cada vez mais intenso desde então. Considerando que o Modelo Francês foi assumido até a elaboração de um modelo próprio nacional, a corrida da ABE foi pela articulação e construção de um modelo que refletisse os ideais da Associação e desvinculasse a aura militar do projeto vigente.

Nos próximos anos, as nomeações de médicos na Seção de Higiene da ABE, levou a temática da higiene a ser retomada nas discussões da Associação (LINHALES, 2009). A proposta da ABE para o modelo de Educação Física nacional estava vinculada às práticas esportivas e os jogos, característicos das proposições dos membros da ACM, que defendiam a incorporação de tais práticas para a educação do cidadão “ativo” e “democrático”. As articulações políticas em prol da representatividade de civis nas questões ligadas à Educação Física surtiram efeito.

A SEPH elaborou projeto que defendia uma Educação Física diversificada e não única, como o modelo em vigência. O projeto apresentado em 1934 tinha como proposta a criação, no

[...] Ministério da Educação e Saúde Pública, de um “Departamento Nacional de Educação Física” ao qual ficariam subordinados os “Departamentos Estaduais de Educação Física”. Indicava também a criação do “Instituto Nacional de Educação Física”, órgão destinado à formação de professores e técnicos e “ao estudo e pesquisa da prática científica dos exercícios físicos do brasileiro”. (LINHALES, 2009, p. 84).

Após a análise do projeto, e após várias ressalvas, tal proposta foi considerada “descentralizada” e autônoma para a Educação Física. A ABE investiu na reformulação, tentando adaptar a proposta a um modelo mais centralizado, de encontro aos interesses do governo. A Associação propôs a criação de uma Inspeção de Educação Física subordinada ao Ministério da Educação e Saúde, articulada às demais Inspeções Federais de ensino e com a Diretoria Nacional de Saúde Pública, no que concerne à assistência médica.

Considerada mais adequada aos parâmetros almejados pelo Governo, os militares investiram na ampliação de sua presença nas instituições educacionais e apoiaram a criação, em 1934 de uma Inspeção do Ensino Emendativo, vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, a qual permitiu a entrada oficial dos militares como professores nas escolas e como orientadores na formação de professores na Educação Física (LINHALES, 2009).

Castro (1997) descreve que, com a reorganização dos serviços do MES em 1937, foi criada a Divisão de Educação Física (DEF), subordinada ao Departamento Nacional de Educação. Neste momento foi indicado um militar, major Barbosa Leite, para dirigir o órgão, o qual sugeriu a ampliação do número de vagas para civis na Escola de Educação Física do Exército, com o objetivo de formar o maior número possível de professores para as escolas municipais e estaduais e assim uniformizar o método da Educação Física para todo o país. Como reforçador da uniformização da Educação Física, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, tornou obrigatório os exercícios físicos em todas as instituições de ensino.

Naturalmente, com a profissionalização de um contingente de leigos que passam a atuar nas escolas, somada à obrigatoriedade da prática de exercícios nas instituições militares e civis, a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos - ENEFD, pelo Decreto-Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939, na Universidade do Brasil acontece para coroar o início da institucionalização da Educação Física como área profissional no Brasil.

(c) A organização do trabalho na Educação Física pelas instituições de ensino e a convergência de interesses públicos e privados;

Os primeiros cursos de Educação Física nas universidades seguiram as mesmas concepções dos cursos técnicos, que serviam para formar os recursos, que atenderiam a nova cultura de promoção da saúde da crescente classe de trabalhadores, assim como atender as instituições escolares em expansão.

Os cursos técnicos tinham a responsabilidade de formar pessoal para atender uma nova cultura de promoção da saúde, alavancada pela associação dos médicos com as políticas de prevenção e atenção primária e secundária, que se estabelecia no Brasil, assim como atender as instituições escolares em expansão com a função imediata de ampliar o número de recursos humanos nas instituições. A manutenção dos padrões tradicionalistas do ensino secundário e a crença de que o ensino profissional se destinava às camadas menos favorecidas, agravava o problema referente às distintas formações: um conjunto de escolas propiciava a formação das elites e outro do povo (TEIXEIRA, 2005).

A vertente profissionalizante do ensino secundário passa a se tornar o grande projeto do governo (MOURA, 2007 e 2010), iniciadas com as Leis Orgânicas da Educação Nacional ou Reforma Capanema. As Lei Orgânicas concretizaram um primeiro projeto de regulamentação da educação nacional brasileira. Porém, por serem organizadas

individualmente para cada nível de ensino, acentuou distinções na educação para as classes de elite e populares (SCHNEIDER, 2008).

Com a reforma da educação, o ensino secundário transforma-se na estrutura de maior atenção para as mudanças que viriam a seguir. O ensino secundário vai ser caracterizado em dois ciclos. O ginásial e colegial. O primeiro ciclo, de 4 anos de duração, deveria ser ministrado em instituições chamadas de ginásios, os quais seriam responsáveis por fornecer os elementos básicos das disciplinas do secundário divididas entre Línguas (Português, Francês, latim, Inglês), Ciências (História Geral e do Brasil, Matemática, Ciências Naturais, geografia) e Artes (Desenho, canto, trabalhos manuais).

O aluno do ginásio poderia dar continuidade aos estudos no ciclo colegial. Este ciclo era composto por duas orientações: a clássica e a científica. Apenas os alunos concluintes do curso ginásial poderiam matricular-se no curso clássico ou científico. De forma transversal, haveriam nos programas de formação no colegial conteúdos obrigatórios que deveriam compor cada disciplina, os quais eram: a Educação Militar, a Educação Religiosa, a Educação moral e Cívica e a Educação Física. “Art. 19. A educação física constituirá, nos estabelecimentos de ensino secundário, uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos”. Ao final do colegial, os egressos estariam aptos para o ingresso no ensino superior.

O primeiro curso Superior de Educação Física foi oficializado com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto em 1939, na Universidade do Brasil. O ensino superior nacional na década de 1930 era regulado pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual definia os institutos isolados, a organização técnica e administrativa das universidades. A finalidade das universidades era definida como segue:

“Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior[...]

I - congregar em unidade universitaria pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Sciencias e Letras;” (BRASIL, 1931)

Sendo assim, além dos cursos superiores, os cursos com orientação técnico-profissional também passam a ser incorporados aos institutos oficiais, reforçando a estrutura diversificada para formação de recursos humanos direcionados para diversas frentes no país. O ensino profissional, organizados nas universidades poderia ser caracterizado como o seguinte:

- a) cursos normaes, nos quaes será executado, pelo professor cathedratico, o programma official da disciplina;
- b) cursos equiparados, que serão realizados pelos docentes livres, de accôrdo com o programma approved pelo conselho technico-administrativo de cada instituto, e que terão os efeitos legaes dos cursos anteriores;
- c) cursos de aperfeiçoamento que se destinam a ampliar conhecimentos de qualquer disciplina ou de determinados dominios da mesma;
- d) cursos de especialização, destinados a aprofundar, em ensino intensivo e systematizado, os conhecimentos necessarios a finalidades profissionaes ou scientificas;
- e) cursos livres, que obedecerão a programma préviamente approved pelo conselho technico-administrativo do instituto onde devam ser realizados, e que versarão assumptos de interesse geral ou relacionados com qualquer das disciplinas ensinadas no mesmo instituto;
- f) cursos de extensão universitaria, destinados a prolongar, em beneficio colectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitarios. (BRASIL, 1931)

O curso de Educação Física, aprovado pelo Decreto-lei nº 1.212, de 2 de maio de 1939, deveria estar enquadrado em uma ou mais modalidades permitidas no ensino profissional. Entretanto, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos implementou cinco modalidades de Educação Física logo em seu primeiro ano oficial: (a) O curso superior de Educação Física, de 2 nos, o qual o ingressante deveria ter o certificado do secundário fundamental; (b) O Curso Normal de Educação Física, o qual tinha a duração de um ano e o ingressante tinha como critério, ter o certificado de normalista; (c) O curso Técnico de Educação Física, o qual exigia o certificado do secundário fundamental; (d) o Curso de Treinamento e Massagem, também de um ano de duração e também com a exigência do certificado do secundário fundamental; (e) e o curso de Medicina da Educação Física, com duração de um ano, o qual era necessário ter o diploma de médico para ingressar no curso (BRASIL, 1939).

Souza Neto et al. (2004) ressaltam, que o processo de organização e regulamentação da profissão entre leigos e não leigos toma força com a exigência de um currículo mínimo para a formação de professores de Educação Física, assim como a obrigatoriedade do diploma, por meio do Decreto-Lei n. 1.212 de 7 abril de 1939. Considerando que Educação Física era um curso recente, ainda sem a própria base epistemológica e fundamentada por um modelo estrangeiro, o Francês, a segmentação das formações do profissional de Educação Física em diferentes direcionamentos, buscava atender as emergentes demandas da realidade

brasileira, tanto no contexto escolar quanto no contexto social, junto aos clubes e a saúde pública, voltada principalmente para a saúde do trabalhador. O imediatismo da formação do quadro de professores na Educação Física foi o fator preponderante para disseminar um currículo com pouca variação, para diferentes campos de inserção demandadas neste período.

O pré-requisito para concorrer a uma vaga no curso superior de Educação Física era ter o ensino secundário fundamental, sem a necessidade do ensino secundário complementar, comum àqueles que galgavam vagas nos cursos superiores das universidades. Portanto, a Educação Física, mesmo sendo incluída nos currículos das instituições escolares como obrigatória e com toda a carga social-educativa atribuída aos seus conteúdos pelos diversos grupos interessados (militares, educadores, políticos e médicos), tem sua orientação predominante na formação técnica-profissionalizante.

As adaptações que seguiram no currículo de Educação Física após a implementação das Leis Orgânicas refletiram na aprovação do Decreto-Lei Nº 8.270, de 3 de Dezembro de 1945, o qual alterou disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.

As mudanças no currículo estavam centradas principalmente no tempo de formação para o curso superior, que passou de dois anos para três anos; na extinção do Curso Normal de Educação Física e criação do Curso Infantil de Educação Física, com duração de um ano, assim como os cursos de Técnicas Desportivas, Massagem e Medicina Aplicada à Educação Física e aos Desportos. Para o Curso Superior de Educação Física e de Massagem, o ingressante deveria ter o certificado do ginásial. Para o curso de técnica desportiva, era necessário o ingressante já ter a licença em Educação Física; Para o curso de Educação Física Infantil, o diploma de normalista era necessário assim como para a Medicina Aplicada à Educação Física o diploma de médico era requerido (BRASIL, 1945). Portanto, os cursos de Massagem e o Superior de Educação Física eram os únicos com o currículo voltado para a formação profissional e não apenas com teor complementar, como os outros cursos oferecidos pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Com a aprovação da LDB Nº. 4.024/61 de 1961 a educação nacional passa a ser de 3 níveis: O primário, constituído pela educação primária e pelo ensino primário; o ensino secundário dividido em ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), que integrava o curso propedêutico para a entrada no ensino superior. Já os colegiais técnicos e a formação de professores voltavam-se para o mercado de trabalho (SCHNEIDER, 2008).

Em função desta LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) vai apresentar os pareceres Nº 292/62 e Nº 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura (SOUZA NETO et al. 2004, p. 119). “O Parecer CFE 292/62, de 14/11/62,

estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado”. (CNE, 2001,p.3-.4).

Segundo Souza Neto et al. (2004, p. 119)

“Até então, a formação do professor de educação física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (matemática, geografia, história etc.). Dos professores dessas outras matérias do ensino de 1o e 2o graus era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na educação física não se exigia esse curso”.

Dessa forma, um novo enquadramento para a formação em Educação Física passa a ser observado com as mudanças nas diretrizes dos currículos: da formação técnica-generalista para a institucionalização do especialista no ensino da Educação Física, com a incorporação das matérias pedagógicas na formação do licenciado. É uma indicação das iniciativas para a equiparação do status ocupacional entre os professores de Educação Física e das outras disciplinas no contexto escolar.

4.3 FASE 3 - A PROFISSIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

Em meio à reforma do ensino superior pela Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968¹⁹, o curso de Educação Física adequa-se ao novo modelo de formação superior, por meio do Parecer CFE 672/69 e da Resolução 9/69 os quais passam a priorizar a formação com base em disciplinas básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene) e profissionais (Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as matérias pedagógicas como didática e metodologia do ensino). A carga horária deveria contemplar 1800 horas e o egresso teria o diploma de licenciatura plena ou técnico desportivo, se optasse pela complementação de mais duas disciplinas esportivas ao currículo mínimo da licenciatura. Neste contexto, as “matérias pedagógicas” seriam o eixo curricular responsável pela formação do professor (SOUZA NETO; COSTA, 2003) e as esportivas contemplariam a formação do técnico esportivo.

A adaptação do currículo visava configurar uma forma mais eficiente de formar o profissional em Educação Física, atendendo a expansão do sistema educacional e

¹⁹ É importante pontuar que os pareceres para a reforma universitária já estavam sendo analisados por uma comissão mista entre MEC e USAID, desde a parceria formada entre o governo brasileiro e o governo americano, em 1961, mantidos em sigilo e aprovados, sem a participação da comunidade acadêmica ou dos estudantes envolvidos com a educação superior para a reforma em 1968 (PELEGRINI, 2008).

simplificando o processo de ingresso e egresso para o mercado de trabalho. As adaptações na LDB de 1971 (Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 que Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus), trouxe como novidade a introdução do núcleo comum para os cursos de 1º e 2º graus, os quais abrangeriam as dimensões ‘comunicação’ e ‘expressão, estudos sociais e ciências’ (PAIVA, 2003).

A formação mínima para o ensino no magistério de primeiro e segundo grau deveria seguir os seguintes critérios:

“Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971)

As exigências de habilitações induzem às exigências na formação do professor responsável pelos diversos níveis de ensino. Neste caso, as mudanças com a Lei de 1968, para a expansão do ensino superior e com as adaptações da LDB ocorridas em 1971, as instituições voltam-se para o incentivo da formação rápida, técnica e eficiente, levando os egressos a ocuparem de imediato as cadeiras nas diversas instituições educacionais, tanto públicas quanto privadas.

Áreas que não estavam diretamente relacionadas com a ciência de base (a química, a biologia e a matemática, por exemplo), foram mantidas como “atividades” de ensino. Foi o caso da Educação Física e línguas estrangeiras. O caráter instrumental das mudanças ficou impresso no Decreto n. 69.450/71, em seu artigo 1.º, o qual se refere à Educação Física como “[...] ATIVIDADE que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando [...]” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 107).

O que fica claro, é que apesar do discurso para a formação integral do cidadão, o que aconteceu ao longo da década de 1970 foi a paulatina redução no currículo, dos conteúdos profissionalizantes, assim como a redução da integração dos conteúdos vinculados aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes. À Educação Física foi atestado o caráter instrumental da formação para suprir as carências imediatas da ampliação do sistema de ensino, intensificando a dualidade entre o conhecimento técnico e pedagógico, que refletiu na identidade dos profissionais, para o público e para a própria classe em germinação.

A ampliação das demandas pelas práticas corporais fora do contexto escolar, cada vez mais justificadas pela esportivização e pela fundamentação biodinâmica da produção científica nas universidades, a midiaticização dos valores ligados ao rendimento e da competição esportiva, entre outros fatores, clamavam por mudanças na concepção de formação profissional. Com a criação da habilitação de técnico de 2º grau, viabilizada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, foi uma tentativa de minimizar o tempo de formação de recursos humano para atender as demandas no crescente campo desportivo.

Como resultado, em 1976, o Parecer nº 2.676/76, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 4 de agosto, levou à criação da habilitação de Técnico em Desportos, atualizado 2 anos depois 1977, pelo Parecer 861/77 de 10 de março de 1977. “A habilitação, em 2º Grau, de Técnico em Desportos, poderia ser feita sob duas formas: uma delas, seguindo os estudos regulares, com três anos de duração, ou então por via supletiva, através de exames especiais” (CANTARINO FILHO; Da COSTA, 2003, p. 492).

Para além da atuação com o desporto, o magistério também foi regulado pelo Conselho Federal de Educação, instituindo a habilitação de Professor de Educação Física ao Nível de 2º Grau, apoiado no Artigo 77, alínea b, da Lei nº 5.692/71 e nos termos do Parecer nº 548/77- CFE.

“Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.” (BRASIL, 1971).

O habilitado poderia exercer o magistério caso não houvesse professores, portadores de diploma de licenciatura plena ou de curta duração em Educação Física. Dessa forma, o direcionamento da atuação profissional para os campos escolares e extraescolares estavam acontecendo, porém, via os cursos técnicos e de formação curta.

No ano de 1978, logo após a aprovação do parecer Nº 548/77, que habilitava o magistério dos professores de Educação Física, o Anteprojeto do currículo de graduação foi discutido por especialistas da área, em uma reunião promovida pelo Departamento de

Educação Física e Desportos - DED, do Ministério da Educação e Cultura, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro. Segundo CANTARINO FILHO; Da COSTA, (2003),

“o Anteprojeto propunha a graduação do Licenciado em Educação Física com uma habilitação específica, possibilitando, ao estudante, escolher uma das seguintes: Habilitação em Desportos, Habilitação em Rítmica e Ginástica, Habilitação em Recreação, e Habilitação em Aptidão Física e Saúde. As matérias estariam agrupadas no Núcleo Comum, para todas as habilitações, e mais as matérias específicas para cada habilitação” (p. 492).

Entretanto, apenas no início de 1980, que a discussão sobre o que deveria constituir o currículo mínimo é ampliada para outros estados. Em 1981, na cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina, foi realizado o Seminário para a Discussão do Currículo Mínimo para os Cursos de Educação Física, promovido pela Secretaria de Educação Física e Desportos-SEED, do Ministério da Educação e Cultura e pela Universidade Federal de Santa Catarina, através do seu Departamento de Educação Física, com o propósito de levantar sugestões e formulações para o currículo. No ano seguinte foi realizado em Curitiba, pela Universidade Federal do Paraná, o Seminário sobre o Currículo Mínimo para a formação de Docentes de Educação Física. Neste encontro foi apresentada uma proposta considerada inovadora para o currículo: agrupamento das disciplinas nas áreas Conhecimento do Homem, da Sociedade, o Filosófico e o Técnico. (CANTARINO FILHO; Da COSTA, 2003). Nos anos seguintes alguns debates seguiram acontecendo entre a comunidade de professores de Educação Física, as universidades e o Estado.

Grupos como “ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) criados entre 1977 e 1979” (SAVIANI, 2013, p. 208), com a participação de educadores dos diversos níveis de formação, propuseram a organização de um evento, que pudesse viabilizar diálogos sobre o sistema educacional.

Foi organizada em 1980 a primeira Conferência Brasileira de Educação, dando sequência a mais cinco edições (1982, 1984, 1986, 1988 e 1991). Segundo Saviani (2013) a edição de 1986 realizada em Goiânia, teve como tema central a Educação e a Constituinte, originando uma Carta de Goiânia, a qual, na perspectiva dos participantes da conferência, deveria integrar o capítulo da educação na constituição federal.

Junto aos mais de 2 milhões de profissionais do ensino (Professores, Funcionários das escolas públicas, supervisores e orientadores) assim como os professores do ensino superior, representados pela ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) somados às 67 associações de professores de instituições de nível superior, a década de 1980

figura como o momento de maior mobilização e articulação das instituições de ensino em busca de mudanças no sistema como um todo. Como resultado, foi formada a “Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes”, a qual correspondia a uma das 24 subcomissões, que elaboraram a constituição de 1988.

Entre os princípios contidos na seção “I Da Educação” na constituição de 1988, podemos encontrar: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988); A liberdade e o pluralismo de ideias no uso das concepções pedagógicas, pela “coexistência das instituições públicas e privadas” (BRASIL, 1988); A valorização dos profissionais do ensino em forma de lei, com plano de carreira e concurso público; o incentivo a gestão democrática e em busca da qualidade do ensino; e assegurar a formação básica comum com o estabelecimento de um currículo mínimo;

Nos princípios contidos na seção “II Da Cultura”, valorizou-se a atitude de proteção ao patrimônio cultural, regimentado por lei e de todo o patrimônio “tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). O poder público coloca-se como instrumento de proteção e vigilância do patrimônio cultural, assegurado no artigo 126 - “§ 3.º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais” (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à seção “III Do Desporto”, a constituição demarca que “Art. 217 É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1988), observando em termos gerais, a “autonomia das instituições esportivas quanto a organização e funcionamento do esporte”, a destinação de recursos públicos prioritária ao esporte educacional, o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional e o incentivo do poder público ao lazer, como forma de promoção social.

As diretrizes constitucionais sobre o esporte sugerem o “apadrinhamento” das atividades formais e informais, dando respaldo às instituições que ministram tais atividades. Entretanto, por outro lado, as diretrizes também relativizam o papel destas atividades diante da autonomia às instituições esportivas, principalmente as privadas, por não definir claramente qual a própria posição do Estado sobre a diferenciação para as práticas formais e informais, profissionais ou não profissionais. Desta forma, apesar da profunda permeabilidade do esporte como fenômeno sociocultural, sua presença na constituição de 1988 é ambígua, definida apenas como uma “prática” abstrata, desarticulada do seu simbolismo e de toda estrutura cultural, cívica, liberal e democrática pelo qual o esporte vinha sendo utilizado até a década de 1980. Seu papel utilitário está claramente vinculado ao sentido técnico que o

esporte tomou neste documento, desarticulado de um sentido mais humanista e democrático, como a própria constituição se propôs a ser (SAVIANI, 2013).

A elaboração do conhecimento abstrato transforma-se no instrumento para reivindicar a exclusividade das atividades profissionais da Educação Física

Segundo Silva (1998) os primeiros mestrados em Educação Física no Brasil foram criados no primeiro ano de vigência do Programa Nacional de Pós Graduação, em 1975. Já neste ano, o Departamento de Educação Física e Desporto (DED/MEC) criou, pela portaria 168/75, o Grupo de Consultoria Externa (GCE), o qual foi responsável por desenvolver um relatório que fundamentasse a implantação de um sistema de pós-graduação na Educação Física, moderno e que acompanhasse o desenvolvimento geral do país.

O GCE foi composto por representantes de diversas universidades brasileiras, além dos representantes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). “A sistemática de trabalho do grupo resumiu-se a duas reuniões que resultaram na publicação de um relatório oficial. A primeira reunião foi realizada no período de 28 de julho a 01 de agosto de 1975, e a segunda, no período de 04 a 06 de agosto de 1975” (PELEGRINI, 2008p. 102 e 103).

O modelo de pós-graduação em Educação Física deveria introduzir a área no Plano Nacional de Educação e Pós-Graduação. As recomendações do relatório do GCE incluíam o envio de professores atuantes no magistério para cursos de mestrado e doutorado no exterior, além da contratação de especialistas estrangeiros para assessorar a implantação de programas de pós-graduação no Brasil. A CAPES seria responsável por financiar a vinda dos estrangeiros e a implementação dos programas no país com a justificativa de que a elevação do nível de preparação dos professores afetaria qualitativamente os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, o ensino seria mais eficaz (PELEGRINI, 2008).

No relatório do GCE, os dois maiores problemas para a pós-graduação em Educação Física era a falta de experiência em programas de mestrado e doutorado, e o número insuficiente de pessoas tituladas (SILVA, 1998). Sendo assim, era urgente a implantação dos programas, para a área acompanhar o desenvolvimento do país. O incentivo à capacitação no exterior transformou-se na principal ferramenta para a construção de um modelo nacional.

Esperava-se, com a implementação da pós-graduação na Educação Física, que os conhecimentos produzidos fossem diretamente direcionados para a melhoria da prática profissional, de forma eficiente e palpável. A concepção positivista de ciência, voltada para os

estudos de precisão, quantificáveis e neutros foram fortemente valorizados e refletiram o que se esperava da organização epistemológica da Educação Física.

Silva (1998) nos explica que, com a ida dos professores para os Estados Unidos e a vinda de consultores americanos para a implantação da pós-graduação no Brasil, criou-se uma relação de dependência dos recursos humanos e das instituições americanas com seus equipamentos, laboratórios e matéria-prima, utilizados para as pesquisas no Brasil. Estas trocas retratam a estrutura expansionista dos Estados Unidos com os países em desenvolvimento, assim como a transferência de um modelo organizacional, fundamentado por uma visão de mundo, que passa a ser hegemônico e que vai ser copiosamente incorporado ao modelo da pós-graduação em Educação Física e Esporte no Brasil.

Na década de 1970, conceitos como ‘rendimento’, ‘eficiência’ e ‘desempenho’, os quais refletem uma realidade matematizável, passam a fazer parte da linguagem corrente dos cursos de formação profissional e dos programas de pós-graduação na Educação Física. Silva (1998) e Pelegrini (2008) afirmam que só em 1979 mais de 70 professores foram enviados para os Estados Unidos para desenvolverem seus mestrados e doutorados. Os investimentos em recursos humanos para a implementação e estruturação do perfil acadêmico da Educação Física brasileira serviu de ponte para a transferência de um modelo com uma visão biologicista predominante, que se expandiu pela pós-graduação e fundamentou a construção paradigmática da produção científica na Educação Física.

Como resultado da movimentação para implementar o mestrado e o doutorado na Educação Física, os três primeiros programas foram da Universidade de São Paulo (1977), na Universidade Federal de Santa Maria (1979) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980). Segundo Pelegrini (2008)

“Os três mestrados tiveram objetivos e formatos de organização semelhantes. Suas pesquisas, no período histórico tratado, expressaram as mesmas concepções de ciência. Os critérios e métodos adotados assentaram-se em relações de casualidade legitimadas por parâmetros de cientificidade importados de centros de pesquisas estadunidenses” (p. 104).

A movimentação da comunidade acadêmica, motivada pela criação dos programas de pós-graduação e da configuração da prática científica na Educação Física, favoreceu a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte em 1978. A forte necessidade de ter uma entidade representativa para a construção de um ideal de Educação Física como “área de conhecimento” congregou os diversos estudantes e professores que discutiam a Ciências do Esporte e a Atividade Física. Além disso, alinhou seu discurso com os movimentos oficiais em percurso e adotou em seu início a postura da “neutralidade” política em prol da

valorização da divulgação científica nos diversos assuntos da Educação Física como técnicas e metodologias de pesquisas, nas questões biológicas, psicológicas e sociais sobre Ciências do Esporte e Aptidão Física.

A parceria em 1980 com o *American College of Sports Medicine* (ACSM), entidade estadunidense responsável pelo desenvolvimento de pesquisas na área da medicina esportiva, foi importante aliada para a divulgação de pesquisas à comunidade acadêmica nacional.

Nessa linha de pensamento, as ciências do esporte definiam-se pela somatória de contribuições da medicina (traumatologia, fisiologia, biomecânica e bioquímica) da nutrição, da psicologia e da sociologia ao fenômeno esportivo. Entretanto, as temáticas privilegiadas, por um lado, giravam em torno da pesquisa empírico-analítica sobre medidas e avaliação e, por outro, sobre a cineantropometria, tema que informou a maioria absoluta dos trabalhos vinculados pelo Colégio, entre os anos de 1979 e 1984. (PELEGRINI, 2008, p. 129).

A parceria entre as Sociedades Científicas realçava as temáticas divulgadas, que não estavam vinculadas à educação. Com as parcerias estabelecidas entre o CBCE e as outras entidades internacionais, fica evidente que a o Colégio estava buscando sua “auto-afirmação como autoridade científica capaz de tornar-se mandatária na determinação dos índices de saúde da população brasileira” (PELEGRINI, 2008, p. 129). A racionalização das práticas no campo da Educação Física tornou-se o caminho de legitimação para a entidade.

A institucionalização da pesquisa ao longo das décadas de 70 e 80 direcionou a configuração da política nacional de ciência e tecnologia da área para a racionalidade das práticas corporais e sua tecnificação. Tal orientação fortaleceu a proximidade de uma grande parcela dos profissionais de Educação Física aos interesses do governo e abriu precedentes para que reclamassem por maior reconhecimento social para a disciplina, ratificado pela relevância social atribuída aos seus conteúdos (PELEGRINI, 2008).

A ideologização do esporte como atividade sadia e de entretenimento útil reforçava o papel utilitário no contexto de mudanças. O papel exaltado pela Educação Física e seus conteúdos estava sendo configurado pela prevalência da prática esportiva como referencial teórico-metodológico privilegiado. Com o apoio da mídia, a massificação esportiva, a preocupação com a saúde do trabalhador e o discurso voltado ao “bom uso” do tempo livre, promoveu a divulgação e a massificação dos conceitos da competitividade, ordem, liberdade, eficiência e respeito às instituições, próprios da ideologia liberal, que alicerçava as instituições sociais e ao movimento disciplinar nos departamentos das universidades. O movimento para transformar a Educação Física em uma área de conhecimento, impulsionado pelos cursos de pós-graduação e pelo intercâmbio de professores nos outros países,

principalmente para os Estados Unidos (KING, BANDY, 1987; NEWELL, 1987; BROOKS, 1981; MASSA, 2002), distanciou cada vez mais as aspirações profissionalizantes dos cursos de formação, fomentando a inculcação do status acadêmico, próprio dos cursos com maiores investimentos em pesquisa e tecnologia.

Em retórica à constante busca de reconhecimento acadêmico, institucional e social, os documentos internacionais ratificavam o esporte como instrumento para a educação e a cidadania. Esses documentos passam a ser utilizados como referência à equiparação que a Educação Física nacional almejava para a eficiência da formação na pós-graduação e da implementação dos programas governamentais – como o programa federal Esporte para Todos (CATELHANI FILHO, 1988), preocupado com a propagação dos valores esportivos aos mais diversos segmentos, níveis e classes sociais.

4.4 FASE 4 – MOVIMENTO PELA AUTORREGULAÇÃO E ELEVAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

A definição dos domínios nucleares para a formação profissional na Educação Física

Diante dos vários fatores convergindo para maior visibilidade e responsabilidades da Educação Física, do ponto de vista profissional, vemos uma forte movimentação para cada vez mais institucionalizar e fortalecer a identidade organizacional da área. A confluência para uma formação mais humanista, generalista e ampliada foi incorporada aos currículos de Educação Física apenas em 1987. O Conselho Federal de Educação havia designado a formação de um grupo de estudo sobre o currículo da Educação Física, com membros do próprio conselho, desde maio de 1984. A partir dos trabalhos deste grupo, “o Parecer 215/87, aprovado em 11 de março, de autoria do Conselheiro Mauro Costa Rodrigues, membro do Conselho Federal de Educação, tratou da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física[...] (CANTARINO FILHO; Da COSTA, 2003).

Apesar da orientação generalista e de organização curricular por áreas de conhecimentos, as mudanças decorrentes do parecer Nº 215/87 levou os cursos de Educação Física a terem duas orientações distintas. Uma orientação estava voltada para o âmbito da Educação Física escolar, da educação infantil ao ensino médio. A outra estava voltada para o campo extraescolar, como os clubes esportivos e de lazer, as academias, os parques e a crescente indústria de consumo vinculada ao exercício e ao esporte (BENITES, SOUZA NETO, HUNGER, 2008; BENITES, 2007). Poucos meses depois da publicação deste parecer

foi aprovada a Resolução N° 03, de 16 de junho de 1987, publicada no Diário Oficial da União em 10 de setembro, que fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

“A Resolução nº 03/87 definiu a carga horária mínima de 2880 h/a que poderia ser cumprida entre 4 e 7 anos de duração e teve o propósito de anular o Currículo Mínimo como padrão obrigatório para todas as IES brasileiras de Educação Física” (CANTARINO FILHO; Da COSTA, 2003, p.492). Segundo Benites (2007) a resolução CFE 03/87, organizada em quatro núcleos de conhecimentos (Conhecimento do Ser Humano, Conhecimento da Sociedade, Conhecimento Filosófico e Conhecimento Técnico) conferiu aos cursos orientados para a licenciatura ou bacharelado, “uma grande flexibilidade e um corpo de conhecimento relacionado a ocupação em seu processo de profissionalização [...] (p. 58). A autora pontua, que no âmbito de outras licenciaturas, a questão da formação ampliada só passa a ser pautada com a aprovação da LDB 9394/96.

Sendo assim, os cursos de Educação Física estavam passando por mudanças que nenhuma outra área ainda havia retratado. Os acertos e as descontinuidades do processo de reformulação dos currículos na Educação Física serviram de base para as outras disciplinas que também transitavam do currículo técnico-profissional para um currículo fundamentado em áreas de conhecimentos.

Com a Resolução CFE nº 03/87, a Educação Física já tinha atribuído o caráter inovador no currículo a ponto de se antecipar às determinações da LDB de 1996, conferindo autonomia e flexibilidade na organização do currículo nas instituições superiores. A orientação para a formação estava voltada para incentivar a maior abrangência de campos do mercado de trabalho – acompanhada pela lógica da prestação de serviços, predominante na economia atual. Tais mudanças reforçavam as discussões da Educação Física em torno dos campos extraescolares e da necessidade em ter representatividade profissional, para defender os interesses do grupo.

Foi neste contexto, que as articulações para a aprovação de um Conselho Federal de Educação Física tomam força, combinada à crescente diversificação do mercado da saúde e bem-estar e do florescente movimento para diferenciação entre os profissionais bacharéis e licenciados. Como consequência, aumenta-se a necessidade de legitimar as atividades profissionais, racionalizando-as e distinguindo o leigo do profissional formado pelas escolas profissionais.

Considerando que a Educação Física formava profissionais para atuarem em campos considerados “informais” e ainda incipientes e sem representatividade para defesa organizada

nos nichos de atuação, tornou-se fundamental unificar os diferentes campos de atuação em um órgão de regulação que pudesse ser a ponte para a diminuição da atuação de profissionais “clandestinos” e do trabalho informal na Educação Física, utilizando-se do discurso associativista para estabelecer parâmetros mínimos regulatórios sobre a prática profissional. (FONSECA, SOUZA NETO, 2015).

Sendo assim, o projeto de lei para a regulamentação da Educação Física foi encaminhado a Comissão de Educação, Cultura e Desporto no ano de 1995 e aprovado. Na trajetória para a aprovação, o documento foi encaminhado ao Ministério do Trabalho em 1997, debatido na sessão plenária da Câmara dos Deputados em 1998 e no mesmo ano apreciado pelo Senado. Apenas depois de cada análise a regulamentação foi sancionada por meio da lei 9696/98, pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (CONFED, 2014).

As movimentações legais para as demarcações entre os cursos de formação profissional na Educação Física diferenciando os campos escolares e não escolares foram intensificadas no início dos anos 2000. O parecer CNE/CP 583/2001 de 04 de abril, estipulava que as atividades obrigatórias não poderiam exceder 50% da carga horária total dos cursos. Segundo Veronez, Lemos, Morschbacher, Both (2013), o fato de ter apenas 50% de disciplinas obrigatórias favoreceu a flexibilização dos cursos de Educação Física, de acordo com as demandas e interesses sociais, impactando na ampliação dos campos emergentes de formação, principalmente aqueles ligados às práticas profissionais não escolares.

Com o objetivo de demarcar os novos parâmetros para a formação de professores, o parecer CNE 009/2001 de maio de 2001, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior para os cursos de licenciatura, de graduação plena. O parecer reforçou a consolidação da graduação em três orientações: “Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico”. (BRASIL, 2001).

Sendo assim, houve o direcionamento para a separação e organização mais específica, entre os cursos de bacharelado e licenciatura para a formação profissional em geral. No ano seguinte ao parecer 009/2001 a resolução CNE 01/2002 foi aprovada e instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior aos cursos de licenciatura, de graduação plena. (BRASIL, 2002). O foco das mudanças, portanto, foi a reorganização das licenciaturas.

Esperava-se direcionar a formação do professor para a noção de “competência como concepção nuclear na orientação do curso” além da “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” considerando que a formação deveria “ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar” (BRASIL, 09/2001 e 01/2002).

Reforçado pelo contexto de mudanças na organização dos cursos de formação dos professores e pela flexibilização curricular, os cursos de Educação Física também se adaptavam às novas organizações legais. O CNE iniciou um processo de mobilização dos agentes envolvidos com a Educação Física, para que fossem discutidas mudanças nas diretrizes curriculares da área. Segundo Veronez, Lemos, Morschbacher, Both (2013) o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) passou a ser o interlocutor privilegiado do CNE, “promovendo fóruns regionais para discutir e propor subsídios para a formulação das novas diretrizes nacionais para os cursos de graduação em EF” (p. 814).

O CBCE também organizou um fórum, que originou o documento que propunha a orientação multidisciplinar do currículo da Educação Física. Este documento foi utilizado como base para a elaboração do Parecer CNE/CES 138/2002. Para os autores Veronez, Lemos, Morschbacher, Both (2013), esta proposta mostrou ser avançada e destoante dos grupos conservadores que também participavam do processo de discussão curricular da Educação Física. Ainda segundo os autores, a postura eclética do CBCE contrapunha a categoria ‘competência’, que fundamentava a proposta curricular do Governo Federal.

As propostas dos diferentes grupos interessados na Educação Física (CBCE, CONFEF, IES) foram consideradas pelo CNE no processo de reformulação das diretrizes curriculares da área, porém,

“ao intentar absorver propostas de todos os grupos de interesse que haviam participado do processo, acabou por não acolher nenhum deles e, por isso, o documento resultante não representou a construção de um consenso na área e, tampouco, dos movimentos a ela vinculados” (VERONEZ, LEMOS, MORSCHBACHER, BOTH, 2013, p. 815).

Com a mudança de governo em 2003, o Ministério do Esporte instituiu um grupo de trabalho com integrantes do quadro técnico, do CBCE e das IES com a intenção de elaborar um documento que servisse de referência para a formulação das diretrizes curriculares e servisse de documento alternativo ao CNE/CES 138/2002. O documento resultante do grupo de trabalho organizado pelo ME foi utilizado pela Comissão de Especialistas em Educação Física constituída pelo MEC (Portaria n. 1985 - DOU de 21/07/2003), com integrantes do CBCE, CONFEF, INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e SESu

(Secretaria de Educação Superior). (VERONEZ, LEMOS, MORSCHBACHER, BOTH, 2013).

O resultado do processo de discussão e trabalho em torno das diretrizes curriculares para a Educação Física foi o Parecer CNE/CES 058/2004. Neste documento, aprovado em 18 de fevereiro de 2004, além dos grupos mencionados no parágrafo anterior, participaram também os representantes do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2004). O parecer relata o processo de discussão para a elaboração das diretrizes curriculares e caracteriza a Educação Física como uma área composta por três dimensões interdependentes: “dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional (BRASIL, 2004, p. 8). O parecer deixa claro o teor abrangente e relativo sobre a orientação curricular, que as instituições poderiam elaborar ao dizer que “os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva” (BRASIL, 2004, p. 8).

Como resultado, o CNE institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, por meio da Resolução N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) expõem que esta resolução, procurou “corrigir” alguns limites da Resolução 03/87, principalmente no entendimento de Educação Física como uma área acadêmica-profissional, decorrente do movimento disciplinar. Além disso, os autores apontam a importância atribuída a prática como componente curricular e o Estágio profissional curricular, em consonância com as resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002.

Com a Resolução CNE/ CES n.7/2004, o currículo da Educação Física foi dividido entre formação ampliada (relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano e produção do conhecimento) e formação específica (cultural do movimento humano, técnico-instrumentais e didático-pedagógicas). Entretanto, Pizani e Rinaldi (2014) apontam que, a partir da definição das dimensões formativas na Educação Física, tais dimensões foram utilizadas como orientações para a organização curricular, sem a indicação da proporção dos componentes curriculares para cada dimensão. Isto quer dizer que as instituições teriam a autonomia para construir o currículo com orientações distintas, implicando em perfis curriculares diferentes.

As dimensões ‘Culturais do Movimento Humano’, ‘Técnico-Instrumental’ e ‘Didático-Pedagógica’ foram institucionalizadas em 2004, porém rapidamente novos campos e mediações com outras profissões levaram à ampliação do espectro de possibilidades para as

práticas profissionais na Educação Física. Sendo assim, em 2009 a resolução CNE/CES n.4/2009 foi divulgada e estabeleceu a necessidade mínima dos cursos de formação contemplar 3200 horas, das quais os estágios e as atividades complementares não poderiam exceder 20% da carga horária total do curso, e a prática profissional deveria ser um componente curricular presente em todo o processo de formação (PIZANI, BARBOSA-RINALDI, 2014).

Em 2015 o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação redefiniram as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada no ensino superior por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, marcada pelo enfoque dado ao magistério e para a formação docente nos anos iniciais da formação básica. A diretriz provocou novas movimentações no cenário da formação profissional atual. As mudanças atuais no desenho curricular no campo da Educação tem se baseado no plano para a Formação Nacional Comum.

O atual Plano Nacional Comum foi aprovado pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Ele edifica as bases para um projeto anunciado em 2016 - Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, com a intenção de se estabelecer os conteúdos de base que deverão ser ensinados por todas as instituições de ensino básico nacionais, inclusive as privadas.

As mudanças estão sendo discutidas pelas diversas instituições e entidades²⁰. Entretanto, como em todo o processo de constituição profissional da Educação Física ao longo de sua história, diferentes grupos de interesses em suas práticas, incorporam e significam novos componentes na dinâmica da constituição das bases e limites jurisdicionais. “As tensões, conflitos e disputas em torno das DCNs/EF trouxe a tona um embate entre grupos em confronto, interesses corporativos, parcerias entre polos opostos e a presença do estado na figura do CNE” (SOUZA NETO et. al, 2016).

Cada grupo construiu argumentos que evidenciaram de onde parte o seu “ponto de vista” dificultando o “consenso” de uma perspectiva mais concreta dos elementos que compõem a formação profissional em Educação Física. Considerar a historicidade da área é o primeiro passo para que os diferentes grupos (Estado, acadêmicos, práticos, entidades e

²⁰ Considerando as intensas discussões desencadeadas pela proposição da formação única na Educação Física, centralizada na orientação Licenciatura, foi realizada uma análise das falas dos membros envolvidos nos debates para a apresentação da minuta e dos encontros decorrentes deste documento. A partir da análise da gravação dos encontros, disponibilizados no site YouTube, foi elaborado um artigo, o qual foi publicado em 2016 pela revista Pensar a Prática (SOUZA NETO et. Al, 2016).

instituições profissionais) convirjam para um caminho mais consistente na formulação de diretrizes para a preparação profissional.

4.5 A PROFISSIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A BUSCA PELO CONTROLE DO PRÓPRIO TRABALHO?

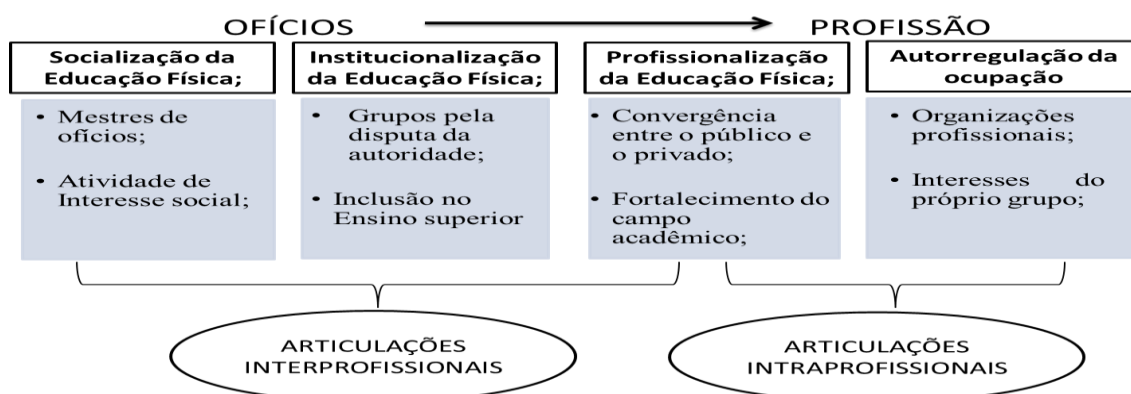
A transição entre ser uma profissão regulada e ser capaz de se autorregular é um processo complexo, pelo qual todas as ocupações procuram estruturar seus serviços. Como FREIDSON (1998) explica, a *expertise* em uma sociedade complexa é inseparável de alguma forma de credencialismo.

Sendo assim, “por meio de suas instituições de pesquisa e de treinamento a profissão cria e transmite seu conhecimento e competência; escolhe aqueles a quem vai treinar e suas credenciais são garantidas por leis de licenciamento, que mediante pressão a profissão logrou obter do Estado” (FREIDSON, 1998, p. 205). Nesse sistema, a autonomia é uma qualidade tipicamente ideal para as ocupações. Para a autonomia, é central que o profissional tenha suficiente liberdade para afirmar o próprio julgamento e responsabilidade como árbitros de duas atividades.

A medida que as atividades vão ficando mais elaboradas e que as propriedades das questões profissionais passam a ter maior impacto social, mais intensamente os profissionais são regulados pelo público, pelo Estado ou pelo mercado (MONTEIRO, 2015). Para que exista uma atividade profissional confiável e estável, é necessário que a *expertise* seja institucionalizada de alguma forma.

As fases da profissionalização da Educação Física (Figura 5) analisadas neste capítulo ilustrou o processo de institucionalização da área como ocupação.

Figura 5 - Fases da profissionalização da Educação Física no Brasil



A presença dos mestres vinculados às práticas corporais no período imperial, legalmente regulados pela legislação, revela que apesar da pouca mobilização dos sujeitos ou da existência de uma identidade coletiva de distinção com outras ocupações práticas, como a medicina e dos professores das disciplinas teóricas, as práticas corporais eram socializadas e consideradas um conteúdo de relevância social.

Com a popularização das atividades, houve o maior interesse no impacto que elas provocavam. As redes de compartilhamento de métodos e experiências entre os mestres e os iniciantes marcam a construção de uma nova ocupação (RUGIU, 1998). Inicia-se o fortalecimento de uma identidade coletiva dos profissionais, que atuam com as práticas corporais. Os colegiados foram organizados para discutir os interesses do grupo ocupacional vinculado às práticas corporais, assim como os critérios para fazer parte dele. O impacto social dos conteúdos da Educação Física torna-se questão chave para alavancar o status dos grupos já institucionalizados: os médicos, os militares e os educadores. A criação de escolas de formação e a institucionalização da área foram os próximos passos para a identidade profissional começar a se consolidar.

Com a construção de um ideal profissional e uma identidade de grupo, o desenvolvimento das áreas de conhecimentos (ABBOTT, 1988) por meio das pesquisas, foi fundamental para que a profissão pudesse argumentar e legitimar as tarefas profissionais diante de outras profissões como a medicina e da classe de professores, sendo capaz de construir uma área com conhecimentos derivados das duas e profissionalizar as escolas de formação e as negociações nos campos de atuação na sociedade. Esta foi a terceira fase da Educação Física analisada.

A atribuição de responsabilidades sociais para a profissão é a decorrência de sua capacidade para resolver os problemas que lhe foram jurisdicionados. Quanto maior o número de subcampos de atuação, maior a necessidade de propriedades (conhecimentos) e maior a rede de responsabilidades atribuídas para a profissão (ABBOTT, 1988). Ela transforma-se em uma área essencial para o funcionamento da sociedade. Sendo assim, o que foi visto no campo do movimento humano, é a crescente incorporação de subcampos de estudos e de atuação profissional ao espectro da Educação Física/Movimento Humano.

Por fim, a quarta fase na profissionalização da Educação Física é a da autorregulação. Esta fase pode ser considerada o momento de maior articulação política e social que o grupo negocia a favor dos interesses da própria ocupação. Por um lado, exercício de uma profissão regulada é objeto do poder político inerente ao Estado, pois é papel dele assegurar a proteção do público, oferecer garantias que o profissional é competente e atua pelos preceitos éticos.

Entretanto, a autorregulação da prática profissional é o método pelo qual a própria profissão opera diretamente a autoridade sobre os domínios da prática profissional. Sendo assim, os próprios membros compõem as organizações profissionais, auferida pela legitimidade epistemológica adquirida pela especialização dos saberes.

Os Conselhos, Federal e regionais de Educação Física (CONFEF e os CREFs), organizações como o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) e a ABENEFS (Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde) que estão presentes em diversas frentes de discussões relacionadas à formação e à legislação que regula os profissionais, assim como profissionais de Educação Física atuam diretamente com o Governo, como consultores e gestores.

Assumir as frentes nos organismos de representação é uma “via importante para uma profissionalidade superior” (MONTEIRO, 2015, p. 296). Portanto, a fase da autorregulação na Educação Física ainda está em fase de constituição na realidade brasileira e merece ser objeto de análises mais profundas sobre os esquemas que fortalece o exercício do profissionalismo pelas organizações ocupacionais.

5 O SISTEMA PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA MACROSSOCIAL

A medicalização, a industrialização ou a juridicização são evidências do processo de profissionalização de grupos ocupacionais e da dependência da sociedade pelos conhecimentos destes grupos. Os procedimentos científicos para a cura de uma doença, ou para a construção de uma ponte, ou ainda para identificar a melhor forma de investir no mercado, caracterizou a mudança da sociedade para um ideal positivista, eficiente e validado pelos grupos profissionais e pelo conhecimento produzido. Dessa forma, as ocupações em processo de profissionalização procuram cada vez mais se aproximar do ideal científico, para sustentar certa exclusividade para a garantia da reserva de mercado. Como vimos no capítulo anterior, o processo de profissionalização da Educação Física legitimou as práticas corporais, como componentes de pertencimento exclusivo do agrupamento profissional, solidificou estruturas para a produção de conhecimentos e para o treinamento e regulação dos membros da ocupação. A partir deste momento, vamos compreender como o sistema profissional está estruturado.

Ao considerar a centralidade das bases de conhecimentos para o sistema, a primeira dimensão apresentada neste capítulo sobre a Educação Física brasileira será a organização do segmento “intelectual” ou dos acadêmicos (FREIDSON, 1996), que compreende as escolas de formação, os programas de pós graduação e a produção acadêmica do grupo profissional. Por ser um segmento diretamente envolvido com a produção científica, também utilizaremos o termo “pesquisadores” para denominar este grupo.

Apresentamos quadros sobre a evolução do número de instituições e de alunos nos cursos de formação profissional. Seguimos com a apresentação de dados sobre a distribuição de cursos por estado e a relação de ingressantes e concluintes nos respectivos cursos, problematizando a aderência dos estudantes no processo de formação profissional, assim como a atratividade da carreira na Educação Física. Os dados da pós-graduação também foram apresentados em quadros e gráficos. Tais dispositivos de apresentação dos resultados, foram elaborados para apresentar a rede de programas, pesquisadores e recursos distribuídos pelo Brasil na área da Educação Física e em outras profissões da grande área da saúde.

A reserva de mercado é a segurança para o investimento em uma carreira profissional. O próprio grupo profissional deve criar estratégias para que grupos ou organizações externas não sejam capazes de exercer influências na autonomia dos próprios

pares no processo de educação profissional, nas licenças e nas credenciais para a atuação em diferentes segmentos. Por este motivo, analisamos o segmento “administrativo” ou “Gerencial” da Educação Física.

Listamos os Sindicatos, as Associações, as Sociedades acadêmicas e profissionais e o Conselho para descrever a rede de organizações que compõe o segmento e os interesses da Educação Física. O CONFEF foi considerado a principal instituição de regulação profissional da Educação Física, devido ao alto grau de influência legal para a elaboração de políticas que estão relacionadas às práticas corporais e na influência da imagem pública da área. Por este motivo, fizemos o levantamento dos documentos e da legislação que interfere diretamente na arena pública e legal da área e que regula a prática profissional.

A análise dos documentos divulgados pelo CONFEF gerou categorias e, em termos gerais, foram organizadas nos seguintes eixos: (a) Considerações sobre o contexto histórico da regulamentação da Educação Física; (b) Definição legal de margens para a intervenção profissional na Educação Física; (c) Os domínios do conhecimento formalizado na atividade profissional em Educação Física; (d) Mecanismos de disputa e controle jurisdicional no campo da Educação Física; Cada eixo foi discutido com base na literatura da Sociologia das Profissões.

Por fim, dados sobre a inserção dos profissionais de Educação Física no mercado de trabalho serão apresentados, representando a terceira dimensão do sistema profissional. Os profissionais compõem a dimensão pública da ocupação, que está em contato diário com a sociedade, atuando diretamente com as instituições públicas ou privadas, nas áreas da saúde, do lazer, do esporte e na educação escolarizada. São os profissionais e a sua movimentação nos diversos segmentos de atuação, que determina a força dos valores e dos conhecimentos em uma disputa jurisdicional. Por este motivo, utilizamos a RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) como banco de dados. Os dados foram comparados e correlacionados entre: setores de atuação; rendimento médio; jornada de trabalho; salário médio-distribuição por estado; gênero; faixa etária; tipo de vínculo de trabalho.

Os três segmentos juntos representam a dimensão Macrossocial da Educação Física. As interações entre os segmentos são os pontos de coesão e fortaleza do sistema profissional. Os fatores que dificultam a comunicação entre os segmentos são os pontos de fragilidade. Desse modo, nos tópicos a seguir, os segmentos serão apresentados e serão discutidas as estratégias e relações que fortalecem e desequilibram o sistema profissional da Educação Física.

5.1 A REIVINDICAÇÃO DE PRIVILÉGIOS PELO CONHECIMENTO FORMALIZADO: O SEGMENTO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O Ensino Superior teve o primeiro salto em número de instituições no Brasil apenas em meados da década de 1950. Segundo Mendonça (2000), o número de universidades passou de cinco, em 1945, para 37 em 1964, e as instituições isoladas passaram de 293 para 564. A popularização da Educação Física foi rápida, se comparada a outros cursos criados no Brasil na mesma época. Com a popularização do esporte (Brasil vence a copa de 1958), os programas governamentais para o acesso ao ensino médio e as influências culturais impulsionadas pela mídia, favoreceram o surgimento de novos cursos de Educação Física no período da década de 1950 a 1980, passando de oito para 94 cursos no país.

Hoje este número é muito maior. Para analisarmos a dimensão da estrutura voltada para a preparação profissional em Educação Física no Brasil, nos apropriamos dos microdados do senso da Educação Superior coletado pelo INEP e analisamos o número e a natureza dos cursos, no último levantamento realizado pelo instituto (Quadro 3).

As escolas e instituições de formação superior constituem importantes pilares para a socialização profissional, além de ser uma engrenagem importante para o sistema de licenças que protege a autoridade e o prestígio dos profissionais, além de assegurar o controle social. (RODRIGUES, 2002). Sendo assim, olhando pelo prisma da teoria dos grupos profissionais, o aumento do número de cursos de Educação Física refletiu o incremento da estrutura profissional para cercar o mercado das práticas corporais para os profissionais.

Contudo, o aumento do número de cursos não necessariamente significa legitimidade. Ampliar o número de escolas de formação profissional deve estimular o aumento da qualificação para os diversos campos de atuação. Por exemplo, ter maior controle sobre as práticas, os protocolos e os limites de atuação entre diferentes grupos profissionais. De fato, alguns dados nos levam a refletir sobre as características e o status da formação profissional na Educação Física. Em 2014, haviam 1125 cursos de Educação Física pelo Brasil, entre os de natureza pública e privada, assim como os especiais²¹. Com base nos dados no INEP, apresentados no quadro 3, mais de 72 % dos cursos de formação profissional estão classificados como privados, contra apenas 23% cursos em instituições públicas.

²¹ As instituições especiais, segundo o artigo 242 da Constituição Federal, são instituições educacionais criadas por lei estadual ou municipal, porém não são gratuitas. Apenas uma parte de suas necessidades é mantida com recursos públicos. As instituições de natureza pública, com gratuidade de matrículas, podem ser as de natureza federal, estadual e municipal e as privadas são categorizadas como as que têm fins lucrativos e as que não têm fins lucrativos (BRASIL, 1988).

Quadro 3- Natureza administrativa dos cursos de Educação Física em 2014.

Natureza administrativa	Frequência	Porcentagem
Especial	48	4,3
Privada com fins lucrativos	326	29,0
Privada sem fins lucrativos	489	43,5
Pública Estadual	125	11,1
Pública Federal	119	10,6
Pública Municipal	18	1,6
Total	1125	100,0

– **Fonte: INEP**

Tal distribuição demonstra que os apelos às demandas do mercado no ensino superior, foram sendo atendidos pelas instituições privadas, em sua maioria, com pouca tradição na pesquisa acadêmica e forte vocação para a preparação profissional. Dos 1125 cursos de formação, quase 60% (671 cursos) são de licenciatura, enquanto que 40% (454) são do bacharelado. A diferença no número de cursos por habilitação nos direciona a reflexão sobre a orientação da formação voltada ao emprego no campo escolar, típicas aos licenciados. A formação de profissionais para suprir o sistema de ensino fundamental brasileiro, tanto público quanto privado, é o segmento de maior status nas relações de trabalho, por representar o nicho considerado o local para o emprego ‘formalizado’ e seguro.

Recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum (BNC), há um movimento por parte dos legisladores, para a redução de áreas humanistas como elemento curricular obrigatório e a centralidade dos conteúdos língua portuguesa e matemática. A presença das disciplinas como Línguas Estrangeiras, Artes e Educação Física foram reduzidas e o professor de Educação Física foi considerado de forma objetiva, apenas no processo final de formação no ensino fundamental e médio, levantando margens para o tratamento reducionista e descontextualizado dos conteúdos da cultura corporal nos currículos, que passará a fortalecer o papel propedêutico, visando os conteúdos tradicionais e a formação para o mercado de trabalho (MOREIRA et al., 2016).

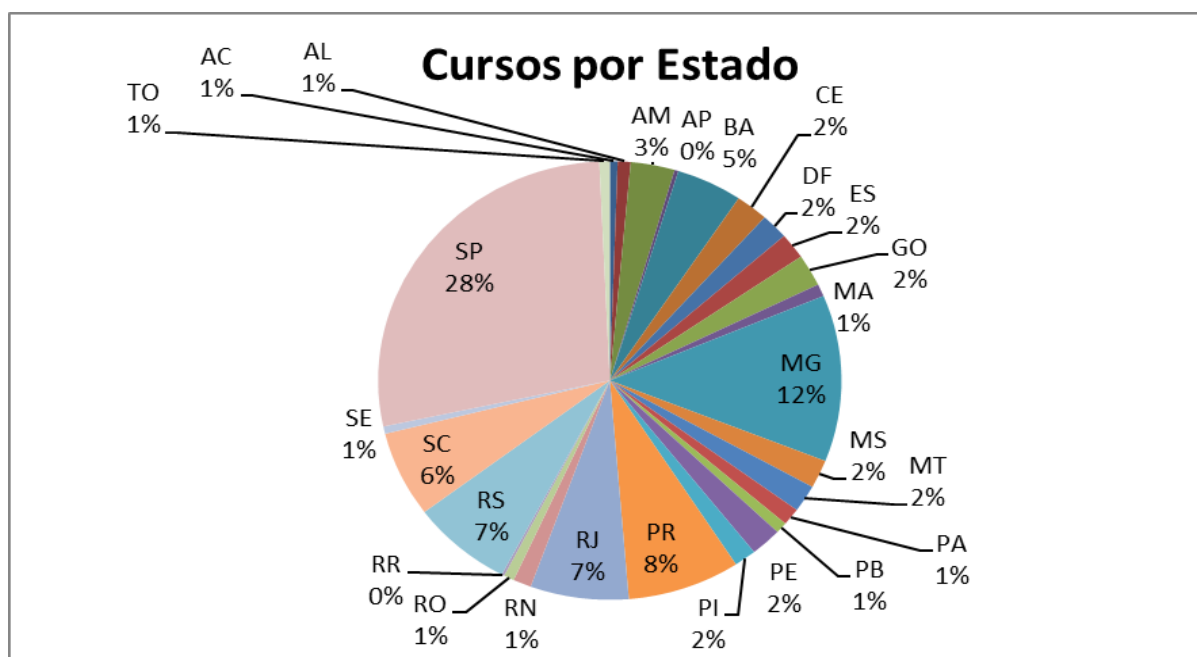
Supondo que não haja a obrigatoriedade das disciplinas humanistas nos currículos escolares ou que disciplinas como Educação Física e Artes deixem de figurar como um componente curricular, é bem provável que a demanda por profissionais nas instituições de ensino caia e pressione os profissionais a buscarem novas alternativas para a inserção. Nesse sentido, é possível que os currículos de formação profissional se ajustem mais rapidamente às novas orientações do mercado de trabalho; principalmente nas instituições privadas, por se tratarem de instituições orientadas para a formação profissional, sem tradição para a pesquisa, como são as universidades públicas.

As instituições privadas fundaram um sistema mercantil do ensino, alavancado pelo desejo de ter um diploma universitário. A Constituição Federal de 1988, no artigo 209, marca a relação público e privado ao instituir que o ensino é livre à iniciativa privada, contanto que as normas gerais da educação nacional sejam cumpridas, assim como a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (BRASIL, 1988).

Sendo assim, supõe-se que todas as escolas superiores de Educação Física foram respaldadas pelo governo. É fundamental para o funcionamento do sistema superior que a Educação Física continue sendo um componente curricular nacional, pois será uma garantia para a demanda de mais de 670 cursos espalhados pelo país. Neste caso, a reserva de mercado para 60% dos egressos, dos 1125 cursos de formação em licenciatura na Educação Física (em 2014), se faz pela luta por apoio do Governo (que legisla) ao papel social da Educação Física.

Os cursos de Educação Física, estão distribuídos por todos os 26 estados brasileiros (gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos de Educação Física por Estado – INEP 2014



Fonte – INEP 2014

São Paulo (306), Minas Gerais (136), Paraná (87), Rio Grande do Sul (78), Rio de Janeiro (76) e Santa Catarina (70), são os estados com maior número de cursos de Educação Física e juntos representam quase 70% da estrutura para a formação profissional no Brasil.

Os mesmos estados com o maior número de cursos de Educação Física também são os estados com os maiores PIBs e investimentos em diversos setores do mercado de trabalho. Sendo assim, o número de instituições por estado acompanha a lógica da formação para atender as demandas de mercado e não necessariamente para atender as necessidades sociais, também presentes em qualquer outro estado com um número muito inferior de cursos de Educação Física.

As discussões acadêmicas-científicas da Educação Física concentraram-se nas universidades públicas e em seus programas de pós-graduação, que em sua maioria estão localizados nos estados com PIB elevado. Porém, a Educação Física fora deste cenário também desenvolveu suas discussões e críticas sobre a área, para atender as necessidades dos contextos que os profissionais ocupavam no mercado de trabalho. Dessa forma, a rede de universidades privadas, voltadas principalmente para a formação de profissionais para o mercado de trabalho, aos poucos foi suprindo o contingente de professores, técnicos e treinadores dos mais diversos setores de atuação.

Por mais que a profissão apresente uma rede de escolas de formação com mais de 1100 cursos (em 2014), a maior da América Latina, a relação entre o número de ingressantes e concluintes é uma variável para inferir sobre a coerência entre a dimensão cultural e social do sistema profissional.

A aderência de ingressantes nos cursos de formação é um fator que indica o poder de socializar o ideal profissional de uma área. É um indicador da capacidade do treinamento profissional em garantir o status de privilégio aos novos membros, por terem passado pelo processo de educação profissional especializado (FREIDSON, 1996). O quadro abaixo demonstra, que em 2014 havia um desequilíbrio relativo entre o número de inscritos e de formados pelos cursos de formação em Educação Física (quadro 4).

Quadro 4 - Relação de ingressantes e formados nos cursos de Educação Física

Categoria	Inscritos nas instituições privadas e públicas	Formados pelas instituições privadas e públicas
Número de Instituições	1125	1125
Média por instituição	116,5	27,71
Soma	131.061	31.179

Fonte: INEP 2014

Em média, existiam 116 inscritos por instituição no ano de 2014, totalizando a soma de 131.061 pessoas ingressantes nas escolas de formação profissional em Educação Física. Já no caso dos formados pelas mesmas escolas no ano de 2014, o número médio foi de 27 egressos, totalizando 31.179 novos profissionais no mercado de trabalho.

Considerando alguns estados do norte e nordeste como Pará (com 14 cursos de Educação Física), Alagoas (com 10 cursos de Educação Física), Tocantins (com 8 cursos de Educação Física), Sergipe (com 6 cursos de Educação Física), Acre (com 6 cursos de Educação Física) e Roraima com apenas 2 cursos de Educação Física no Estado, a necessidade de se pensar as demandas sociais no Lazer, na Saúde, na Educação no Trabalho, entre outras dimensões, são evidentes e aparentemente negligenciadas pela própria organização profissional. Por exemplo, considerando o quadro 4, se a média de formados é de 27 pessoas, em Roraima (2 cursos) teríamos a média de 54 novos profissionais por ano para atender um estado com mais de 600.000 habitantes.

A demografia das escolas profissionais de Educação Física nos alerta para o seguinte ponto: se a profissão está fundamentada nos conhecimentos formalizados para resolver problemas humanos, então, a área precisa pensar nas questões que realmente fazem parte destes problemas, considerando as especificidades de cada região. Mas, se a profissão estiver fundamentada nos conhecimentos formalizados para atender as outras demandas (lucratividade e homogeneidade da atuação profissional, por exemplo), então temos uma distorção dos valores atribuídos às profissões. É possível supor que existem questões encobertas, que ainda precisam ser investigadas sobre a aderência aos cursos de formação profissional, a regulação dos profissionais em estados com baixo número de cursos de formação, a relação dos profissionais com as políticas de saúde e educação em diferentes estados, assim como o real engajamento de organizações profissionais (Sindicatos, Conselhos e Sociedades) nas discussões sobre a demografia do sistema de formação e inserção dos profissionais de Educação Física.

5.1.1 A pós-graduação no Brasil e o desenvolvimento da Educação Física no campo científico

Para as profissões, o conhecimento formalizado tem três papéis: legitimar o trabalho estabelecendo os contornos das tarefas profissionais; avanços na pesquisa onde a profissão desenvolverá novos diagnósticos, tratamentos e inferências; e na instrução, espaço no qual os novos profissionais serão treinados e preparados diante da pesquisa, dos fundamentos e abstrações que fazem parte do campo de abrangência da profissão (ABBOT, 1988). De modo geral, é a formalização (a elaboração do conhecimento em vários níveis de abstração) que fortalece o controle de uma jurisdição por uma ocupação. Algumas estratégias cognitivas usadas pela profissão podem justificar a monopolização de tarefas dentro de uma jurisdição.

No entanto, a expansão de uma dominação cognitiva só é possível pelo uso do conhecimento formalizado que tem o papel de classificar, definir e organizar cognitivamente novas áreas, definindo-as como trabalho de sua propriedade. Segundo Abbott (1988), essa última não pode ser hiper-racionalizada, pois assim enfraquece a profissão, abrindo portas para o ataque profissional.

É a pós-graduação que produz o conhecimento formalizado, especializado e que tem o papel de racionalizar e monopolizar as tarefas concernentes à uma ocupação. Desta forma, os investimentos em pesquisas e na construção de um repertório exclusivo de termos, métodos e tecnologias, são estratégias para a conquista de legitimidade perante a sociedade e perante outras profissões.

Entre as décadas de 50 e 60, os países desenvolvidos já tinham estruturado os campos científico e tecnológico e investiam na expansão deste sistema para desenvolver novos produtos e estabelecer parcerias com consumidores (empresas e outros países) para o avanço econômico de suas sociedades (MARCHLEWSKI, 2013).

Como um país em desenvolvimento e influenciado pelos acordos com os Estados Unidos e com países europeus, o campo científico e tecnológico no Brasil foi desenvolvido com o objetivo de potencializar o desenvolvimento econômico do país. Porém, como Marchlewski, (2013) nos explica, acreditava-se que o aumento do número de pesquisadores linearmente levaria ao progresso científico. Portanto, a formação de pesquisadores e cientistas seria crucial para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia do Brasil. Duas instituições foram criadas para o desenvolvimento científico e tecnológico brasileiro na década de 1950: O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

“As atividades do CNPq estavam entre o repasse de recursos para pesquisas, formação de recursos humanos, intercâmbio com instituições no exterior e cooperação com as universidades nacionais[...] A CAPES surgiu com motivações similares à formulação do CNPq, foi elaborada por uma instituição instituída pelo governo tendo como secretário-geral o professor Anísio Spinola Teixeira” (MARCHLEWSKI, 2013, p. 14)

Mesmo com a criação do CNPq e da CAPES, a pós-graduação no Brasil ainda não apresentava contornos claros. Em 1965, o Ministro da Educação pediu ao Conselho Federal de Educação que especificasse o conceito de pós-graduação e seus objetivos (MAIA DA SILVA, 2010). O parecer CFE n. 977/65 foi apresentado para normatizar os cursos já existentes (que eram conduzidos de forma livre) e os novos que fossem implementados,

organizando de forma padronizada, facilitando a centralização e o controle por parte do Estado (MAIA DA SILVA, 2010).

Os dois objetivos principais da pós-graduação no Brasil foram: atender a expansão do sistema universitário brasileiro e o desenvolvimento da pesquisa para o desenvolvimento nacional nos diversos segmentos (MAIA DA SILVA, 2010). Com a reestruturação do ensino superior, surge uma nova ideologia atrelada ao conhecimento científico. A universidade torna-se o foco das críticas ligadas a incapacidade de gerir e criar soluções para os problemas sociais. A grande crítica voltada para as universidades brasileiras exigia maior funcionalidade das categorias profissionais perante a sociedade e maior articulação das instituições de ensino superior com os diversos segmentos sociais.

No cenário de estruturação da dimensão científica nacional, a Educação Física sofreu duras críticas sobre as necessidades de definir bases conceituais e epistemológicas para a área e a necessidade de produzir conhecimentos que justificassem sua presença nas universidades (reflexo das discussões norte-americanas), em paralelo com a ampliação do ensino superior no Brasil.

Os consórcios entre Brasil e Estados Unidos motivaram o intercâmbio de professores e pesquisadores para as instituições norte americanas. A implantação da pós-graduação em Educação Física no Brasil inicia-se na década de 1970, com o retorno dos professores mestres dos intercâmbios e depois os doutores, preocupados com a necessidade de estruturar a formação de recursos humanos para as escolas profissionais e para o desenvolvimento da base de conhecimento da área.

Verenguer e DeSanto (1991) relatam a cronologia dos programas de pós-graduação na Educação Física a partir da década de 1970. Em um primeiro momento, foram implementados programas de pesquisas nas principais faculdades de Educação Física. No segundo momento, os programas de pós-graduação foram sendo estruturados. A Universidade de São Paulo foi a primeira a implantar o curso de pós-graduação no ano de 1977, seguida do programa de mestrado da Universidade de Santa Maria em 1979, do mestrado em didática da Educação Física e Bases Biomédicas da Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1980, mestrado em Pedagogia do Movimento e Administração da Educação Física pela Universidade Gama Filho (RJ) em 1984 e mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas em 1988. O primeiro programa de doutorado se iniciou em 1990 na Universidade de São Paulo.

Entretanto, apesar do processo de consolidação da pós-graduação, as condições adequadas para a produção científica de qualidade, com equipamentos e laboratórios

estruturados, ainda estavam concentradas em poucas regiões no Brasil – em geral, regiões com grandes aglomerados urbanos, industriais e financeiros. Ao final da década de 1980, a qualidade da formação dos pesquisadores e dos professores nas universidades encontra-se aquém dos anseios de desenvolvimento do país, com baixos índices de investimentos na educação – cenário que ainda vivemos nos dias atuais - e sucateamento das universidades, decorrente do pouco investimento em infraestrutura para a educação, ciência e tecnologia.

A pressão da comunidade universitária e dos cientistas brasileiros para maiores investimentos, por parte do governo, assim como a ampliação e melhoria da qualidade do sistema universitário, influenciou a movimentação para criação de mais quatro programas de mestrado em Educação Física entre 1988 e 1994, os quais foram na Unicamp, na UFRGS, na UFMG e na UGF.

Com a criação das novas instituições, algumas mudanças puderam ser observadas na dinâmica da formação *stricto sensu* na Educação Física: a ampliação de áreas de concentração e de linhas de pesquisa já existentes; o surgimento de novos cursos de mestrado; a criação dos quatro primeiros cursos de doutorado, dois deles na USP e na UFSM (SILVA, 1998). Apesar da maior diversidade de áreas de concentração e de linhas de pesquisa com a ampliação do número de programas, as diretrizes e o modelo de distribuição de disciplinas e de organização das práticas científicas seguiram os documentos oficiais e o modelo convencional já em uso pelos primeiros programas de pós-graduação na Educação Física da década de 1970.

Como resultado, a inserção da Educação Física no sistema de pós-graduação nacional motivou a ampliação da base de disciplinas e conhecimentos, que passaram a legitimar as práticas profissionais, tanto na escola, quanto no crescente campo de derivações esportivas, como foi o caso das atividades de lazer nos clubes, no investimento em estudos sobre as atividades ao ar livre e no turismo, nas praças, nas escolinhas esportivas e em todos os segmentos agregados ao mundo do esporte e do exercício físico.

5.1.2 O conhecimento formalizado e a especialização profissional: a pós-graduação e a produção de conhecimento para o domínio jurisdicional

A partir do cenário da pós-graduação na Educação Física é possível ter o pano de fundo sobre os investimentos para a produção de conhecimentos, os quais representam a estrutura que subsidia as ações e a linguagem especializada, que distingue o grupo profissional de outros grupos que disputam os mesmos segmentos ou as mesmas tarefas. Considerando que existem mais de 1100 cursos de formação em Educação Física no Brasil,

pressupõe-se que exista um sistema robusto para a formação de professores especialistas que irão atuar no ensino superior, qualificando-os como mestres e doutores, os quais serão a ponte para que as estratégias inovadoras investigadas no campo acadêmico cheguem aos inúmeros ingressantes das escolas profissionais. Pelo menos, idealisticamente a rede de programas, pesquisadores e recursos distribuídos pelo Brasil para a pesquisa, tem o papel de fortalecer a base conceitual e potencializar as respostas aos problemas da sociedade.

Sendo assim, apresentamos os dados sobre a pós-graduação em Educação Física, organizados com base no sistema GEOCAPES. O quadro a seguir apresenta o número de programas de pós-graduação desde 1998 até o ano de 2014 (Quadro 5).

Quadro 5 - Evolução do número de Programas de Pós-graduação de Educação Física no Brasil

Ano	Mestrado /Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Apenas Doutorado	Mestrado/ Mestrado Profissional	Total
2014	30	19	2	0	0	51
2013	30	18	2	0	0	50
2012	24	25	2	0	0	51
2011	22	22	1	0	0	45
2010	18	21	1	0	0	40
2009	17	19	1	0	0	37
2008	15	19	1	0	0	35
2007	13	20	1	0	0	34
2008	15	19	1	0	0	35
2006	12	17	1	0	0	30
2005	9	14	1	0	0	24
2004	8	13	1	0	0	22
2003	8	13	0	0	0	21
2002	8	11	0	0	0	19
2001	8	7	0	0	0	15
2000	6	8	0	0	1	15
1999	6	8	0	0	1	15
1998	6	5	0	0	1	12

- Dados extraídos do GEOCAPES.

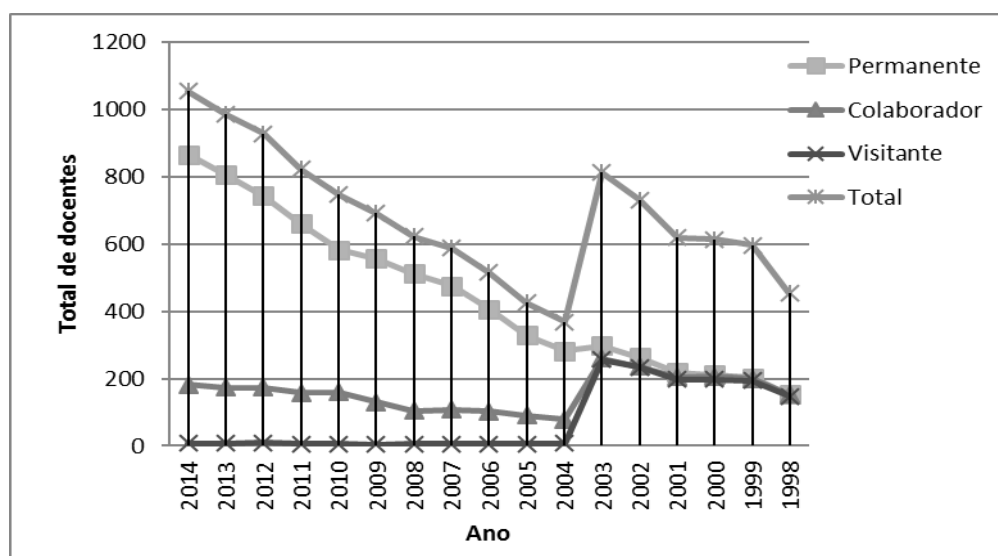
É possível observar que na década de 1990 já haviam 15 programas de pós-graduação em Educação Física. Os Programas estão configurados como: doutorado e mestrado, apenas mestrado, apenas mestrado profissional, apenas doutorado ou apenas mestrado com mestrado profissional. O maior investimento na área ao longo dos últimos anos foi em programas de mestrado acadêmico e doutorado.

Dos anos 2000 em diante, observa-se o aumento gradativo dos programas de mestrado e doutorado. Apenas em 2001 e 2002 quatro novos programas de mestrado foram implementados. Com o aumento do número de programas de mestrado, os programas de doutorado também passam a dar um salto quantitativo no sistema da pós-graduação brasileira. Se em 2005 haviam 9 programas com mestrado e doutorado, em 2010 este número dobra (40

programas) e o número de programas continuou aumentando gradativamente nos anos seguintes.

Dessa forma, é visível que a formação de recursos humanos para o desenvolvimento da pesquisa na Educação Física é um processo muito recente, expressivo e de grande impacto na cultura acadêmica da Educação Física. O aumento do número de programas também potencializa o maior volume da produção científica, entretanto ainda são raras as análises sobre as interferências que as políticas científicas exercem sobre a identidade e a socialização profissional na Educação Física.

Gráfico 2 - Evolução do número de docentes no ensino superior em Educação Física no Brasil



- Dados elaborados com base no GEOCAPES

É possível observar que o aumento do número de programas de pós-graduação em Educação Física influenciou no desenvolvimento da qualificação dos recursos humanos pertencentes à dimensão cognitiva. No gráfico 2, vemos que houve um constante aumento do número de professores permanentes nos cursos de formação. Os docentes permanentes tendem a se dedicar exclusivamente à área, fomentando novos projetos e pesquisas para o desenvolvimento dos assuntos relacionadas à profissão.

Nos últimos 10 anos, percebe-se que os programas de pós-graduação absorveram os recursos humanos formados pelos programas mais antigos e, gradativamente, pelos novos programas que foram alimentando o sistema da pós-graduação em Educação Física. Como consequência, os docentes, até os anos 2000, alavancaram o número de laboratórios e incentivaram o número crescente de novos programas de mestrado e doutorado, os quais foram sendo renovados por docentes e pesquisadores dos programas mais jovens (dos anos 2003 em diante).

É fato que a institucionalização do ensino de nível superior no Brasil está intimamente atrelada ao desenvolvimento da produção científica e tecnológica, e o sistema de pós-graduação é considerado o meio de concretizar as políticas para o desenvolvimento socioeconômico nacional (MARCHLEWSKI, 2013). Como parte da institucionalização das políticas de ciência e tecnologia brasileira, acreditava-se que para ter o desenvolvimento científico adequado, a qualificação dos recursos humanos seria a prioridade. A orientação para a excelência passou a ser a vocação da pós-graduação e ela seria avaliada com base nas iniciativas para a produção científica (MAIA DA SILVA, 2010). Desta forma, “as pressões que o campo político e econômico exerceu para produzir pesquisa forçaram um re-direcionamento de prioridades da formação acadêmica para a formação científica” (MAIA DA SILVA, 2013, p. 35).

Como consequência, “a forma de reconhecimento da excelência do trabalho realizado por docentes-pesquisadores nos programas de pós-graduação reforçou a linearidade e suposta dependência entre pesquisa básica e aplicada” (VITOR-COSTA et al. 2012, p.583). Um agravante, principalmente para as áreas profissionalizantes como a Educação Física, é o baixo número de pesquisas aplicadas produzidas na área, assim como o baixo potencial de publicação dos estudos em revistas de alto impacto, induzindo parte do escoamento das publicações de pesquisas aplicadas em revistas de baixa classificação no sistema de avaliação da produção de conhecimentos na Educação Física.

No momento, as modalidades de investimentos em ciência e pesquisa no Brasil são as bolsas para a capacitação de recursos humanos, os projetos de pesquisas, os eventos e os periódicos científicos. Os dados disponibilizados pelo CNPQ sobre os investimentos na Educação Física estão dispostos no quadro 6 e representa os investimentos em atividades de pesquisa no país e no exterior.

Quadro 6 - Investimentos em atividades de pesquisa no país e no exterior em 2015

ESTADOS	INSTITUIÇÕES	BOLSAS	PROJETOS DE PESQUISAS	EVENTOS	PERIÓDICOS
SÃO PAULO	22	194	34	1	–
PARANÁ	10	67	9	1	–
RIO GRANDE DO SUL	11	61	8	–	1
MINAS GERAIS	12	50	17	1	–
PERNAMBUCO	5	33	6	–	–
SANTA CATARINA	9	45	10	–	–
RIO DE JANEIRO	8	30	8	–	–
DISTRITO FEDERAL	5	26	12	–	–
GOIAS	5	17	1	–	–
PARAIBA	3	14	2	–	–

ESPIRITO SANTO	2	9	3	—	—
PARA	2	9	0	—	—
MATO GROSSO	3	9	3	—	—
RONDÔNIA	3	9	0	—	—
BAHIA	4	9	2	—	—
RIO GRANDE DO NORTE	4	9	2	—	—
AMAZONAS	1	5	0	—	—
SERGIPE	2	5	1	—	—
MATO GROSSO DO SUL	3	5	1	—	—
CEARA	2	4	1	—	—
ALAGOAS	1	1	1	—	—
AMAPÁ	1	1	0	—	—
MARANHÃO	2	1	2	—	—
PIAUI	1	1	0	—	—
TOTAL	121	614	123		
CANADA	8	11	—	—	—
PORTUGAL	7	10	—	—	—
EUA	9	10	—	—	—
ESPAÑA	5	7	—	—	—
AUSTRALIA	5	6	—	—	—
INGLATERRA	3	3	—	—	—
BELGICA	2	3	—	—	—
ALEMANHA	2	2	—	—	—
FRANÇA	1	1	—	—	—
FINLANDIA	2	2	—	—	—
SUÉCIA	2	2	—	—	—
ITALIA	2	2	—	—	—
TOTAL	48	59			
TOTAL GERAL	169	673	123	3	1

Fonte – CNPq;

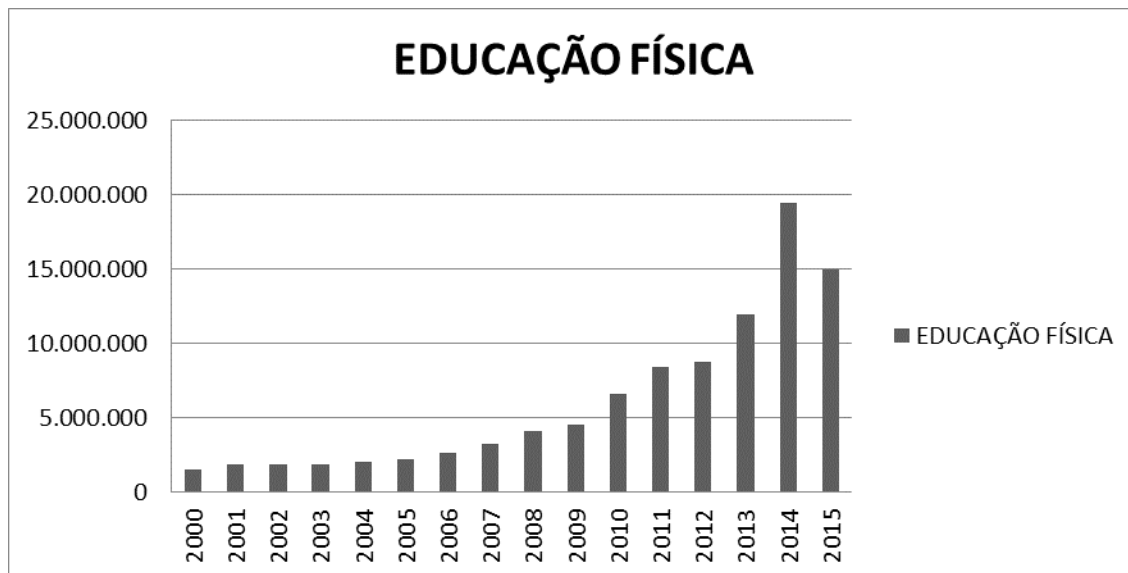
Nota-se que a concentração de recursos e centros de pesquisas é um fator que expõe o desequilíbrio interno da composição cognitiva da Educação Física. Podemos observar que, apesar do estado de São Paulo captar o maior número de bolsas e investimentos em projetos, dos 306 cursos de Educação Física em São Paulo (em 2014), apenas existem 34 projetos de pesquisas cadastradas no CNPQ.

A concentração da capacidade de produzir novos conhecimentos em apenas alguns polos, assim como a concentração dos interesses de pesquisas em algumas áreas de atuação com maior aderência em certas regiões, dificulta ampliar a rede de parcerias e compartilhamento de tecnologias para a produção científica, representando um fator para a fragilidade do profissionalismo na Educação Física. Os eventos científicos, por exemplo, estão concentrados nos laboratórios mais produtivos e continuam incentivando o *status quo* dos estados mais engajados com a pesquisa.

O investimento em ciência, tecnologia e inovação na Educação Física, como reflexo do aumento do número de programas de pós-graduação, teve um expressivo aumento na

captação de recursos, na passagem de 2009 para 2010, momento que marca o contínuo aumento de investimentos na área (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Valores consolidados de investimentos em ciência, tecnologia e inovação pelo CNPq

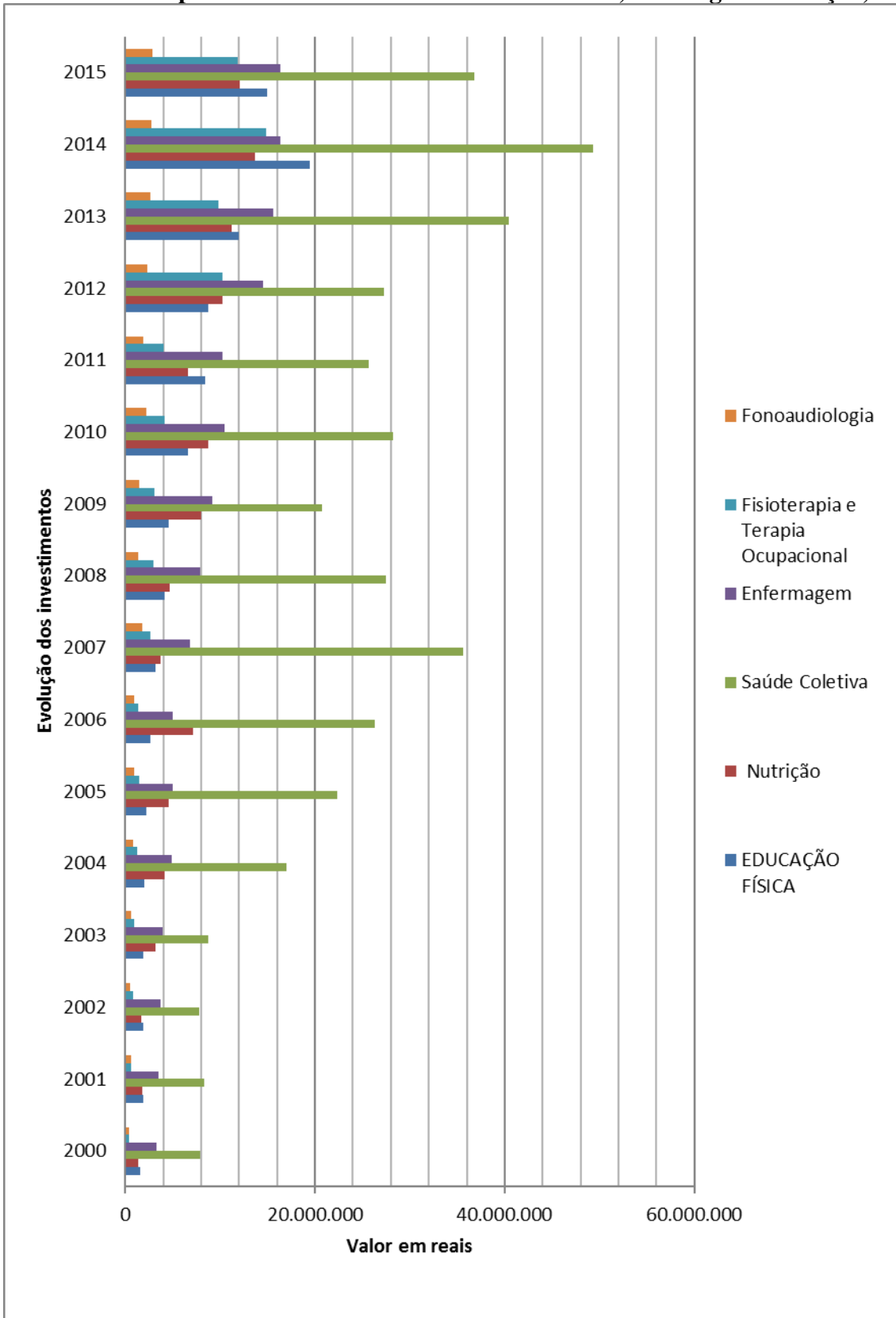


Fonte: CNPq

Como visualizado no gráfico acima, em 2009 a Educação Física recebia um pouco mais de quatro milhões e meio de investimentos. Porém em 2010, houve um aumento de mais de dois milhões, se comparado com o ano anterior e assim seguiu pelos próximos anos, atingindo o ápice em 2014, com a captação de mais de R\$ 19.000.000 em investimentos.

Comparando a Educação Física com outras profissões da grande área da saúde, como Nutrição, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Saúde Coletiva, é interessante observar uma tendência geral no aumento dos investimentos em ciência e tecnologia nos últimos cinco anos (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Comparativo de valores investidos em ciência, tecnologia e inovação;



Fonte – Dados extraídos do CNPq;

Por meio do gráfico comparativo, é visível o crescimento em pesquisa na área da saúde. Porém, como vimos no quadro 6, sobre os investimentos em pesquisa na Educação

Física, a concentração dos recursos em alguns estados também sugere, que a evolução dos investimentos tenha acontecido nos mesmos estados, inclusive em comparação com a Nutrição ou a Fisioterapia. A área interdisciplinar Saúde Coletiva representa a maior fatia de investimentos em ciência e tecnologia, mas também congrega a participação de outras profissões da saúde como a Medicina e a Psicologia.

Gamboa (2007) sinaliza que novas iniciativas passam a ser desempenhadas para deslocar a pós-graduação, organizada pelo modelo de área de concentração, para o modelo de linhas de pesquisa, focalizadas na investigação e na produção do conhecimento. Sendo assim, a organização de grupos interdisciplinares, com foco na produção de pesquisa, passa a ser o eixo central para os programas de pós-graduação nos últimos anos. Tal modelo tem alimentado as áreas multidisciplinares, como a Saúde Coletiva, pela diversidade de linhas de pesquisas correlatas com a área, porém administradas por profissões distintas. Por exemplo, supondo que a linha de pesquisa “Epidemiologia dos agravos à saúde” faça parte de um programa de pós-graduação, áreas como Nutrição, Enfermagem, Medicina e Educação Física poderão desenvolver sublinhas de estudos orientadas para cada área. No entanto, estudos das sublinhas deverão resolver problemas concernentes à linha “mãe” de pesquisa Epidemiologia.

As linhas de pesquisa referem-se a campos problematizadores, que exigem estudos aprofundados em torno dos quais se agrupam interesses comuns de investigadores de diversos campos do conhecimento. Sendo assim, “sugere problematização, processos de busca, qualificação de questões, suspeita e crítica sobre o conhecimento já elaborado e construção de respostas científicas para esses problemas e questões[...]” (GAMBOA, 2007, p. 109).

Se o número de grupos e linhas passaram a refletir o volume de estudos e problematizações com temáticas correlatas à Educação Física, é possível afirmar que a área produz conhecimentos para fundamentar sua estrutura ocupacional e legitimar suas práticas, por meio do conhecimento sistematizado nas pesquisas, principalmente dos anos 2000 em diante. No quadro 7 temos o número de grupos de pesquisa em Educação Física, mas também selecionamos outras áreas da saúde, para termos uma visão comparada da evolução no número de grupos no Brasil.

Quadro 7 - Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a área do conhecimento predominante;

Área do conhecimento	1993		1995		1997		2000		2002	
	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%
Educação	201	3,1	229	3,2	324	3,8	631	5,4	899	5,9
Educação Física	34	0,5	44	0,6	54	0,6	98	0,8	196	1,3
Enfermagem	59	0,9	97	1,4	131	1,5	193	1,6	231	1,5
Fisioterapia e Terapia Ocupacional	12	0,2	10	0,1	17	0,2	46	0,4	61	0,4

Fonoaudiologia	6	0,1	10	0,1	8	0,1	27	0,2	66	0,4
Nutrição	48	0,7	53	0,7	39	0,5	69	0,6	100	0,7
Saúde Coletiva	136	2,1	132	1,8	197	2,3	289	2,5	388	2,6
Total	6.480	100	7.174	100	8.541	100	11.760	100	15.158	100
Área do conhecimento	2004		2006		2008		2010		2014	
	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%	Grupos	%
Educação	1.194	6,1	1.483	7,1	1.711	7,5	2.236	8,1	3.219	9,1
Educação Física	268	1,4	304	1,5	387	1,7	494	1,8	652	1,8
Enfermagem	301	1,6	331	1,6	373	1,6	482	1,8	622	1,8
Fisioterapia e Terapia Ocupacional	118	0,6	145	0,7	170	0,8	226	0,8	323	0,9
Fonoaudiologia	72	0,4	72	0,3	82	0,4	92	0,3	98	0,3
Nutrição	124	0,6	129	0,6	148	0,7	171	0,6	247	0,7
Saúde Coletiva	521	2,7	593	2,8	653	2,9	732	2,7	975	2,8
Total	19.470	100	21.024	100	22.797	100	27.523	100	35.424	100

Fonte: diretório de grupos de pesquisa – Plataforma Lattes

O número de grupos de pesquisa está registrado na plataforma lattes – Diretório de Grupos de Pesquisa – desde 1993. Sendo assim, é possível observar o gradativo aumento do número de grupos em diversas áreas. Na Educação Física, em 1993, haviam 34 grupos registrados, representando de 5 a 6% do volume total de grupos registrados no diretório. O salto no número de grupos na Educação Física ocorreu na transição entre os anos 2000-2002, passando de 98 grupos para 196 em dois anos.

As outras áreas da saúde também tiveram a expansão no número de grupos de pesquisa, principalmente entre os anos de 1998 e 2000. A ampliação dos grupos pressupõe o aumento da rede de colaboração e parcerias com intercentros de pesquisas, assim como no entendimento das diversas dimensões da investigação científica. Apesar do aumento dos grupos de pesquisa a partir dos anos 2000, no gráfico 4, temos que o estirão de investimentos aconteceu nos últimos cinco anos. Isto se deve ao processo de legitimação dos grupos iniciados nos anos 2000, a capacitação dos recursos humanos e da maturidade para angariar investimentos em grandes projetos.

O quadro 8 apresenta a distribuição das linhas de pesquisa na Educação Física, desde os anos 2000 até 2014. Nos anos 2000 existiam somente 98 grupos de pesquisa com 272 linhas de estudos, representando a proporção de 2,8 linhas por grupo. Apesar do aumento do número de grupos, a relação grupos por linhas de pesquisa, subiu para 3,3 em 2014. Desta forma, no Brasil havia a média de 3 linhas de pesquisas por grupo (considerando que uma mesma linha pode se repetir em grupos diferentes).

Quadro 8 - Distribuição do número de linhas de pesquisas, de pesquisadores e de grupos, segundo a área predominante nas atividades do grupo

ANO	Área do conhecimento	Linhas de Pesquisa	Pesquisadores ^{1/}	Grupos de Pesquisa	Relações		
		(L)	(P)	(G)	(L)/(G)	(P)/(L)	(P)/(G)
2014	Educação Física	2137	4685	652	3,3	2,2	7,2
2010	Educação Física	1493	3110	494	3	2,1	6,3
2008	Educação Física	1164	2508	387	3	2,2	6,5
2006	Educação Física	948	1969	304	3,1	2,1	6,5
2004	Educação Física	766	1466	268	2,9	1,9	5,5
2002	Educação Física	506	855	196	2,6	1,7	4,4
2000	Educação Física	272	453	98	2,8	1,7	4,6

Fonte – Censo Lattes - Diretório de grupos de estudos;

O número de pesquisadores vinculados aos grupos e linhas de pesquisas também teve um aumento expressivo nos últimos 10 anos. De 453 pesquisadores para 272 linhas de pesquisa (1,7 pesquisadores por linha) em 2000, houve o aumento para 4685 pesquisadores em 2137 linhas (relação de 2,2 pesquisadores por linha de pesquisa) em 2014.

Em geral, podemos observar que o crescimento das temáticas de pesquisas na Educação Física foi equilibrado com o número de pesquisadores envolvidos com os grupos e, portanto, não temos uma área com linhas de grande abrangência, mas aparentemente, temos uma profunda segmentação de eixos de estudos.

Por um lado, a diversidade de linhas de pesquisa evidencia um espectro maior das atividades desenvolvidas pela Educação Física. Porém, a segmentação é um desafio para o estabelecimento de parcerias e redes que fortaleçam novos eixos de produção científica e que legitimam novas práticas profissionais. É necessário observar que a produção científica precisa agregar novas análises e ampliar as possibilidades de convergência com a sociedade. O crescente número de linhas e sublinhas de pesquisas, pode indicar expansão, mas também indica fragmentação da área de estudos. Se para cada novo docente for criada uma nova linha de pesquisa, a segmentação e fragmentação dos conhecimentos produzidos não permitirá atender os problemas profissionais. A abstração (produção de conhecimento científico) é importante para uma profissão exercer domínio cultural, porém, quanto maior o nível de abstração, ou verticalização em outras palavras, menor será a capacidade da profissão definir novas jurisdições (ABBOTT, 1988).

Poucos são os grupos que estabelecem algum tipo de parceria para o desenvolvimento de novas tecnologias no âmbito das práticas corporais. De todos os grupos cadastrados na Educação Física, apenas 21% estabeleceram algum tipo de relacionamento com empresas em 2014. E este número foi muito menor em 2002, com apenas 7 grupos que relataram algum tipo de relacionamento com empresas.

Quadro 9 - Relacionamento de grupos de pesquisas com empresas no Brasil

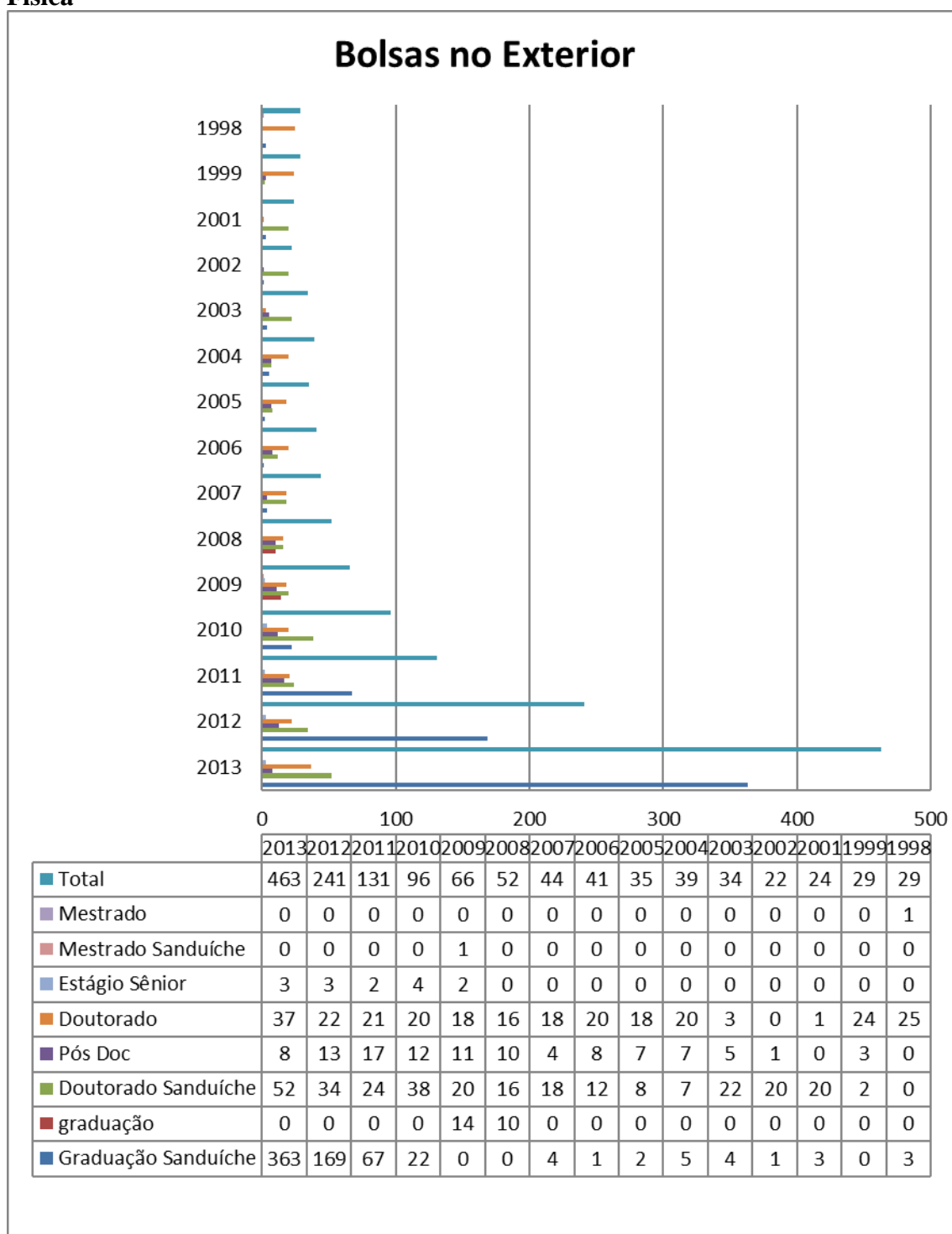
ANO	Área predominante do grupo	Nº de grupos que relataram relacionamentos (a)	Total de grupos na área (b)	a/b x 100
2014	Educação Física	139	652	21,3%
2010	Educação Física	32	494	6,5%
2008	Educação Física	27	387	7%
2006	Educação Física	16	304	5,3%
2004	Educação Física	13	268	4,8%
2002	Educação Física	7	196	3,6%

Fonte – Lattes – Diretório de grupos de estudos;

O quadro 9 demonstra que poucas propostas de parcerias entre Universidade e Empresa foram concretizadas. Este tipo de parceria representa a capacidade da profissão em produzir e patentear novas tecnologias, a qual vai impactar no potencial técnico-científico e na qualidade da intervenção profissional para a resolução de problemas humanos e melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, pelo baixo número de parcerias com empresas e pelo crescente número de linhas e grupos de estudos, é possível inferir que grande parte dos grupos atuam de maneira isolada, nas instituições universitárias e com pouca interação também entre os pesquisadores, já que a razão de pesquisadores por linha é de 2,2 (ver quadro 8). Portanto, os conhecimentos produzidos na Educação Física são essencialmente acadêmicos e disciplinares.

A capacitação de recursos humanos por meio do incentivo aos estudos, integrais ou em parte no exterior, são indicativos do desenvolvimento acadêmico da Educação Física, com vistas à internacionalização das práticas de pesquisa e a capacitação dos profissionais, assim como absorção de novos protocolos, ferramentas e estratégias conhecidas internacionalmente no âmbito científico.

Gráfico 5 - Gráfico representativo de número de bolsas no exterior para a Educação Física



Fonte – GEOCAPES

Observa-se que até 2013, foram investidas 463 bolsas de capacitação em recursos humanos no exterior. Do total de bolsas oferecidas, 363 eram para a graduação sanduíche, modalidade que propõe a permanência de um período em um curso de formação profissional inicial em outros países consorciados. Também foram concedidas 52 bolsas de doutorado

sanduíche e 37 de doutorado pleno, no qual o bolsista pode passar o processo de doutoramento pelo período integral ou parcial em outro país.

É interessante notar que a concessão de bolsas para o exterior na Educação Física esteve por muito tempo concentrada nas modalidades doutorado pleno e doutorado sanduíche, justamente pela necessidade de capacitar recursos humanos para o desenvolvimento da pós-graduação e da base científica da área. Os investimentos nestas duas classes de bolsas não cessaram, porém, o aumento da concessão para a graduação sanduíche de 2010 em diante, sinaliza que existe uma movimentação para o investimento nos pesquisadores jovens, visando a construção de uma classe científica e acadêmica de base que possa ter aderência e assim viabilizar novas interações entre a educação inicial e a entrada na carreira acadêmica.

Já as bolsas de pós-doutorado representam o investimento para a qualificação e incremento na carreira de pesquisadores, já vinculados às universidades. Apesar de alguns estudos questionarem o valor final da qualificação de pós-doutorado (CALVOSA, REPOSSI, CASTRO, 2011; CASTRO, PORTO, KANNEBLEY Jr, 2013), principalmente devido a lacuna para a busca de métodos de aferição dos resultados do pós-doutoramento, é importante notar, que na Educação Física o número de bolsas é baixo e, considerando que em 2014 existiam 51 programas de pós-graduação na área, com 652 grupos e mais de 2000 linhas de pesquisa, a continuidade da qualificação dos doutores deverá ser uma das maiores demandas nos próximos anos no sistema de pós-graduação da Educação Física.

5.1.3 Considerações sobre a dimensão cognitiva da Educação Física

Conforme mencionado anteriormente, as profissões exercem domínio na sociedade baseado no corpo de conhecimentos e linguagens criados e sistematizados para proteger a exclusividade nos campos com jurisdições pelo grupo profissional. Por este motivo, as profissões devem produzir novos conteúdos e valores, que sustentam o status profissional. A figura a seguir sintetiza as fragilidades e potencialidades do sistema cognitivo da Educação Física analisado neste tópico.

Figura 6 - Fragilidades e potencialidades do sistema profissional com base no segmento "cognitivo".



Segundo Freidson (1996), a alta cultura e a educação para as ideias, mais humanistas em sua essência, são requisitos para a formação profissional diferenciada da formação técnica, considerada verticalizada. Portanto, a noção que se constrói sobre a formação do profissional especialista não está atrelada à capacidade de agir, mas a capacidade de analisar a ação antes de tomar uma decisão sobre como agir.

A Educação Física é uma profissão essencialmente profissional e, como tal, exige que o treinamento de novos membros esteja pautado na resolução de problemas práticos, analisados com base em um repertório de conhecimentos sociais, biológicos e técnicos para viabilizar a inferência, elemento fundamental no processo de tomada de decisão e de ação. Cursos de formação precisam investir no desenvolvimento da capacidade de inferir do profissional. Pelo contrário, como Abbott (1988) explica, apenas a avaliação pelo levantamento de informações e a ação direta leva a atuação mecânica, passível de ser assimilada por outros grupos, diminuindo a qualidade da ocupação ser essencial para a sociedade.

O conhecimento é o aspecto de sustentação desta estrutura e deve ser capaz de legitimar a tomada de decisão, instruir e conduzir a novas investigações. As revistas

especializadas, os eventos, os laboratórios, grupos e linhas de pesquisas refletem o grau de domínio cognitivo das jurisdições controladas pela profissão. Entretanto, a extrema verticalização do conhecimento produzido por uma profissão é um fator para a fragilidade do sistema profissional. Basicamente, porque o conhecimento formalizado é o elemento conector de todo o sistema de disputa ou de fixação das práticas profissionais (FREIDSON, 1998; ABBOTT, 1988; RODRIGUES, 2002).

A construção de um ideal acadêmico-científico foi um importante passo para o desenvolvimento do sistema ocupacional mais robusto para a Educação Física. Porém, sem a capacitação dos que atuam diretamente nos locais de trabalho para inferir e resolver problemas, não há avanços. A fragmentação do conhecimento, visível na relação entre grupos, linhas de pesquisa e o número de membros em cada linha, ressalta um cenário preocupante. Combinada com a demografia das instituições brasileiras, concentradas em poucas regiões do país, é possível afirmar que a Educação Física, a despeito de ter forte impacto social e ramificações em diversos segmentos, sustenta um sistema profissional de baixo potencial analítico (fragmentado e distribuído desigualmente) sobre questões de interesses sociais do contexto brasileiro.

A concentração dos cursos de formação profissional e dos principais programas de pós-graduação em alguns estados, pode ser os responsáveis por induzir tendências e provocar novos ordenamentos profissionais, nos estados menos favorecidos com investimentos e recursos. Em outras palavras, os estados “polos” são os responsáveis por induzir a homogeneidade dos currículos de formação, tanto na formação inicial quanto nos modelos de formação da pós-graduação, em estados com menor número de instituições ou programas. Mesmo com necessidades diferentes, a concentração de profissionais e instituições, indica de onde as principais decisões para o coletivo profissional (currículo, áreas de atuação profissional, investimentos em projetos de pesquisas) partem.

Portanto, internamente, a Educação Física como grupo profissional apresenta um sistema desigual. O monopólio de conhecimentos pressupõe o monopólio do mercado que necessita de tais conhecimentos. Diniz (2001) aponta que o monopólio simbólico (pelo conhecimento científico, por exemplo) leva ao fechamento de mercado, que significa limitar o acesso de pessoas externas à profissão no uso dos conhecimentos, técnicas e protocolos, exclusivos às escolas profissionais. A exclusividade deve ser garantida pela capacidade de inovação e principalmente pela capacidade de resolver os problemas humanos. Vimos no quadro 9 que a parceria da Educação Física com a produção de tecnologias é tímida e a

associação entre o setor público e o privado é, em sua essência, voltada para o vasto sistema de formação inicial, sem tradição com a pesquisa.

É preciso realçar que a capacidade analítica de uma profissão jaz na forma como capacita os profissionais a desenvolverem o potencial de inferência, o qual faz parte do processo de intervenção profissional. Portanto, as práticas profissionais deve ser o núcleo norteador dos conteúdos investigados nas inúmeras linhas de pesquisas que a Educação Física alimenta no segmento cognitivo.

5.2 NEGOCIAÇÕES E REIVINDICAÇÕES NO SISTEMA PROFISSIONAL: O SEGMENTO DOS “ADMINISTRADORES” DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Apesar da formação inicial na Educação Física brasileira se concentrar entre bacharelado ou licenciatura, naturalmente os profissionais quando se inserem no mercado de trabalho buscam atuar nos mais diversos setores de intervenção: no campo do treinamento esportivo, no lazer, no campo do *fitness*, na indústria de produtos esportivos, na educação básica e superior, entre outros setores. Nesse sentido, as organizações profissionais se estabelecem para representar, defender, capacitar e serem pontos de encontros para novas tendências e trocas de experiências.

As entidades de classe podem ser classificadas como organizações que possuem associados ou membros ligados entre si pelo exercício da mesma atividade econômica ou profissional (QUEIROZ NETO, 2003; MORENO et al, 2007). No Brasil, as entidades de classe da Educação Física são os Sindicatos, as Sociedades, as Associações profissionais e científicas e os Conselhos.

Os sindicatos têm como responsabilidade a luta pelo fortalecimento da categoria profissional e consciência de classe na perspectiva das relações de trabalho. Portanto os sindicatos buscam estabelecer pisos salariais, carga de trabalho e benefícios. As Sociedades e Associações visam apoiar reivindicações, incentivar a colocação profissional no mercado de trabalho, viabilizando a realização de cursos de formação e aperfeiçoamento (MORENO, et al, 2007), além de proporcionar encontros e discussões sobre questões científicas e de reordenamento profissional. Os conselhos profissionais, por outro lado, são entidades de direito público, criadas por lei, com o objetivo de fiscalizar o exercício das profissões regulamentadas (MORENO, et al, 2007).

As organizações profissionais foram estruturadas no período democrático entre 1945 até 1960, o qual ficou conhecido como um conjunto de ações para a regulação da força de

trabalho, demarcada pelo desenvolvimento de uma economia liberal, porém, Estado-cêntrico. A regulação da força de trabalho, construiu uma forma de encantar os grupos ocupacionais com as mudanças que ocorreriam em nome da ordem e dos direitos “universalistas”. Ter um trabalho reconhecido socialmente por um sindicato ou conselho profissional, enquadrava o sujeito em um conjunto de direitos e deveres, vistos como “benefícios” em troca do seu trabalho. Esta forma de cidadania pelo trabalho foi altamente regulada por meio de dois elementos: a regulamentação das ocupações, com seus sindicatos e conselhos e, com o investimento em educação profissional para fomentar o pertencimento a um grupo de status, como é uma profissão.

5.2.1 As Organizações Sindicais da Educação Física

A associação sindical “é uma instituição de Direito Privado cuja a base jurídica é a liberdade de associação, tendo como fim principal a defesa dos direitos laborais e a promoção das condições de trabalho e bem-estar dos seus associados” (MONTEIRO, 2015, p. 92). O papel dos sindicatos na estrutura corporativa de governo foi de fundamental importância para restringir a cidadania a certas ocupações e para caracterizar o aspecto de doação inerente à legislação trabalhista criada (OLIVEIRA, 2009). Portanto, todos aqueles grupos ocupacionais, que não estavam enquadrados nesta forma de regulação e benefícios não eram considerados formalmente amparados pela constituição do trabalho. O enquadramento de novos grupos no sistema de trabalho passava a depender do poder de negociação dos agrupamentos profissionais (PAPADÓPULOS, 2005), com o Estado.

No caso da Educação Física, existem certas peculiaridades que afetam a forma como as entidades se organizam. Historicamente a área esteve ligada às ciências biológicas, porém seu principal campo de atuação é o setor escolar, pela identificação com a classe dos professores. Tal orientação levou a organização curricular da Educação Física ter na licenciatura a base para a sua formação, enquanto que em outras áreas, o bacharelado corresponde à formação generalista e a licenciatura à formação voltada especificamente ao campo escolar.

Na década de 1990, com a aprovação do Conselho Profissional para a regulamentação, a noção de professor é deslocada para a de “profissional”, na tentativa de englobar os diferentes segmentos de atuação no campo da Educação Física. Segundo Barcellos (2012) com a regulamentação, o Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho teve um aumento imediato de 230% de possibilidades de atuação para

a área da Educação Física. Destas possibilidades, 30% estavam vinculadas ao campo escolar enquanto que 70% estavam vinculadas ao campo não escolar.

Devido ao complexo cenário do mercado de trabalho na Educação Física, existe certa dificuldade em caracterizar as entidades de classe, nas quais os profissionais tem maior poder de decisão. No caso da sindicalização profissional, Barcellos (2012) explica que o regime sindical brasileiro está focado na unicidade por categoria. Isso quer dizer, que a base da categoria profissional caracteriza a base sindical.

As profissões com estatutos e escolas especializadas de treinamento são consideradas “categoria profissional diferenciada”, a qual contempla trabalhadores com registro em conselho profissional, passam por formação específica e pertencem a mesma categoria, mesmo atuando em segmentos diversos, como é o caso dos médicos, dos engenheiros e também dos profissionais de Educação Física.

Entretanto, a condição peculiar da Educação Física se comparada às outras profissões, está localizada na distinção entre licenciatura e o bacharelado. Os professores também constituem ‘categoria profissional diferenciada’, porém, perante a legislação trabalhista, são considerados professores, os profissionais inseridos na rede oficial de ensino. Aqueles que não estão inseridos neste contexto, não são considerados na mesma categoria. Portanto, o profissional que atua como ‘professor de natação’ não pode optar pela categoria sindical ‘professor’, mas neste caso deverá optar pela categoria que representa a base de conhecimentos, Educação Física. Evidente, nas profissões que não há licenciatura, esta condição não se aplica. Não há vedação ao pertencimento de 2 ou mais categorias sindicais, entretanto, considerando o artigo 3 da Lei 9696/98, o profissional deve filiar-se aos sindicatos dos profissionais de Educação Física de cada Estado, se houver (BARCELLOS, 2012).

Abaixo o quadro com a relação dos Sindicatos de Profissionais de Educação Física, os quais representam a classe como um todo.

Quadro 10 - Relação dos sindicatos de profissional de Educação Física no Brasil

	Entidade	Estado	Registro
1	SINPEF - Sindicato dos Profissionais de Educação Física, Rio de Janeiro.	RIO DE JANEIRO	25/06/1999
2	SINPEFESP - Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Estado de São Paulo	SÃO PAULO	21/10/2002.
3	Sindicato dos Profissionais de Educação Física e Esporte de Mato Grosso	MATO GROSSO	16/2/2004.
4	SINPEF - Sindicato dos Profissionais de Educação Física de Minas Gerais	MINAS GERAIS	25/8/2004.
5	SINPEFEPAR - Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Paraná	PARANÁ	17/11/2004
6	Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Estado do Pará	PARÁ	23/12/2004.

7	SINPEF - Sindicato dos Profissionais de Educação Física do estado da Bahia	BAHIA	27/12/2005
8	Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Estado do Maranhão – SINPROEFMA	MARANHÃO	14/03/2008
9	SINDPEF - Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Rio Grande do Norte	RIO GRANDE DO NORTE	07/01/2009
10	SINPEF - Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Rio Grande do Sul	RIO GRANDE DO SUL	17/06/2009
11	SINPEF - Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Estado de Santa Catarina	SANTA CATARINA	28/08/2009
12	SINPEF - Sindicato dos Profissionais em Educação Física do Estado de Goiás	GOIÁS	07/01/2010
13	SINPEF- Sindicato dos Profissionais Em Educação Física do Estado Tocantins	TOCANTINS	24/08/2010
14	SINDEF – Sindicato dos Profissionais de Educação Física de Mato Grosso do Sul	MATO GROSSO DO SUL	08/12/2011
15	SINPEFES - Sindicato dos Profissionais de Educação Física de Sergipe	SERGIPE	05/06/2012
16	SINPEFDF - Sindicato dos Profissionais De Educação Física	DISTRITO FEDERAL	28/12/2012.
17	SINPEF- Sindicato dos Profissionais de Educação Física Do Ceara	CEARÁ	14/08/2013
18	SINPEF - Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Estado de Pernambuco	PERNAMBUCO	12/08/2014
19	SINPEFAC - Sindicato dos Profissionais de Educação Física do Estado do Acre	ACRE	10/03/2016

Fonte – Elaborado pela autora;

A organização sindical na Educação Física ainda é recente, como é possível observar no quadro acima. Esse fator indica que as negociações por melhores condições de trabalho e de proteção legal para as práticas e condutas profissionais tem sido objeto de atenção, ainda que de forma tímida, apenas nos últimos 15 anos. Todos os sindicatos elencados apresentam endereço eletrônico e informações sobre a história, ainda que recente, de cada órgão. Porém não foram identificadas informações sobre o número de membros, ou características gerais como gênero, setores de atuação e distribuição por cidade em cada Estado. Tais informações seriam fundamentais para análises de mercado e de perfil profissional, tanto para os gestores, quanto aos próprios profissionais.

Garcia e Dedecca (2013) afirmam que nos anos 2000 a taxa nacional de sindicalização se manteve praticamente estável na casa dos 25%, sinalizando que a geração de emprego pode não representar uma relação direta com a evolução da representação coletiva dos trabalhadores. Outro fator que implica na dificuldade de representação coletiva nas questões de trabalho do profissional é a existência de entidades que representam os setores específicos de atuação na Educação Física, tais como os identificados no estado de São Paulo:

Quadro 11 - Relação de Sindicatos por setores de atuação no Estado de São Paulo

SEEAATESP - Sindicato dos estabelecimentos de Esportes Aquáticos Aéreos e Terrestres do Estado de São Paulo
SEADESP - Sindicato das entidades de administração do desporto no estado de São Paulo
SINDELIVRE - Sindicato das entidades culturais, recreativas de assistência social, de orientação e formação profissional no estado de SP
SAPESP - Sindicato de atletas São Paulo
SINDICLUBE - Sindicato dos Clubes do Estado de São Paulo
SEPROESP – Sindicato das Entidades Empresas Promotoras de Eventos de Rodeio do Estado de São Paulo
SINDBOL - Sindicato das Associações de Futebol de São Paulo
SINDESORTE - Sindicato dos Empregados de Clubes Esportivos e em Federações, Confederações e Academias Esportivas no Estado de São Paulo
SINDICATO do FUTEBOL – Sindicato Nacional das Associações de Futebol Profissional e suas Entidades Estaduais de Administração e Ligas
SITREFESP - Sindicato dos Treinadores Profissionais de Futebol do Estado de São Paulo

Fonte – Elaborado pela autora;

Sendo assim, a diversidade de organizações sindicais sugere que os profissionais sindicalizados estão pulverizados, conforme a proximidade com os setores de atuação. A organização e a representatividade dos profissionais por parte dos Sindicatos e Conselhos tornam-se as ferramentas fundamentais para assegurar a proteção social do trabalhador. Entretanto, é importante lembrar que a partir da década de 1990 o estímulo do governo à iniciativa privada pelo relaxamento das leis trabalhistas (BALTAR, KREIN, 2013) e o financiamento às micro e pequenas empresas, diminuiu o acesso à seguridade do trabalhador. Além disso, a diminuição dos gastos públicos com educação, saúde e seguridade social, tem o poder de canalizar as demandas assistenciais para as organizações privadas - como as empresas de planos de saúde - e fragilizar as condições de vida da população e do contingente para o trabalho, gerando formas de trabalho alternativos, em sua maior parte, informais. A informalidade associada ao desemprego reduz o percentual da força protegida pela legislação, fomentando a precarização do trabalho (THEODORO, 1998).

A questão do sindicalismo deve ser tema presente nos encontros profissionais. É preciso considerar que os acordos e convenções coletivos obrigam toda uma classe a se adaptar às mudanças negociadas. Toda a categoria econômica (donos de estabelecimentos, por exemplo) e profissional é afetada. Por ser um fenômeno cultural e social, a Educação Física deveria ser mais afetada a questão da sindicalização (BARCELLOS, 2012).

5.2.2 *Associações e Sociedades acadêmicas / Profissionais da Educação Física*

Uma Associação é uma relação social comunitária, ou associativa orientada para o poder de representação, segundo os termos de Weber (1991). As Associações profissionais são entidades que congregam pessoas com interesses em comum e podem desenvolver ações voltadas para a capacitação, além de estimular discussões em torno de questões de interesse para a profissão.

Podem ser citadas as Associações dos Professores/Profissionais²² de Educação Física – APEF's e a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde – ABENEFS. Sociedades também visam promover ações de capacitação, orientação e defesa dos interesses relacionados ao tema central da Sociedade. Podem ser citados o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE e a Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde – SBAFS.

Estas entidades representam espaços que atribuem margens mais amplas para as avaliações positivas e negativas dos conteúdos e práticas profissionais, estratégias de afirmação ou estigmatização, concorrência de estilos e são espaços para a convergência entre a prática acadêmica e profissional. Campos, (2016) ao analisar o profissionalismo docente, acrescenta que as pertencas associativas e organizativas, mais ou menos (in)formais, definem socialmente as suas posições no sistema educativo face às famílias, comunidades e comunicação social. Tardif e Zourhlal (2005) também afirmam que para os professores, a participação em uma organização significa o cumprimento de um gesto profissional que se traduz na participação em congressos, na leitura das publicações da associação, entre outras atividades da comunidade de pares.

A ABENEFS destaca-se como um grupo interessado no estudo e adequação dos currículos de formação voltados para a saúde, assim como construir diálogo mais próximo com o Sistema Único de Saúde. A entidade almeja ser “associação civil sem fins lucrativos com o objetivo de apoiar a implementação e desenvolvimento de cursos de Educação Física com eixo na integralidade na formação e na atenção à saúde” (FONSECA, et. Al, 2011, p. 286).

Os autores argumentar que a Educação Física configura relações com ministérios (Saúde, Educação, Esportes), outras Associações que discutem o campo da saúde, assim como

²² Foram identificados ambos os termos: Associação dos Professores de Educação Física e Associação dos Profissionais de Educação Física portanto optamos pelo uso Professores/Profissionais como referência as ambas denominações;

outras profissões filiadas ao Fórum Nacional de Educação das Profissões da Área da Saúde – FNEPAS.

Outro exemplo de organização é a Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde, criada em 2007. Segundo Hallal e Melo (2016) desde 1997 organiza-se o Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde e desde 1995 a Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde. A disseminação dos estudos nesta área, fortaleceram as produções e temáticas a ponto de, em 2014 concretizar-se o Congresso Mundial de Atividade Física e Saúde. Entretanto, o que os autores ressaltam, é que há a diversidade de associações com diferentes núcleos temáticos e um interessante transito de acadêmicos da Educação Física em outras entidades científicas como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), “Mas o que tem sido feito para que haja maior interação?” (HALLAL, MELO, 2016, p. 4).

É fato que, na Educação Física, as disputas e conflitos em torno das bases que orientam ou que devem orientar as bases profissionais tem ofuscado reflexões mais lúcidas sobre as condições para o fortalecimento ocupacional. O caso da biblioteconomia pode ser mencionado como um exemplo de interação entre as organizações na ocupação. Rache (2005) descreve, que a primeira proposta de um código de ética para a profissão foi apresentada na década de 1960 em uma das edições do congresso brasileiro de biblioteconomia e documentação. A parti da consulta às associações locais e às escolas de formação, foi proposta a criação de uma disciplina incorporada aos cursos de biblioteconomia, que tratasse da ética profissional. No início, poucos cursos aderiram à proposta, mas aos poucos, a questão passou a fazer parte das discussões de todas as organizações e encontros profissionais. A Federação Brasileira de Bibliotecários tomou a frente da estruturação do código de ética até ser objeto de interesse regulatório do Conselho Federal da profissão, em 1966, três anos depois da proposta inicial. O que é interessante observar nesta trajetória, é o movimento de várias organizações profissionais e acadêmicas em torno de uma questão de suma importância para toda a categoria profissional.

No caso do código de ética do profissional da Educação Física, apenas foi publicado nos anos 2000 e pouco se sabe a respeito do processo de elaboração do documento, das demandas e discussões realizadas sobre os sentidos ético, moral e filosófico sobre o profissional; se foi um exercício coletivo ou individualizado e inclusive, o que tem sido discutido sobre ética nos cursos de formação e nas organizações profissionais nos dias de hoje.

Desta forma, quando voltamos para a Educação Física, novamente a pergunta feita por Hallal e Melo (2016) faz todo o sentido: o que temos feito para provocar as interações das organizações profissionais da área? Fato é, que cada Sociedade e Associação lida com assuntos de setores e até núcleos epistemológicos distintos, mas ao fim e ao cabo, todos tratam da profissão Educação Física.

As sociedades profissionais e acadêmicas devem promover as interações entre os diferentes segmentos da profissão, assim como possibilitar a criação de novas parcerias e aglutinam subcampos de atuação e pesquisas. Em países como Estados Unidos e no Reino Unido por exemplo, Associações de Educação Física e Esporte promovem encontros até bimestrais em diferentes estados ao longo do ano para tratar de assuntos ligados diretamente aos conteúdos de ensino no ambiente escolar. No Brasil, alguns encontros foram organizados para as discussões sobre a proposta das novas diretrizes curriculares para a Educação Física, encabeçada pela minuta de 2015²³. Porém poucas mobilizações das organizações profissionais, ou até mesmo nos congressos da área aconteceram nos anos que seguiram.

O que temos vistos, é que em vários assuntos, a principal organização que concentra informações sobre outras entidades de classe, negociações com o Estado e com outras profissões, assim como orientações para a atuação profissional, tem sido o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, que será analisado a seguir.

5.2.3 *O Conselho Federal da Educação Física*

Considerações sobre o contexto histórico da regulamentação da Educação Física

Um dos primeiros documentos disponibilizados pelo Conselho em seu site (www.confef.com.br) é a história da regulamentação da Educação Física no Brasil. Dentre as intenções e tentativas de regulamentação da área, o fato de ter sua origem institucionalizada na escola, fez da Educação Física um campo justificado pelo seu papel pedagógico, estritamente vinculado ao ensino. Como é ilustrado no documento, por volta da década de 1980 “Inezil Penna Marinho informa sobre a impossibilidade de se criar Ordem ou Conselhos de professores de Educação Física, em razão de ser esta, substantiva da função de professor”.

²³ BRASIL. CNE/CES. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública de 11/12/2015:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura. Brasília, 2015.

Essa situação leva os interessados na regulamentação da área a articular algumas estratégias de reivindicações formais para justificar a ampliação de jurisdições para o campo da Educação Física, que extrapole a dimensão escolar.

Intensifica-se, nesse momento, tentativas de desvincular a imagem escolar como única correspondente da atividade profissional na Educação Física. Utilizar o termo “professor de educação física” dificultava a assimilação pelo público, de que existe um profissional capacitado especificamente para campos além da escola, já que mantém o vínculo com a figura do professor. Nesse caso, entre as inúmeras sugestões (Kinesiólogo, cineantropólogo, antropocineólogo, entre outros), “profissional de Educação Física” parecia corresponder com os diversos campos, sem reduzi-lo a uma área específica (CONFEEF, 2014). Freidson (2009) explica que uma estratégia para alavancar o status profissional é o uso da terminologia “profissional” pois indica um trabalho complexo, independente e com base em uma ideologia. Quando a referência ao profissional está ligada à sua especialidade, por exemplo pediatra, clínico geral, engenheiro elétrico, são palavras, que se referem a aplicação de um conhecimento específico. Desse modo, o uso da palavra profissional buscou iniciar um movimento de neutralização do espaço de atuação como definidor da categoria ocupacional, considerando a noção mais abrangente do termo.

Na Educação Física, a preocupação com o reconhecimento do profissional para as diversas demandas do mercado, veio em decorrência da significativa difusão dos chamados hábitos saudáveis e o expoente número de academias e clubes privados que investiam no público convencido da necessidade de se vincular a uma atividade e ocupar seu tempo. A mercantilização das práticas corporais passa a gerar crescente interesse, principalmente daqueles envolvidos com o mercado emergente (acadêmicas, clubes, condomínios, etc), em delimitar os campos de atuação de forma clara.

Alguns pontos decorrentes desse processo foram: (a) o envolvimento dos estudantes, que logo estariam no mercado de trabalho emergente, ansiosos por desbravar novos campos não contemplados no processo de formação e fortemente divulgados pela mídia; (b) o número de pessoas sem formação comprovada atuando com exercícios, era o elemento de maior vulnerabilidade da imagem pública do profissional e, justificaria a necessidade de apoio ao movimento da regulamentação pelas instituições de ensino superior em todos os estados; e (c) a necessidade de justificar, pelo conhecimento formalizado e especializado do profissional

formado e regulamentado, a reserva de mercado²⁴ acessível apenas àqueles que atingissem tais critérios. Por isso, a formação do profissional como Bacharel foi estratégica (GAWRYSZEWSKI, 2008, P. 103), para o profissionalismo da Educação Física. Passamos nesse momento, de forma institucionalizada, a responsabilizar o próprio profissional por seu sucesso ou insucesso no campo de intervenção, pois a formação especializada seria o diferencial entre o expert e o leigo.

O projeto de lei para a regulamentação da Educação Física foi encaminhado para Comissão de Educação, Cultura e Desporto no ano de 1995 e aprovado. Em 1996, o projeto foi encaminhado a Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público tendo como relator o Deputado Federal Paulo Paim. Inicialmente contrária as regulamentações das profissões, a comissão traçou algumas recomendações que deveriam ser aprovadas para a apreciação do projeto:

- 1.1- Imprescindibilidade de que a atividade profissional a ser regulamentada - se exercida por pessoa desprovida da formação e das qualificações adequadas - possa oferecer risco à saúde, ao bem-estar, à segurança ou aos interesses patrimoniais da população;
- 1.2- A real necessidade de conhecimentos técnico-científicos para o desenvolvimento da atividade profissional, os quais tornem indispensáveis à regulamentação;
- 1.3- Exigência de ser a atividade exercida exclusivamente por profissionais de nível superior, formados em curso reconhecido pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- 2- Indispensável se torna, ainda, com vistas a resguardar o interesse público, que o projeto de regulamentação não proponha a criação de reserva de mercado para um segmento de determinada profissão em detrimento de outras com formação idêntica ou equivalente”.

Em tese, a regulação dos grupos ocupacionais é articulada pelas organizações de regulação públicas e pelas organizações profissionais. Essas organizações garantem o sigilo profissional e da imunidade em face de julgamento dos leigos sobre os assuntos ligados à profissão (ROSAS, 1980). Por este motivo, é importante manter a avaliação e o julgamento das práticas profissionais entre os próprios pares, como um traço central da autoridade (RODRIGUES, 2002).

Dessa forma, conquistar o status de autorreguladora é o ponto de intersecção mais poderoso de uma profissão, porque permite o fechamento do grupo às interferências dos

²⁴ O Movimento Estudantil de Educação Física, desde o V Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física – ENEEF realizado no ano de 1984, já se havia colocado contrário a tese de reserva de mercado profissional e ao grupo que lutava pela regulamentação. (SOUSA, 2002).

outros grupos e do mercado, além de exigir que a ocupação desenvolva a capacidade de negociar com o Estado e, não apenas servir de instrumento institucional (EVETTS, 2003).

Após as recomendações da Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público, vários ajustes foram realizados na proposta de regulamentação da área, a fim de atender cada item. Na trajetória para a aprovação, o documento foi encaminhado ao Ministério do Trabalho em 1997, debatido na sessão plenária da Câmara dos Deputados em 1998 e no mesmo ano apreciado pelo Senado. Apenas depois de cada análise a regulamentação foi sancionada pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso²⁵.

É importante destacar a participação do Estado na forma como a dimensão legal da profissão foi configurada. Em cada passo para o reconhecimento da ocupação como profissão, existe um elo com o Estado. A sociedade, por intermédio do Estado, confere aos grupamentos profissionais a exclusividade da prática de determinada atividade e delega às corporações, autoridade para se autorregular (GUIMARÃES, REGO, 2005). Em contrapartida as profissões aplicam e desenvolvem conhecimentos para resolverem problemas na sociedade²⁶.

No decorrer de sua construção, o Conselho Federal organizou sua bancada de conselheiros, reafirmou suas responsabilidades por meio do Estatuto Federal e do regimento interno do conselho, além de construir e validar documentos que servem de referência pública para a caracterização da Educação Física, principalmente nas dimensões éticas e técnicas da atividade profissional²⁷.

Definição legal de margens para a intervenção profissional na Educação Física

²⁵ O objetivo de repassar pela história da regulamentação Educação Física está estritamente relacionado a uma leitura na perspectiva da Sociologia das Profissões e as estratégias utilizadas para a conquista de status profissional por meio de mecanismos de auto regulação e controle. A história foi descrita na íntegra, com nomes, percalços e datas específicas pelo CONFEF no endereço eletrônico (www.confef.com.br).

²⁶ Diniz (2001) afirma que muitas análises sobre a relação entre o Estado e as profissões separam as duas instituições sociais, uma com o peso da regulação Estatal e outra com a contínua busca por autonomia. Porém, ao citar Johnson (apud Diniz, 2001), o foco deve ser “as profissões como condição emergente da formação do Estado e a formação do Estado como a principal condição da autonomia profissional”.

²⁷ Dentre os documentos do CONFEF, é possível encontrar: Carta Brasileira de Educação Física, Código de Ética do Profissional de Educação Física, Documento de Intervenção do Profissional de Educação Física, Guia de Princípios de Conduta Ética do Estudante de Educação Física, Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde, Ano da Ginástica Laboral, Documentos Principais do Sistema CONFEF/CREFs, Código Processual de Ética, Recomendações sobre condutas e procedimentos do Profissional de Educação Física na atenção básica à saúde.

Com a aprovação da regulamentação da Educação Física, muitos profissionais que atuavam nos mais diversos campos passaram a ser cercados pelo Conselho. Para validar a atuação profissional, aqueles que não portar o diploma adquirido no ensino superior serão excluídos. A justificativa é a de que, um profissional sem *expertise* confiável (possuidor de uma credencial), poderia trazer malefícios a sociedade, e como órgão fiscalizador, o CONFEF deveria controlar a entrada desse tipo de profissional.

No ano de 1999, a primeira resolução sobre o registro dos não-graduados foi publicada (Resolução 013/99), utilizando como estratégia, a concessão de permissão para atuar como profissional regulamentado (os chamados Provisionados pela RESOLUÇÃO CONFEF nº 045/2002), para todos aqueles que comprovarem atividade principal no campo da Educação Física por, no mínimo três anos. Aqueles inscritos nesses termos deveriam renovar, anualmente, suas credenciais e passar por um curso desenvolvido pelos Conselhos Regionais, normatizado na resolução 030/2000 (CONFEF, 2000), com a intenção de padronizar a atividade profissional, estabelecendo uma linha de coorte entre os profissionais regulamentados e os não reconhecidos legalmente.

Internamente, essa diferenciação profissional gera sobreposição de um grupo por outro, ao usar as distinções educacionais e legais como uma maneira de intensificar a divisão e a competitividade profissional. Externamente, essa divisão tem efeito sobre as escolhas do público, que procura pelos serviços do profissional, já que, ao diferenciar um profissional do outro, indiretamente, cria-se um mecanismo chamado por Abbott (1988) de deslocamento jurisdicional. O deslocamento acontece porque há um desvio da imagem pública do profissional, ao concentrar a legalidade apenas para aqueles que estão credenciados nas normas do Conselho. Segundo Abbott (1988) o deslocamento jurisdicional passa a acontecer quando existe controle cognitivo de certa atividade profissional por uma ocupação que poucas profissões teriam acesso, a não ser aquelas com conhecimento abstrato suficiente para reivindicar a atividade.

Complementar a regularização dos não-graduados, a resolução 023/00 que dispõe sobre a fiscalização e orientação do exercício Profissional e das Pessoas Jurídicas, responsabilizou os estabelecimentos que oferecem práticas motoras, ao “assegurar que as prestações desses serviços sejam procedidas de forma ética, sob a responsabilidade de profissional de Educação Física, devidamente registrado no Conselho” (CONFEF, 2000).

Dessa forma, os estabelecimentos que, pela resolução nº 021/2000 (CONFEF, 2000) também precisaram ser registrados no Conselho, passaram a reforçar o sistema de regulação

da atividade profissional. Ao profissional responsável pela prestação de serviços fica a inteira responsabilidade por sua intervenção, como publicada na Resolução CONFEF nº 055/2003:

Parágrafo Único - Os Profissionais de Educação Física, são, de acordo com o inciso VII do artigo 1º do Código de Ética Profissional de Educação Física, os únicos responsáveis pelas atividades profissionais que desenvolvem, estando sujeitos a responder ética, civil e criminalmente.

Por um lado, ao delimitar a responsabilidade apenas aos profissionais da área, os estabelecimentos que prestam serviços, que não necessariamente tem vínculos formais com Educação Física, serão excluídos das responsabilidades profissionais, ficando ao profissional ou técnico a condição de responder por todos os serviços prestados. Por outro lado, essa normatização concentra a autoridade sobre a prática profissional apenas ao profissional de Educação Física, aumentando o grau de controle da área sobre uma determinada jurisdição.

Em 2012, o Conselho publicou a resolução 233/12 que determina a obrigatoriedade dos Profissionais de Educação Física, portarem as respectivas Cédulas de Identificação emitidas pelo Sistema CONFEF/CREFs (CONFEF 2012). Esta ação oficializa a tentativa de contenção de intrusos nos campos de atuação, principalmente aqueles que prestam serviços em ambientes privados. Entretanto, a necessidade da cédula ressalta algo que fica subentendido no mercado profissional na Educação Física: a atuação profissional apenas tem validade quando justificada pela comprovação do vínculo com o órgão de fiscalização.

Consequentemente, a maior crítica contra as ações do Conselho é a de que, ao tentar regulamentar a atividade profissional, principalmente no que diz respeito à atuação não escolar, essas normas levam a profissão a se adequar ao sistema funcionalista da sociedade neoliberal, eximindo o Estado de investir em campos da saúde e educação (FARIA JR, 1997).

Além disso, para Gawryszewski, Marques (2008), o processo de regulamentação se aproxima mais como uma reserva de mercado, que favorece apenas aqueles que se enquadram nas diretrizes do órgão de regulamentação e não pelo reconhecimento de seu mérito profissional. Ao criar o profissional de Educação Física, totalmente amparado pela lei, a organização passa a ter o aval de estabelecer quais as áreas de atuação e o que é papel do profissional de Educação Física, exercendo grande controle sobre as atividades profissionais.

Mesmo diante das críticas às ações de regulamentação, o que temos de fato é uma estratégia de credencialismo, típica de ocupações em processo de profissionalização, que pretende ter “total” controle sobre seu trabalho. Segundo Freidson (1998), uma ocupação só pode afastar o controle por consumidores individuais e corporativos de seu trabalho se o Estado lhe tiver delegado poder para isso. Mas para receber uma delegação de poder, a

ocupação deverá organizar-se como um grupo identificável. Por isso, a preocupação em definir qual o objeto de intervenção e as bases de conhecimentos da Educação Física.

O tipo de trabalho que a ocupação realiza também vai diferenciar o tipo de relação que a profissão vai estabelecer com a sociedade e com o seu próprio trabalho. Freidson (2009) explica que basicamente as profissões são acadêmicas ou de consulta. Nas profissões acadêmicas, os trabalhadores devem dar satisfações sobre o que fazem a seus colegas e a outros trabalhadores de dentro desta comunidade ocupacional. Nas profissões de consulta o trabalho só pode ser exercido, se de alguma forma for atraente para a clientela leiga. A carreira acadêmica cria e elabora o conhecimento oficial. As profissões de consulta tem a tarefa de aplicar o conhecimento à vida diária e ao homem comum.

A natureza do trabalho modifica-se quando a profissão orienta-se para o cliente (consulta) e quando orienta-se para o colega (acadêmica). Quando as atividades causam impacto social, mais regulação a profissão requer em virtude do objeto da sua atividade, da possibilidade de conduta imprópria, a ponto de pôr em risco a vida, a saúde, a segurança e outros interesses dos destinatários diretos (MONTEIRO, 2015).

Por este motivo, nas profissões orientadas à prática, o controle legal e formal, gerenciado pelo Estado por meio de políticas centralizadoras e burocráticas (como são no Brasil e em alguns países na Europa), a regulação é imposta à profissão, devido o relacionamento direto com aqueles que estão fora da comunidade ocupacional (FREIDSON, 2009), os usuários dos serviços profissionais. Por um lado o Estado beneficia-se das profissões pois estão envolvidas na solução de problemas sociais, e por outro lado, as profissões se beneficiam do Estado, nas negociações das políticas de formação e recrutamento, na definição das necessidades dos clientes, no estatuto oficial e legal de poder que poderá exercer na sociedade, no estabelecimento de padrões morais, assim como na influência ideológica e cultural, entre outros benefícios profissionais (RODRIGUES, 2002).

Os domínios do conhecimento formalizado na atividade profissional em Educação Física

O conhecimento formalizado não se resume àquilo que a ciência proclama como conhecimento confiável, mas é uma estrutura que legitima e sistematiza a prática profissional. Essa estrutura do conhecimento formalizado é fundamental para sustentar o domínio de uma jurisdição por uma profissão, além de justificar, que sejam anexados outros campos de atuação. Essas justificativas podem ser identificadas nos documentos que servem como diretrizes para a construção dos cursos de preparação profissional como: Carta Brasileira de

Educação Física (CONFEEF, 2012), o Código de Ética (CONFEEF 025/00), a resolução 046/02 que dispõe sobre a “Intervenção do Profissional de Educação Física” e o documento sobre as “Condutas e Procedimentos do Profissional de Educação Física na atenção básica à Saúde (CONFEEF, 2010)”.

A Carta Brasileira de Educação Física, elaborada e aprovada no Congresso Mundial FIEP de 2000, retrata o esforço em justificar a Educação Física como uma área essencial para a dinâmica educativa, cultural e social, e que por ser um “processo na vida das pessoas”(CONFEEF, 2000) deve ser mais valorizada, efetiva e responsável, devendo ter como principal preocupação “a imprescindibilidade da instalação urgente de um PROCESSO DE QUALIDADE em todas as ações inerentes a área[...]” (CONFEEF, 2000). Por mais que apresente uma forma genérica de caracterizar a imprescindibilidade da Educação Física, a estratégia do documento, é estabelecer vínculos com áreas essenciais como: a educação, saúde, cultura e cidadania.

Após a Carta, o Código de Ética foi o próximo passo firmado pelo CONFEEF e é o principal documento de legitimação da atividade profissional na Educação Física. Partindo do código de ética, todos os deveres e direitos envolvendo o profissional e seu campo de atuação será fiscalizado e julgado. No documento é possível perceber a tentativa de aproximar o conceito de ética e de coerência científica para situar o papel de “neutralidade” e de mediação do sistema com os interesses sociais:

VII - As perspectivas filosóficas, científicas e educacionais do Sistema CONFEEF/CREFs se tornam complementares a este Código, ao se avaliarem fatos na instância do comportamento moral, tendo como referência um princípio ético que possa ser generalizável e universalizado. Em síntese, diante da força de lei ou de mandamento moral (costumes) de beneficiários e destinatários, a mediação do Sistema produz-se por meio de posturas éticas (ciência do comportamento moral), símiles à coerência e fundamentação das proposições científicas.(CONFEEF 025/00).

Ao utilizar conceitos como “Perspectivas filosóficas”, “comportamento moral”, “mandamento moral (costumes)” o Conselho busca relacionar a atividade profissional com o conhecimento científico, que é o diferencial entre o leigo e o profissional. Dessa forma o discurso subjetivo e valorativo que envolve os julgamentos profissionais, foi amarrado aos termos objetivos, como “ciência” e “científicas”, buscando legitimidade para a atuação profissional.

No decorrer do texto, é possível observar expressões como, “prestação do melhor serviço”, “priorização do compromisso ético”, “educação efetiva”, entre outras que representam certa expectativa sobre o que o profissional deve fazer. Dentre seus deveres,

“zelar pela sua competência exclusiva na prestação de serviços a seu encargo” é uma diretriz que implica na aceitação de que o profissional é exclusivo e tem autonomia perante sua atividade e ele deve acreditar nisso como um critério para o comprometimento ocupacional. Nessa concepção, o profissional deve querer se atualizar dominar novas tecnologias, e seu trabalho deve fazer parte de sua identidade.

O documento de intervenção do profissional de Educação Física (CONFEF 046/02) também é um dos mais impactantes na configuração da atividade profissional. Ele apresenta de forma mais ampla, a descrição de competências e campos de atuação com a intenção de demarcar a profissão Educação Física. Uma das pretensões do documento é servir de instrumento para “a elaboração das propostas curriculares dos Cursos de Formação na área da Educação Física” (CONFEF 046/2002). Segundo o CONFEF

“conforme o conceito de profissão regulamentada, como especifica a Lei nº 9696/98, o atleta não é considerado Profissional de Educação Física ou do desporto. Este entendimento é extensivo aos atletas de lutas e de artes marciais, bem como, aos dançarinos e bailarinos”.

Mesmo sem deixar claro qual referencial o documento utiliza quando menciona a existência de um “conceito de profissão regulamentada”²⁸, temos claro, que ao limitar a jurisdição profissional aos possuidores de conhecimento acadêmico-científico, aproxima-se do modelo de profissionalismo para o controle ocupacional (FREIDSON, 1998). Para o autor, a atenção aos métodos de recrutamento, treinamento e ingresso no mercado de trabalho é essencial. O conhecimento especializado se transforma no principal meio de excluir consumidores ou paraprofissionais²⁹, que se lançam no mercado de trabalho e compartilham de jurisdições. A justificativa central é a de que as “competências da profissão são tão complexas e esotéricas que os leigos não estariam suficientemente informados para poderem escolher entre o competente e o incompetente” (FREIDSON, 1998, p. 219).

Outro elemento que chama a atenção no documento da Intervenção do Profissional de Educação Física (CONFEF 046/02) é o item que caracteriza a área. Em síntese, a Educação Física contempla os seguintes significados: “O conjunto das atividades físicas e desportivas”; “profissão”; “componente curricular obrigatório em todos os níveis e modalidades de ensino básico”; “área de estudo e disciplina no ensino superior”; por fim, “corpo de conhecimentos profissional e científico na área específica das atividades físicas, desportivas e similares”;

²⁸ A lei no 9696/98 afirma que profissão regulamentada é composta por profissionais possuidores de diploma de nível superior ou aqueles que comprovam sua atividade profissional por no mínimo três anos seriam enquadrados com profissionais regulamentados.

²⁹ Profissionais que compartilham do mesmo campo de atuação que outro profissional com maior domínio e geralmente, tem função de gerenciador das atividades na jurisdição.

O desenvolvimento da linguagem técnica, extremamente abstrata, é uma estratégia para dificultar o acesso de leigos às jurisdições profissionais (ALDRIDGE, EVETTS, 2003). Reiss Jr (1964) afirma que a estrutura ocupacional está condicionada à duas barreiras principais de transição inter e intraprofissional: A primeira corresponde as diferenças qualitativas no tipo do trabalho e nas capacidades e habilidades em executá-lo. A segunda, o autor chama de barreiras artificiais, que incluem as certificações, as filiações em associações e até mesmo ranking de classificações para o treinamento ou o histórico de formação. Em profissões que se assentam em bases de conhecimentos exclusivos, como a engenharia e a medicina por exemplo, o alto nível de complexidade das habilidades e tecnologias envolvidas na intervenção, são barreiras naturais para supostos “intrusos”. Porém, em profissões com bases de conhecimentos compartilhados por outras ocupações, como é o caso da Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e a Pedagogia, maior é a dificuldade em definir barreiras para a intervenção. Desta forma, o uso das certificações por meio das associações, são artifícios para impedir a entrada de leigos.

Mecanismos de disputa e controle jurisdicional no campo da Educação Física

Nos últimos anos o CONFEF tem reivindicado publicamente por jurisdições para a Educação Física. Em 2003, pela resolução 069/03, o conselho reconheceu o uso da “Técnica de Acupuntura como um recurso científico complementar, no desenvolvimento da intervenção do Profissional de Educação Física”. Desde que comprove formação específica, o profissional tem o uso da técnica reconhecido, por fazer parte de uma área incorporada à Saúde e, portanto, com respaldo para compartilhar a jurisdição com outras áreas.

Como não há uma ocupação com domínio específico sobre a jurisdição, a Acupuntura ainda é tema polêmico, por ser de interesse para a maioria das ocupações regulamentadas. A Medicina, por exemplo, questiona a legalidade do uso da Acupuntura por outras ocupações da área da saúde. Em contrapartida, segundo o Editorial da Revista Brasileira de Fisioterapia (2012) “sem a votação de um projeto de lei que regulamente a acupuntura, nenhum Conselho Federal e nenhuma decisão judicial pode impedir quem quer que seja de utilizar a acupuntura em todo território nacional” (ARAUJO, 2012, p. V). Ambas as ocupações estão utilizando mecanismos legais e de dominação cognitiva (*expertise*) para reivindicar uma jurisdição.

A Educação Física caminhou pelas mesmas estratégias legais, porém, reivindicou a técnica apenas como uso “complementar”, assumindo o desafio de demonstrar autoridade

nessa jurisdição diante de outras profissões. Nesse caso ela tem uma postura subordinada, porém, sem se eximir do benefício de fazer parte do grupo que se apropria da técnica terapêutica.

Da mesma forma, em 2004 o CONFEF ampliou a disputa jurisdicional ao brigar pelo campo da ginástica laboral. O conselho utilizou a justificativa de que o profissional “é qualificado e legalmente habilitado para intervir no seu campo profissional prevenindo doenças, promovendo a saúde do trabalhador e contribuindo para a sua qualidade de vida” (CONFEF, 076/04, 2004).

Após a publicação da resolução, o Conselho desenvolveu uma campanha em 2007, para divulgar a imagem pública da Educação Física, se apoiando no discurso da manutenção e funcionalidade do exercício para a melhoria da qualidade de vida do trabalhador. Nesse sentido, a disputa foi mediada com o discurso da saúde e atividade física como causa e efeito na condição do trabalhador e no nível de produtividade das empresas. Ao ganhar repercussão pública com a reivindicação da jurisdição e demarcar limites de ações nesse setor, a Educação Física afirmou “assentamento jurisdicional” na Ginástica Laboral, porém, não garantiu exclusividade. No ano de 2011, por meio da resolução COFFITO 385/11, a Fisioterapia também foi reconhecida como ocupação possuidora de competências que a justificam no mesmo campo de atuação.

Segundo a resolução do COFFITO (RESOLUÇÃO 385/11)

Artigo 1º Compete ao Fisioterapeuta, para o exercício da Ginástica Laboral, atuar na promoção, prevenção e recuperação da saúde, por meio de elaboração do diagnóstico, da prescrição e indução do tratamento, a partir de recursos cinesiológicos e cinesioterapêuticos laborais.

A similaridade das competências profissionais em determinado campo de atuação tem como consequência na Educação Física uma disputa compartilhada. As ocupações nesse tipo de disputa, brigam por reconhecimento público e também legal. Por isso a necessidade de leis que afirmam e legitimam as ações do grupo profissional. Também existe uma espécie de assimilação ou transferência de conhecimentos comuns de uma categoria para outra, já que passam a atuar no mesmo campo com tarefas similares, algo que fragiliza as ocupações, já que elas se tornam menos exclusivas e essenciais, facilitando a entrada de outros competidores, que podem demonstrar maior domínio cognitivo sobre as tarefas profissionais no setor (ABBOTT, 1988).

O Pilates tem sido a jurisdição que recentemente passa por uma disputa legal na Educação Física e Fisioterapia. Em 2010 o CONFEF publicou uma Nota Técnica (001/2010)

afirmando o Pilates como método e modalidade de ginástica, justificando dessa forma, que o profissional, com respaldo técnico e científico para a tuar com tal modalidade, seria o de Educação Física. Pouco tempo depois, o Conselho aprova a resolução 201/10 que dispõe sobre o Pilates e ratifica a atividade como modalidade de ginástica, determinando o artigo a seguir:

Art. 4º – Caberá à pessoa jurídica prestadora de serviços na área de atividades físicas, desporto e similares que oferecer o Pilates em seu elenco de serviços, garantir que sua prática seja orientada e dinamizada por Profissionais de Educação Física.

A estratégia, portanto, foi a de definir em qual tipo de prática o Pilates se enquadrava, estabelecendo logo em seguida margens legais para a delimitação dos profissionais atuantes nesse campo de trabalho. Novamente, surtiu efeito e o COFFITO emitiu nota de esclarecimento em resposta ao artigo 4 da resolução CONFEF 001/2010, ao defender que tal artigo “não trará qualquer dano ao exercício profissional do Fisioterapeuta, uma vez que a Cinesioterapia, que fundamenta o método Pilates, faz parte do currículo base da graduação em Fisioterapia”. E complementa pontuando que “os profissionais de Fisioterapia têm plena autonomia para utilizar o método Pilates na prevenção e no tratamento de disfunções”.

Dentre as reivindicações e as defesas públicas e legais, é importante destacar que as competências e o conhecimento especializado do profissional são os elementos de maior poder reivindicatório de uma jurisdição. Por mais que legalmente uma área seja reconhecida como autoridade em determinado campo, uma jurisdição poderá ser reafirmada por outra ocupação se ela vier a utilizar fundamentos, que levem à prática profissional mais efetiva. A prática profissional relevante leva uma ocupação a se destacar nas reivindicações por novas jurisdições. Por isso o conhecimento formalizado é o foco constante nos investimentos das ocupações em processo de profissionalização. Ele tem o poder de institucionalizar uma prática profissional.

Em meio às conquistas legais, uma das fragilidades para a reivindicação jurisdicional da Educação Física é a dificuldade em demarcar sua própria especificidade. Por um lado, ao defini-la como uma área da saúde, a profissão abre precedente para intervir em diversos campos, que vão desde a prevenção de doenças até o treinamento específico de atletas de ponta. A área escolar, historicamente reconhecida como mais tradicional para a atuação na Educação Física, também é um dos principais campos de atuação e, talvez, o mais claramente delimitado no que diz respeito às atribuições profissionais.

Contudo, apesar do variado campo de atuação, a capacidade de reivindicar jurisdições pelo uso do conhecimento formalizado acumulado, não tem sido tão efetivo. Por isso, o recorrente uso de justificativas intangíveis, voltadas aos direitos humanos, responsabilidades sociais, entre outros atributos genéricos como o uso da expressão “Educação Física de Qualidade”, mencionado no Documento de Intervenção (CONFEF 046/2002).

Como consequência, algumas tentativas de caracterização profissional para fortalecer limites jurisdicionais, estão presentes nas resoluções publicadas no ano de 2012 respectivamente: 229/12 - Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na área de Saúde Coletiva; 230/12 - Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na área de Saúde Mental; 231/12 - Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na Área de Saúde da Família; 232/12 - Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física Escolar; Ao publicar tentativas legais de caracterização da especificidade profissional, evidencia-se que, ainda hoje, as atividades profissionais não estão legitimadas apenas pelo seu conhecimento e expertise.

As três primeiras resoluções mencionadas (229/12; 230/12; 231/12) representam alguns dos avanços da Educação Física na conquista por espaço nas jurisdições dominadas pela Medicina. Tradicionalmente a categoria médica tem a posição de maior privilégio na organização e manutenção do trabalho na área da saúde. Com o desenvolvimento de novas tecnologias, do conhecimento formalizado e de novas ocupações conquistando respaldo social, o setor da saúde tem se reestruturado e aprofundado a divisão do trabalho, gerando, segundo Guimarães e Rego (2005, p.15) uma intensa luta pelo monopólio de competências e limites de atuação.

No caso das práticas na Educação Física, fora do contexto escolar, vemos que é uma área carente de delimitações jurisdicionais, principalmente para afirmar-se diante de outras ocupações. Porém, no contexto escolar, já existe maior clareza sobre o papel da Educação Física diante de outras áreas de conhecimento. Por isso, a resolução 232/12 sobre a Especificidade Do Profissional De Educação Física Escolar, parece ter uma intenção diferente das outras especificações.

Segundo o documento, a necessidade de estabelecer as especificidades do profissional nesse campo ocorre para

“fortalecer a cultura da qualificação profissional, criar referências para a formação continuada, a certificação de competências para o exercício profissional especializado e o aprimoramento do registro profissional junto aos Conselhos Regionais de Educação Física” (CONFEF 232/12).

Ou seja, é uma estratégia de delimitação interna e não necessariamente pública. Não se faz em nenhum momento na resolução, menção à prática docente, já que no âmbito escolar, as responsabilidades profissionais tomam contornos distintos daquelas delineadas para o setor da saúde. Coelho e Diniz-Pereira (2017) mencionam, que os professores, tanto no setor público quanto privado, sofrem com a interferência no controle do próprio trabalho, refletindo na desqualificação da própria profissão docente como um todo. Assim, limitações nas possibilidades de tomar decisões, a subdivisão do trabalho docente em tarefas administrativas, ou até mesmo a maneira como os livros didáticos definem os conteúdos do ensino, são exemplos de intervenções diretas para a regulação do trabalho docente.

A dificuldade em caracterizar o trabalho e as condições para o seu desenvolvimento na Educação Física (tanto na docência quanto nas áreas do treinamento ou da saúde), demonstra o quanto, ainda, temos que avançar para uma ideologia do profissionalismo, bem como socializar, de fato, as experiências da prática profissional para o grupo.

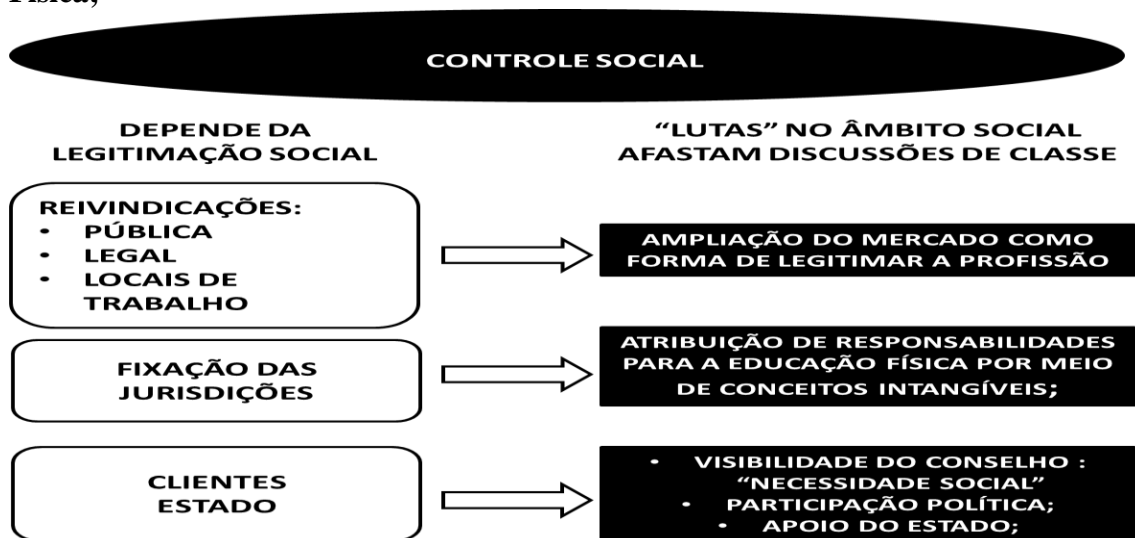
5.2.4 *Algumas Considerações Sobre o Segmento dos “Administradores”*

O objetivo deste tópico foi descrever as formas de manutenção legal da autonomia profissional por meio das organizações de classe, perante outras ocupações e no interior da própria profissão. As entidades de classe, organizações que receberam o nome de “administradores” da profissão nesta tese, tem o papel de negociar os interesses da própria ocupação com o Estado e com a sociedade, demarcando limites, configurando autoridades e reforçando os traços da identidade de um grupo.

Os sindicatos representam os interesses das relações de trabalho dos profissionais de Educação Física. São organismos que atuam diretamente com o Estado reivindicando melhores condições para o desenvolvimento das práticas profissionais. O conselho profissional também atua reivindicando os interesses da profissão. Contudo, estão preocupados em delimitar legalmente os requisitos necessários para um sujeito, fazer parte do contingente de profissionais e de delimitar a entrada de outras profissões em funções consideradas de domínio da Educação Física. Definir as características dos domínios profissionais também faz parte das atribuições do Conselho. Por concentrar funções tão relevantes para o sistema profissional, os membros da profissão devem participar ativamente nas decisões do Conselho sobre as questões de interesse do grupo. Os encontros profissionais precisam ser constantemente motivados a fim de renovar princípios, disseminar o aperfeiçoamento de práticas e nuclear novos conhecimentos.

As ações desempenhadas pelos “administradores” de área causam efeito, principalmente, nas movimentações para o controle social da profissão. Segundo Abbott (1988) o controle social é a legitimação da profissão perante agentes externos, tais como o Estado, outras profissões e leigos, assim como as ações para fixar uma jurisdição ou reserva de mercado. A figura abaixo sintetiza o papel que o conselho profissional exerce na dinâmica do sistema profissional, mais especificamente no exercício do controle social pela Educação Física. (FIGURA 7).

Figura 7 - Figura representativa sobre o segmento dos "administradores" na Educação Física;



Considerando a abrangência nacional do Conselho Profissional da Educação Física (CONFEF) podemos observar que a organização atua como um gerenciador da profissão, diretamente atrelado ao Estado. Quando a profissão reivindica exclusividade em uma jurisdição, sem o apoio do Estado, dificilmente seria possível a ocupação legítima de uma prática profissional, já que depende do governo incorporar as ocupações nas políticas para a educação, saúde, turismo, cultura, para ocupar lugar de “essencial”. Em outras palavras, a profissão reivindica responsabilidades na resolução de problemas relevantes para a sociedade (EVVETTS, 2003). Ser responsável por promover atividades físicas em prol de fatores relacionados à saúde, por exemplo, é uma prerrogativa para definir tarefas exclusivas que apenas a Educação Física poderá desempenhar neste contexto.

Os chamados nichos de mercado são protegidos pelo monopólio do grupo na provisão de serviços profissionais. Tais monopólios são dependentes do tipo de Estado³⁰ e suas políticas, da composição da profissão, das ideologias defendidas e do corpo de conhecimentos especializados que lhe garantem exclusividade (FREIDSON, 1996). Por este motivo, observamos que o Conselho Profissional se apropria do discurso voltado ao profissional-ideal altruísta, devoto às responsabilidades que a profissão tem com a sociedade, a fim de construir uma identidade coletiva para o profissional, que promove o “bem social”, em consonância com os discursos das políticas do Estado.

A forma genérica de caracterizar a Educação Física também é uma estratégia para atribuir responsabilidades para a área. Sendo assim, quando há a necessidade de reivindicar uma jurisdição com outras ocupações o Conselho usa o discurso social atrelado a cidadania e educação, enquanto outras profissões se justificam de forma mais delimitada quanto ao campo de atuação e a autoridade do conhecimento profissional. Aproximar o discurso profissional do discurso social é uma estratégia para firmar e afirmar reivindicações formais no âmbito legal para o domínio da Educação Física (FREIDSON, 1998). Tal “jogo” de estratégias alimenta a chamada “cidadania regulada”, impressa na atenção indireta do Estado à esfera social (NORONHA, 1997). O peso social do profissional também é visto como uma estratégia para construir ideal unificador internamente na Educação Física, entre o campo escolar e não escolar. Entretanto, a ênfase em responsabilidades intangíveis, tais como o “bem-estar”, e

³⁰ Segundo Freidson (2001), é preciso manter em mente que sempre há algum tipo de interação entre estado e profissão por mais unilateral que pareça a relação. As variações do Estado e das políticas afetam a profissionalização ou desprofissionalização das ocupações e dos papéis que seus membros e associações jogam. Freidson se apropria da tipologia de Damaska para explicar como a variação de diferentes tipos-ideais de Estado impacta em como o profissionalismo é estabelecido e mantido. No modelo de Damaska existem quatro tipos de Estado. O primeiro é o *reativo-coordenativo*. Neste modelo, o Estado protege as associações privadas para que estabeleçam e mantenham o profissionalismo da própria ocupação. Implicitamente é um modelo plural e característico das democracias liberais nas quais as ocupações se auto organizam e ganham reconhecimento e suporte do Estado para se manterem independentes. Portanto a intervenção do Estado é mínima. O segundo tipo de Estado é o *reativo-hierárquico*, no qual o Estado estabelece e protege o profissionalismo como agentes das profissões. A manutenção do profissionalismo pode ser estabelecida pelos ministérios. Neste modelo, pode haver tensões entre as profissões e os burocratas. No Estado *ativo-hierárquico*, as agências do Estado formulam e implementam instituições profissionais. Neste caso, profissões essenciais para o Estado, como a medicina, engenharia e direito, são apoiadas apenas se forem úteis para servir aos objetivos do Estado. As ocupações que desafiam a supremacia do estado são suprimidas e o poder de organização são restringidos. Por fim, no modelo *ativista-coordenativo* o Estado aprova grupos de trabalho, formula e implementa políticas para as profissões. Neste caso, o Estado age ideologicamente aceitando grupos civis ou comunidades que formulam e administram a política, dissolvendo os especialistas em grandes comunidades que tomam decisões coletivamente, com base na ideologia oficial. Os quatro tipos-ideais de Estado servem de referência para analisar como as políticas e as ideologias do Estado impactam na forma de administrar e empoderar as profissões.

“atuação de qualidade”, ofusca as questões diretamente ligadas às práticas profissionais. As organizações, têm o importante papel de mediar a imagem profissional para os consumidores e para os próprios profissionais.

O universo do trabalho mobiliza a personalidade individual, a identidade social e a imagem de si para o mundo vivido no trabalho (DUBAR, 2005). Dessa forma, há uma responsabilidade pessoal e coletiva no julgamento e na elaboração conceitual do “ser” profissional. O profissional não é apenas chamado para que “faça” algo, mas para que “seja” algo. O ponto central em ser profissional não é a expectativa de resolver uma tarefa, mas sim a maneira como será realizada (LEBACQZ, 1992).

Monteiro (2015) sintetiza as principais modalidades de regulação das ocupações: Licenciamento, obrigatório para o exercício profissional, pois significa que a ocupação tem a prática reservada por este dispositivo; a Certificação é o título profissional, que comprova uma formação específica; e o Registro é um método menos restritivo de regulação, basicamente relacionado ao registro de informações básicas sobre o profissional. Não oferece garantias de competência, nível de formação ou experiência profissional. Porém, o licenciamento implica em certificação, e a certificação implica em registro.

O registro profissional é uma forma de diferenciar a atuação entre aqueles formados no ensino superior, provisionados ou possuidores da cédula de identidade profissional. Ele tem o papel de constituir as bases da divisão moral do trabalho (DUBAR, 2005). Tal divisão é funcional para as relações da profissão com a sociedade, mas secundário para o interior da profissão. Ao classificar os profissionais registrados pela ótica moral (estar regular com o registro) neutralizando a questão sobre titulação (especialização, graduado, experiência profissional, etc) ou sobre a especificidade da atuação, induz ao que Turner (1989) chama de *status alcançado*, o qual refere-se ao status adquirido pela competição por algum título de valor. Neste caso, o título de valor está relacionado ao registro e pelo grau de capacitação, que definirão os critérios para os empregos melhores e outros menos procurados pelos profissionais.

As negociações do grupo profissional, interna ou com os organismos externos à profissão, são formas objetivas de exercer o domínio social sobre certo campo de atuação, não apenas controlando o acesso de leigos, mas também nas definições legais e morais de suas práticas. A noção de que as profissões são comunidades autogovernadas e autodisciplinadas de trabalhadores intelectuais, unidas pelo compartilhamento de conhecimentos e normas, pressupõe que a comunidade e a ética são indissolivelmente relacionadas (LARSON, 1977).

Entretanto, há um paradoxo nesta relação centrada no público e na comunidade de profissionais. Para entregar um “bom” serviço, a comunidade de profissionais procura estabelecer padrões de qualidade e honra, incorporados no saber que protege o meio de subsistência da coletividade. Portanto, o próprio grupo controla os pares e protege o público da prática indevida ou da excessiva influência dos profissionais (LARSON, 1977). É o próprio grupo quem define o que é bom ou inadequado. Por este motivo, as credenciais têm um status moral para a profissão.

E tudo o que as profissões buscam é a capacidade de autorregulação. A autorregulação profissional é um privilégio que implica no grau de autonomia ocupacional em gerenciar sua própria estrutura. A autorregulação profissional são tipicamente, os poderes e funções de autorregulamentação, de autodisciplina e de autoadministração (MONTEIRO, 2015). O primeiro é a adoção de normas profissionais. O segundo, a investigação de queixas e eventuais sanções às condutas profissionais e o terceiro a aplicação de normas da profissão ou de normas governamentais. E novamente, se a profissão é de grande interesse público, é legítima a obrigação de registro em alguma entidade autorreguladora, construindo assim um sistema de múltiplos interesses entre os profissionais, o Estado e a Sociedade.

Segundo Prattes e Cabrini Jr (2016) a excelência profissional está estritamente vinculada a (a) capacidade de gestão do sistema interno e da melhoria dos produtos e serviços prestados pela profissão, (b) mobilização e organização dos fatores cruciais para o grupo profissional, (c) a participação da profissão em políticas públicas, o qual evidencia o relacionamento externo estabelecido pelo grupo, sua organização, mobilização e foco, e por fim (d) a atuação profissional, onde se concentra os esforços das entidades de classe. As entidades se voltam para ampliar as oportunidades de atuação profissional e na luta pela reserva de competências e responsabilidades.

Os Conselhos, Sindicatos e Associações devem construir uma rede interessada no fortalecimento profissional. Consideramos, portanto, que as entidades de classe na Educação Física precisam estabelecer linhas de atuação conjuntas entre escolas de formação, os profissionais egressos e as organizações de classe, promovendo o fortalecimento das bases organizacionais da profissão. Além da continuidade das ações de defesa pública e legal da Educação Física, as organizações precisam conhecer o trabalho profissional, voltando-se também para a análise da cultura interna, interessada de fato sobre o mundo do trabalho da Educação Física e assim, fortalecer o discurso que reflete a imagem real do profissional. O discurso para o público sobre o profissional não é o mesmo discurso direcionado para o profissional. O sistema interno e externo, demandam formas de comunicação diferenciadas.

Deve haver a conexão entre a prática cotidiana e a organização formal da profissão. As organizações podem oferecer um quadro sistemático das variações das atividades profissionais e dos diferentes modelos reguladores nas associações e nas relações com o trabalho. (FREIDSON, 2009). Como consequência, o maior engajamento profissional virá no momento em que ele se ver representado, nas discussões sobre os problemas no trato do conhecimento, nas questões ligadas ao reconhecimento social, de valorização do seu trabalho e nas dificuldades ou boas práticas no decorrer de sua intervenção profissional.

5.3 O MERCADO DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O SEGMENTO DOS PROFISSIONAIS E OS SETORES DE INTERVENÇÃO

O terceiro segmento que propomos a discutir é o segmento dos “práticos”, representado pela classe que desempenha atividades no mercado de trabalho formal e gozam de um status oficial e público, com o poder de exercer autoridade em determinadas jurisdições profissionais (FREIDSON, 1996). A noção de “práticos” vem da capacidade de, efetivamente, construir formas de intervenção, que conjugam os conteúdos abstratos da profissão e as técnicas exclusivas desenvolvidas pelos profissionais nas diversas realidades de atuação.

As especificidades dos vínculos estabelecidos com a sociedade, assim como o grau de autonomia exercido e as estratégias para legitimação de áreas de atuação, com pouca tradição na Educação Física, como muitas que pertencem ao âmbito não escolar, são fatores que impactam na configuração do mercado de trabalho na Educação Física e no comportamento dos segmentos e estratos, diretamente relacionados com a profissão.

A relação entre os três segmentos (Acadêmico, Gerenciadores e dos Profissionais) forma a base do sistema profissional que garante status, legitimidade e autoridade perante as jurisdições alçadas como exclusivas para a área. Para Freidson (1996), uma ocupação que empregue um corpo especializado de conhecimentos e qualificações e que seja empenhada na subsistência de um mercado de trabalho formal, gozando de status oficial e público, é um traço fundamental do profissionalismo. Sendo assim, torna-se fundamental compreender como é o mercado de trabalho que abriga determinados corpos de conhecimentos e práticas profissionais? Abbott (1988) nos alerta que o fenômeno central da vida profissional é a relação entre o profissional e seu trabalho. Portanto, o quadro geral sobre o mercado de trabalho em Educação Física possibilita elaborar reflexões sobre a dinâmica e as confluências do sistema.

A Educação Física é uma profissão que se enquadra como prestadora de serviços à sociedade e tem ganhado espaço no ensino superior e nas políticas de educação e saúde a cada ano que passa. Nesse sentido, o panorama do mercado de trabalho na realidade brasileira pode ser consultado no banco de dados RAIS - Relação Anual de Informações Sociais. A RAIS, administrada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), é a fonte de dados mais indicada para uma análise rigorosa dos empregos de melhor qualidade oferecidos aos profissionais de Educação Física em estabelecimentos públicos e privados (PRONI, 2010).

Segundo Proni (2010, p. 791, nota 5),

“a RAIS utiliza a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que define os profissionais da educação física como aqueles que: i) desenvolvem, com crianças, jovens e adultos, atividades físicas; ii) ensinam técnicas desportivas; iii) realizam treinamentos especializados com atletas de diferentes esportes; iv) instruem-lhes acerca dos princípios e regras inerentes a cada um deles; v) avaliam e supervisionam o preparo físico dos atletas; vi) acompanham e supervisionam as práticas desportivas; e vii) elaboram informes técnicos e científicos na área de atividades físicas e do desporto. As ocupações que estão contempladas nesta categoria são as seguintes: preparador físico (personal training, preparador fisiocorporal); preparador de atleta; técnico de desporto individual e coletivo (exceto futebol); treinador profissional de futebol (inclui o auxiliar técnico e o professor de futebol); técnico de laboratório e fiscalização desportiva; avaliador físico (orientador fisiocorporal); e ludomotricista (cinesiólogo, ludomotricista). Não estão contemplados nesta família ocupacional os professores de Educação Física escolar (ensino fundamental e médio), nem os professores de Educação Física em instituições de ensino superior”.

Porém, mesmo a CBO não contemplando os professores de Educação Física (ensino fundamental, médio e superior), a RAIS apresenta o campo de inserção específico no qual o profissional está atuando formalmente e os campos educativos (escolas e universidades), que naturalmente estão presentes na relação de locais com profissionais da Educação Física.

Seguindo o formato de análise sobre o mercado de trabalho da Educação Física, utilizado por Proni (2010), distribuímos os membros da ocupação pela natureza do vínculo laboral dos profissionais ocupados e dos setores de atuação. Descrevemos o número de ofícios vinculados a ocupação, a faixa etária e a natureza do vínculo com os estabelecimentos, o rendimento médio e a jornada de trabalho dos profissionais.

Dentre as características gerais dos profissionais inseridos no mercado de trabalho formal da Educação Física, a maioria deles são homens e encontram-se na faixa dos 30 a 39 anos de idade, caracterizando um perfil jovem. (Ver quadro 12). Com exceção do estado do Paraná, com 53,7% de mulheres e 46,7% de homens em empregos formais, estados como

Bahia, Ceará, Distrito Federal e Goiás apresentam mais de 60% de participação masculina na área da Educação Física.

Quadro 12 - Distribuição de profissionais por gênero e idade

UF	GÊNERO			IDADE			
	% M	% F	Total Absoluto	M	F	MÉDIA	DP
AM	56,8	43,2	1.891	34,5	33,5	34,1	8,2
BA	66,2	33,8	3.618	34,6	34,1	34,4	8,1
CE	64,9	35,1	2.394	33,4	32,8	33,2	8,5
DF	62	38	3.042	33,0	33,8	33,3	8,1
ES	55,8	44,2	3.349	35,7	34,1	35,0	9,6
GO	61	39	2.600	32,8	30,6	32,0	8,4
MG	50,9	49,1	18.933	34,9	35,5	35,2	9,5
MT	58,8	41,2	1.291	34,0	33,2	33,7	8,9
PE	53,1	46,9	2.244	35,6	36,4	36,0	9,9
PR	46,3	53,7	13.204	38,5	38,9	38,7	10,2
RJ	58,8	41,2	20.238	37,1	36,9	37,0	9,6
RS	54,3	45,7	5.285	35,3	34,2	34,8	9,0
SC	51,1	48,9	5.260	34,0	33,1	33,6	9,1
SP	56	44	35.085	34,9	34,4	34,7	9,2
Total	56,9	43,1	118.434	34,9	34,4	34,7	9,0

– Fonte: MTE - RAIS, 2014.

Conforme salienta Theodoro (2005), já ao final dos anos 1980 o Brasil contava com uma rede de aglomerações urbanas de mais de 15 milhões de pessoas, nas quais estão 40% da população do país. Na década de 90, com a participação mais intensa das mulheres no mercado de trabalho, era necessário criar postos que absorvessem a maior oferta de trabalhadores. Comparando com os dados analisados por Proni (2010) da RAIS de 2006, houve aumento do número de mulheres inseridas no mercado formal da Educação Física nos últimos anos, com destaque para o Paraná com 66,2% de homens contra 33,8% de mulheres em 2006, Ceará (71,5% homens e 28,5% mulheres em 2006), Pernambuco (66,1 % homens e 33,9% mulheres em 2006), Bahia (77,5% homens e 22,5% mulheres em 2006), Espírito Santo (69,2% homens e 30,8% mulheres em 2006), Minas Gerais (67,1% homens e 32,9 % mulheres em 2006), Rio de Janeiro (68% homens e 32% de mulheres em 2006), e Santa Catarina com 62,3% homens e 37,7% mulheres em 2006).

A participação das mulheres, em maior escala, também impacta na organização dos setores de atuação com as atividades físicas. Com a abertura do mercado e democratização do acesso aos produtos esportivos, a entrada da mulher em setores controlados por um forte ponto de vista masculino, como é o caso do Esporte, direcionou para a mulher a visão de que

ela era invasora de um espaço masculino (RUBIO, SIMÕES, 1999) dificultando o empoderamento feminino, não apenas como atletas, mas como treinadoras e especialistas em diversos setores de atuação que compõem as práticas corporais na Educação Física.

Entretanto, no campo escolar há uma perspectiva de gênero voltada para o papel simbólico do cuidar e ensinar, aproximando o papel instrutivo docente como um espaço representado, prevalentemente, pelo gênero feminino (HERNANDEZ-ALVAREZ, et al. 2010). O estudo realizado por Hernandez-Alvarez, et al. (2010) com 2536 estudantes espanhóis, sobre o fator que incide na satisfação com a Educação Física, discutido pela perspectiva de gênero, identificou que há uma interação maior entre as professoras e os estudantes do que entre os professores e os estudantes, supondo que as professoras dedicam maior atenção aos aspectos afetivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Tais dados nos levam a refletir sobre os papéis que os profissionais desempenham e como os aspectos simbólicos afetam as características e possibilidades de inserção e condições de trabalho; estes fatores ainda precisam ser investigados em profundidade, pois estão relacionados com expectativas subjetivas e objetivas aplicadas a cada gênero, na dimensão micro profissional. Segundo BONELLI (2010), com as diferenças de distribuição entre sexos, as estratégias femininas para conquistar espaços profissionais precisam seguir uma lógica distinta da masculina para concretizar as oportunidades de carreira e expandir a participação do gênero.

Internamente, na dinâmica intraprofissional, as expectativas em certos papéis de atuação induzidas pelas representações de gênero afetam as formas de negociação jurisdicional (o segmento de administradores), desestabilizam as relações com outras organizações (outras profissões e o governo) e com a própria sociedade.

A média de idade dos profissionais é uma característica significativa na dinâmica profissional, porque representa as fases em que são feitos investimentos na carreira, solidificação de práticas e pode ser um indicador para a continuidade ou descontinuidade de papéis desempenhados pela ocupação na sociedade. No caso da Educação Física, a média de idade geral dos profissionais é de 34 anos, com o desvio padrão de nove anos para mais ou para menos, conforme cada estado participante deste estudo (Quadro 12).

Tal informação indica um quadro jovem de profissionais nos setores de atuação. O volume de vínculos formais concentrados na faixa dos 25 aos 39 anos de idade no ano de 2014 nos direciona a hipótese de que a necessidade de uso do próprio corpo como instrumento de trabalho, nos diversos setores da Educação Física, demonstra que o maior volume de

empregos está concentrado nas faixas de profissionais formados há poucos anos, segundo Huberman (1995), em fase de estabilização e diversificação da carreira (Quadro 13).

Quadro 13 - Faixa de idade dos profissionais com vínculo formal de emprego em geral

ESTADO	18 A 24 anos	25 A 29 anos	30 A 39 anos	40 A 49 anos	50 A 64 anos	65 anos ou mais	%	TOTAL ABSOLUTO
AMAZONAS	7,2	27,9	42,2	17,5	5,2	0,1	100	1891
BAHIA	6,1	25,4	46	16,9	5,4	0,2	100	3618
CEARÁ	10	31,4	38,3	14,6	5,6	0,2	100	2394
DISTRITO FEDERAL	9,4	28,2	43,3	13,6	5,3	0,2	100	3042
ESPIRITO SANTO	7,9	26,8	39	15,5	10,5	0,4	100	3349
GOIÁS	15,7	33	34,2	12,7	4,1	0,4	100	2600
MINAS GERAIS	7,8	25,1	39,3	17,5	9,9	0,4	100	18933
MATO GROSSO	13	26,3	37,1	16,8	6,6	0,2	100	1291
PERNAMBUCO	7,2	24	37,2	20,3	10,6	0,8	100	2244
PARANÁ	6,2	17,1	31,6	28,7	15,9	0,5	100	13204
SÃO PAULO	7,6	27,2	39,9	16,8	8	0,5	100	35085
RIO DE JANEIRO	3,3	20,9	43,1	19,1	13,1	0,5	100	20238
RIO GRANDE DO SUL	7,3	25,1	43	16,1	8,3	0,3	100	5285
SANTA CATARINA	13,4	27,7	35,3	16,9	6,6	0,2	100	5260

– Fonte: MTE - RAIS, 2014.

Salles, Farias e Nascimento (2015) mencionam que em alguns estudos, como o de Ramos et al com egressos de Educação Física, os recém-formados não encontram dificuldades em se inserirem no mercado de trabalho. Porém, Melo, Borges (2007) e Silva e Kassou (2002), ambos com estudos sobre os jovens no mercado de trabalho, argumentam que apesar da possibilidade de inserção, a falta de experiência surge como um fator determinante para a ascensão na carreira e conseqüentemente a aderência em algum setor de atuação vinculado a área de formação inicial. A busca por melhor remuneração e reconhecimento social do trabalho são elementos que favorecem a atratividade pela carreira, porém outros elementos impactam na relação entre o profissional e o seu trabalho.

No caso da Educação Física, a supremacia do atrativo físico como parâmetro de aceitabilidade social e a exterioridade como medida de valor de troca (MORENO e GODOY, 2014) impactam não apenas nas relações dos profissionais com os clientes e alunos, mas também nas formas de diferenciação interna, entre os próprios profissionais. Moreno e Godoy (2014) apontam que os discursos da saúde reforçam a oferta de técnicas, serviços e produtos, enfatizando a necessidade de conhecimentos especializados, diante da excessiva variedade de produtos “saudáveis” existentes. Tal dinâmica impulsiona mecanismos que promovem a autoexploração, camuflados de autoconhecimento sobre as técnicas estético-políticas do movimento. Podemos citar, como exemplo, o trabalho de Coelho Filho e Votre (2010), que descreve, por meio da análise de discurso, o campo de ação de profissionais de ginástica, os

esforços para atingir os critérios para a avaliação de si mesmo e de suas práticas profissionais com as pessoas.

Neste estudo, as exigências estéticas com o próprio corpo e a padronização da atuação em diferentes academias criam uma situação de competitividade interna estressante, que pouco valoriza a autonomia profissional. No estudo de Moreno e Godoy (2014) sobre o mercado da atividade física e esportiva, os próprios profissionais da saúde, entre eles os médicos, nutrólogos, fisioterapeutas e profissionais de Educação Física, atuam de forma a oferecer produtos e serviços que fortalecem o mercado da saúde, impondo o atrativo da aparência física como elemento de controle e poder. Até mesmo no setor escolar, os profissionais encontram-se mergulhados em valores presentes na cultura esportiva, onde o ensino da técnica esportiva é o meio de representar, simbolicamente, a emancipação do cidadão pela analogia do jogo com as regras sociais (DAOLIO, 1994), já que o esporte é um fenômeno globalizado. Tal relação também foi encontrada em estudo mais recente (COSTA, SILVA, 2014) onde, além dos conteúdos esportivos, os conteúdos biológicos e estéticos, permeiam grande parte das vivências escolares.

Considerando que a oferta de empregos na Educação Física na maioria dos casos está relacionada com a proficiência em executar atividades físicas no trabalho, o vínculo formal nas faixas etárias entre 40 e 65 anos ou mais, representam apenas 26% do total nacional de profissionais inseridos no mercado de trabalho formal contra 74% dos profissionais com idade inferior a 40 anos. Tal dado indica que a carreira formal tem seu ápice nos primeiros 20 anos de exercício profissional, provavelmente o período que corresponde ao ápice da capacidade física. Freitas et al (2014) mencionam que jovialidade e aparência podem ser até mais valorizados do que experiência e conhecimento técnico, para a conquista de prestígio e estabilidade.

Em geral, os profissionais com vínculo formal em 2014 estavam no trabalho pelo tempo médio de quatro anos (47,9 meses), porém o desvio padrão de 65,5 meses demonstramos que havia grande variabilidade de tempo no emprego. A média do vínculo no emprego no estado do Amazonas era de 21,5 meses enquanto que a média no estado do Paraná e Minas Gerais eram de 100,4 e 86,1 meses respectivamente (Ver quadro 14). Por meio da razão estatística foi possível observar a proporção das variáveis entre o gênero masculino e feminino. Na Razão Estatística, quanto mais próxima de 1,0 mais equilibrada é a média de homens e mulheres em cada variável. Observa-se que o Distrito Federal foi o estado com maior média de tempo no emprego por parte das mulheres, enquanto que os estados de Goiás e Mato Grosso apresentam a maior proporção do gênero masculino com vínculos de emprego

mais duradouros, com a média de 35,1 e 43,9 meses, respectivamente. De forma geral, é possível perceber, que profissionais do gênero feminino permanecem mais tempo empregados do que profissionais do gênero masculino.

Quadro 14 - Média de hora contratual e tempo no emprego dos profissionais com vínculo formal em geral

UF	TEMPO NO EMPREGO (MESES)					HORA CONTRATUAL SEMANAL				
	M	F	MÉDIA	DP	RAZÃO M/F	M	F	MÉDIA	DP	RAZÃO M/F
AM	21,6	21,4	21,5	27,6	1,01	31,97	31,25	31,7	7,7	1,02
BA	33,0	39,7	35,3	55,0	0,83	29,89	29,31	29,7	15,2	1,02
CE	36,0	44,1	38,9	57,2	0,82	32,92	31,60	32,5	13,4	1,04
DF	28,1	51,8	37,1	67,7	0,54	28,52	30,72	29,4	14,8	0,93
ES	43,3	44,9	44,0	68,0	0,96	30,38	28,38	29,5	11,8	1,07
GO	35,1	30,7	33,4	49,9	1,14	32,92	31,62	32,4	13,4	1,04
MG	68,9	85,5	77,1	86,1	0,81	27,08	25,67	26,4	10,8	1,05
MT	43,9	38,4	41,7	53,5	1,14	31,21	31,03	31,1	11,9	1,01
PE	43,5	43,5	43,5	63,8	1,00	30,59	30,98	30,8	13,0	0,99
PR	38,5	38,9	97,4	100,4	0,99	24,70	23,70	24,2	11,2	0,88
RJ	55,4	65,6	59,6	79,5	0,84	24,35	23,70	24,1	14,8	1,03
RS	48,6	52,5	50,4	72,1	0,92	28,60	24,97	26,9	13,9	1,15
SC	42,8	44,4	43,6	65,9	0,96	27,26	26,20	26,7	13,4	1,04
SP	47,6	48,1	47,8	66,8	0,99	29,16	28,07	28,7	13,8	1,04
GERAL	41,9	46,4	47,9	65,3	***	29,25	28,37	28,9	12,8	***

– Fonte: MTE - RAIS, 2014.

O tempo de emprego, relativamente curto, revela que há pouca estabilidade nos setores de intervenção profissional, o que pode induzir a baixa aderência na carreira por longo período de tempo e, conseqüentemente, nas expectativas sobre o futuro profissional. Freitas et al (2014) explicam que no setor das academias há preferência em contratar profissionais mais jovens, pois estão mais dispostos ao uso do corpo como um produto das relações de mercado, ao passo que os profissionais mais experientes, por conta do desgaste físico e menos submissos ao mercado do corpo, tendem a se afastarem do mercado de trabalho em academias. A rotatividade em diferentes empregos ou a migração para diferentes áreas dificultam a regulação profissional e o fortalecimento das organizações de classe, como os sindicatos e associações, além de enfraquecer a solidificação de práticas profissionais nas relações internas entre os jovens e os experts.

Não podemos esquecer que o profissionalismo se preocupa com a prática e seus profissionais. Está relacionado com a definição intrincada na ação ocupacional e o caráter desta ação (HARGREAVES, 2008 p. 2010). Dessa forma, a estabilidade ou instabilidade para a permanência na carreira é um fator que dificulta o envolvimento do profissional com o projeto de profissão, seu ideal de serviços e papéis sociais.

Considerando todos os estados analisados neste estudo, a hora contratual geral é de 29 horas/semana, com variação média de 12,8 horas dependendo do estado. De forma geral, a razão estatística nos mostra que há certo equilíbrio entre gêneros no que se refere à quantidade de horas trabalhadas semanalmente em emprego formal, em 9 dos 14 estados analisados neste estudo (Quadro 14).

Os contratos formais de trabalho com carga horária abaixo de 30 horas semanais, em geral, permitem que os profissionais possam se dedicar a outras atividades correlatas ao seu principal emprego ou à negócios em diferentes áreas. Tal prática é decorrente da baixa atratividade de ascensão profissional e salarial, levando a mais de um contrato de emprego ou a prestação de serviços informais, que concorrem com o ofício principal.

O alto nível de exigência das instituições que empregam os profissionais também impacta na forma como ele procura se fixar no mercado e garantir espaço de atuação em longo prazo. Na lógica liberal, a capacitação contínua é a máxima contemporânea. O elevado grau de especialização, apesar de significar melhor qualificação à serviço da sociedade, internamente, no grupo profissional pode significar a segmentação do mercado encabeçada pelos especialistas. Para observar este fator na Educação Física, organizamos o quadro abaixo com a distribuição dos profissionais por setores de atuação no mercado de trabalho (Quadro 15).

Quadro 15 - Distribuição de profissionais por setores de atuação

ESTADO	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MG	MT	PE	PR	SP	RJ	RS	SC
AVALIADOR FÍSICO	3	9	10,1	13,9	6,7	9,7	3,4	2,9	3,1	3,1	9,6	7,4	12,2	5,1
PREPARADOR DE ATLETAS	0,1	0,9	1,3	1,7	0,4	1,2	1,4	1,7	1	1,7	1,9	2,4	2,2	1,8
PREPARADOR FÍSICO	15,4	26,9	22,1	19,4	17,4	32,2	18	23,2	16,8	13,6	28,8	21	33,5	30,9
TREINADOR PROFISSIONAL DE FUTEBOL	1,1	3,2	3,7	1,2	1,8	6,2	2,2	4,2	2,6	5	3,4	1,9	4,9	3,4
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	44,8	20,5	40	24,6	42,7	21	48,7	42,1	42,6	24	32,9	45,7	27,7	28,4
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	26,2	18,9	14,4	14,8	19,2	17,8	19,8	14,4	27,2	46,4	11,1	9,5	7,7	13,4
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR	9	19,6	7,8	24	9,9	11,3	6	11,1	6,5	6,1	11,6	11,7	10,8	16,7
ARBITRO ESPORTIVO	0,4	0,9	0,6	0,4	1,9	0,5	0,5	0,5	0,3	0,2	0,6	0,4	1,1	0,2
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

– Fonte: MTE - RAIS, 2014.

Profissionais que atuam em atividades de condicionamento físico, em clubes esportivos e recreativos, com serviços no campo do lazer, da recreação e esporte, podem ser localizados nos quatro primeiros setores retratados na tabela (Avaliador físico, Preparador de Atletas, Preparador Físico e Treinador Profissional de Futebol). Os profissionais vinculados à educação formal estão representados como professores no ensino fundamental, médio e superior. Os árbitros das mais diversas modalidades esportivas estão representados no último setor retratado pela tabela.

Na totalidade dos estados, a educação formalizada, composta pelo ensino fundamental, médio e superior, é a maior fatia do mercado de trabalho dos profissionais de Educação Física. Interessante notar que em alguns estados, como Bahia, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, a proporção de professores no ensino superior supera o número de professores inseridos no ensino médio. De todos os Estados analisados neste estudo, o Paraná é o único com 46,4% de professores inseridos no ensino médio contra apenas 24% de professores inseridos no ensino fundamental.

Nos setores não escolares, o estrato dos “preparadores físicos” é o que se sobressai. Neste setor podemos encontrar profissionais que atuam em academias, clínicas e outros espaços privados. O considerável aumento do número de pessoas envolvidas com programas de atividade física tem resultado em crescimento, diversificação e refinamento dos serviços diretos e indiretos, provocando a maior diversificação dos papéis profissionais (SORIANO, 2003). Dessa forma, a administração, gerenciamento, execução, avaliação e aconselhamento são componentes da intervenção profissional em Educação Física que podem ser combinados para a solução de problemas. Merecem levantamentos mais precisos sobre como se configuram nos contextos profissionais das práticas corporais.

De fato, a forma como a área Educação Física tem se ramificado em diferentes segmentos de intervenção nos últimos anos não está contemplada pela classificação da CBO. E a análise de mercado, para a acurada compreensão da movimentação ocupacional da Educação Física, depende de dados constantemente atualizados e que representam tamanha diversidade.

Por mais que exista uma projeção crescente de postos de trabalho na Educação Física (NASCIMENTO, 2002), Abbott (1988) argumenta que a ampliação da capacidade de inserção profissional pode gerar instabilidades internas na profissão, já que ampliar os campos de inserção depende da capacidade dos conhecimentos produzidos em explicar tais campos e seus problemas.

Se pensarmos nos profissionais atuantes no campo do fitness, esporte e lazer, temos nichos que acompanham as tendências de mercado, com as indústrias dos produtos esportivos e nas práticas vinculadas a autoimagem. Por serem nichos altamente responsivos ao mercado, têm uma massa de profissionais atuando como autônomos vinculados, principalmente, às empresas privadas. É o setor privado que mais oferta vagas aos profissionais de Educação Física, que atuam fora do campo escolar.

Segundo Bertevello (2005), o qual fez um estudo sobre a relação do setor das academias de ginástica e condicionamento físico no Brasil junto aos Sindicatos e Associações, há um número estimado de 20 mil academias que sustentam 140 mil empregos diretos e agregam 3,4 milhões de usuários, aproximadamente 2% da população brasileira. Contudo, segundo o documento, há indícios de que cerca de 5 a 8 mil academias do total estimado no país são pequenos negócios, geralmente sem registro e sem vínculo sindical. Além disso, as academias e demais contratantes, apesar da grande elevação da demanda do mercado de exercício físico, têm usado como justificativa para manter os níveis salariais estáveis, os “custos de equipamentos mais sofisticados, serviços mais qualificados e ampliação da concorrência nos segmentos” (LEMOS [s.d]) vinculados à Saúde, Esporte e Atividade Física. Estes fatores têm levado os estabelecimentos a responderem com a manutenção de salários abaixo da média de mercado³¹. Dessa forma, a remuneração é considerada um indicador concreto do reconhecimento do trabalho e do retorno aos investimentos desempenhados pelo profissional ao longo de sua formação. O quadro a seguir apresenta a remuneração média por setor de atuação na Educação Física, nos 14 estados analisados neste estudo.

³¹ No parecer econômico sobre o piso salarial dos profissionais de Educação Física, realizado pelo economista Leandro Antônio de Lemos (s.d), ao comparar com outras categorias similares, como fisioterapeutas, nutricionistas e enfermeiros, a defasagem média é de 129%. Comparando-se com a mesma categoria em outros estados similares (Rio de Janeiro, Bahia e Paraná) a defasagem média é de 131% para o piso-salarial e 102,61% para a hora parcial.

Quadro 16 - Rendimento médio por setor de atuação

SETORES DE ATUAÇÃO	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MG	MT	PE	PR	RJ	RS	SC	SP	TOTAL
AVALIADOR FÍSICO	1641,39	1180,47	1174,89	1511,08	1219,32	1152,05	1220,50	1218,69	1167,22	1389,0	1204,98	1423,89	1219,29	1630,19	1310,92
PREPARADOR DE ATLETAS	999,29	2514,77	2078,33	1320,80	1341,06	1073,72	1335,20	1158,02	1803,77	2110,2	1275,23	1670,65	2712,86	2028,26	1673,01
PREPARADOR FÍSICO	1001,92	1229,01	881,43	1759,56	1219,88	1257,89	1138,61	1452,81	1034,98	1383,2	984,58	1331,94	1246,41	1461,35	1241,68
TREINADOR PROFISSIONAL DE FUTEBOL	1789,27	6829,21	1881,80	2129,16	1804,85	3354,69	1827,56	1857,03	2594,15	2624,0	4157,90	3992,35	3465,01	2786,08	2935,22
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	2711,94	1361,33	1163,29	2390,81	2494,48	1536,78	1712,42	2458,55	1801,83	1893,6	2099,69	1921,51	1679,16	2390,94	1972,60
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	2899,66	1547,48	1313,51	1499,57	1897,63	2431,06	1540,44	2170,56	1460,82	3578,5	1322,48	1677,46	1500,23	1964,77	1914,58
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR	1622,45	1310,08	1943,52	1584,08	1696,18	1730,61	2392,74	1899,76	2815,18	3421,7	1604,85	3442,73	2945,88	1850,10	2161,42
ARBITRO ESPORTIVO	1398,37	3753,66	1250,17	1589,15	1522,06	2512,25	1258,11	943,64	1792,57	1852,2	3613,90	777,27	1585,48	1991,57	1845,74
TOTAL GERAL	2350,69	1544,38	1223,72	1795,78	1958,37	1702,77	1593,61	2032,33	1647,39	2723,71	1693,34	1891,19	1789,59	1944,16	R\$ 1.849
DESVIO PADRÃO	1764,95	652,79	396,31	318,12	389,83	715,97	368,82	486,38	556,24	763,10	1062,94	974,84	766,89	368,95	468,89

– Fonte: MTE - RAIS, 2014.

Observa-se no quadro 16 as médias de salário por estado e o desvio padrão. O estado do Paraná apresenta a maior média salarial (R\$ 2723,71), seguida do estado de Amazonas (R\$ 2350,69). Entretanto, é importante notar que alguns segmentos são mais valorizados do que outros em cada estado. No caso do Paraná, o preparador de atletas, o treinador de futebol e os professores de Educação Física no ensino médio e superior alavancam a média de salário do estado. No caso do Amazonas, os professores no ensino fundamental e médio concentram os salários mais altos. Também é importante frisar que o desvio padrão de R\$ 1764,95 do Amazonas indica uma faixa de variação salarial muito maior do que a encontrada no Paraná, e significa que o Paraná mantém média salarial mais equilibrada que o primeiro estado.

O estado com o salário mais precário é o Ceará, com média salarial de apenas R\$ 1223,72. No estado, os preparadores físicos recebem em média R\$ 881,43. Tal setor incorpora os instrutores de academias, treinadores personalizados e treinadores em clubes de lazer; na média nacional, é o campo que oferece o menor salário aos profissionais de Educação Física, seguido do avaliador físico. No setor não escolar, o treinador de futebol é o profissional com maior média salarial nacional, provavelmente impulsionada pelo número de clubes esportivos espalhados pelo país.

No setor escolar, o salário médio entre os professores de ensino fundamental, médio e superior está na faixa entre R\$ 1914,58 e R\$ 2161,42, representando o setor com maior equilíbrio na média de remuneração, provavelmente regulada pela rede de ensino público. A partir das médias por estado, temos a média salarial do profissional de Educação Física brasileiro em 2014 de R\$ 1849,00.

Segundo Salles, Farias e Nascimento (2015) os temas recorrentes que preocupam os egressos em Educação Física quando falam sobre a carreira são as condições de trabalho, os locais de intervenção, a remuneração e a qualidade de vida percebida. No estudo dos autores, a remuneração e a falta de experiência foram consideradas as principais barreiras para a inserção do egresso no mercado de trabalho, tanto para formados no bacharelado quanto na licenciatura. Da mesma forma, no estudo de Nunes e Oliveira (2017) sobre a carreira docente na contemporaneidade, os autores realçaram que há a baixa atratividade e intensa insatisfação com a carreira docente, sendo urgente uma apropriada estrutura de remuneração e incentivos, que não estejam concentrados apenas na progressão salarial pelo tempo de serviço, mas também pelo nível de desenvolvimento profissional.

O problema é que, nas instituições de ensino, para compensar as flutuações do número de aulas semestrais, os professores acabam trabalhando em mais de uma instituição, o que prejudica ainda mais o tempo dedicado às outras atividades necessárias para sua carreira,

como a capacitação continuada. Em muitos casos, principalmente em instituições privadas, por não terem o enquadramento na CLT ou plano de carreira com a instituição, os professores não usufruem de licenças, férias e 13º salário. Em síntese, a terceirização no mercado desregulado é a grande ponte para a precarização do trabalho hoje (BALTAR e KREIN, 2013).

No caso do rendimento médio por gênero, ainda há a predominância do valor médio salarial para o gênero masculino com relação ao feminino. No quadro 16, sobre o rendimento médio por gênero, é possível observar que, por meio do desvio padrão, há uma intensa variação salarial predominantemente superior aos homens do que para as mulheres. No estado da Bahia, por exemplo, a média salarial geral é de R\$ 1544,38. Entretanto, quando observamos a média salarial masculina (R\$ 4247,72) e feminina (R\$ 1378,80), há uma grande diferença.

A Razão Estatística (Quadro 17) demonstra a superioridade dos salários dos profissionais do gênero masculino sobre o feminino de 19% na Bahia, 23% em Goiás, 30 % no Rio Grande do Sul, 10% em Santa Catarina e 7% em São Paulo. O inverso apenas foi observado no Distrito Federal onde o salário é 22% superior para o gênero feminino. Nos estados restantes que foram analisados neste estudo, o salário médio estava equilibrado entre os gêneros.

Quadro 17 - Rendimento médio por gênero

UF	RENDIMENTO		DESVIO PADRÃO RENDIMENTO				RAZÃO
	M	F	M	F	MÉDIA	DP	M/F
AM	2343,89	2359,61	3389,61	3924,53	2350,68	3630,41	0,99
BA	1632,17	1372,47	4247,72	1378,80	1544,38	3549,60	1,19
CE	1211,83	1245,71	1215,50	1130,30	1223,72	1186,41	0,97
DF	1617,86	2086,04	1385,57	2078,15	1795,78	1697,95	0,78
ES	1968,63	1945,43	1547,94	1528,69	1958,37	1539,50	1,01
GO	1837,70	1491,74	3678,37	1375,64	1702,77	3003,34	1,23
MG	1619,98	1566,32	1884,36	1207,50	1593,61	1588,43	1,03
MT	2033,05	2031,31	3147,46	1495,15	2032,33	2597,19	1,00
PE	1669,70	1622,18	1826,68	1253,13	1647,39	1583,68	1,03
PR	2734,07	2714,75	2719,93	1956,54	2723,71	2341,54	1,01
RJ	1695,92	1689,64	2987,20	1632,80	1693,34	2519,31	1,00
RS	2115,92	1623,71	3947,52	1682,86	1891,19	3133,89	1,30
SC	1876,20	1699,00	2767,00	1403,14	1789,59	2210,02	1,10
SP	2002,12	1870,00	2566,38	1834,66	1944,16	2275,50	1,07

– Fonte: MTE - RAIS, 2014.

Comparando os salários médios por gênero identificados por Proni (2010) na RAIS de 2006, é possível observar que algumas mudanças então acontecendo na estrutura de remuneração da Educação Física nacional. Em 2006, Amazonas apresentava o diferencial de 12 % na média salarial superior para o gênero feminino (Razão de Masculino/Feminino de 0,88 em Proni, 2010). Na RAIS de 2014 a diferença caiu para 1%. Entretanto na Bahia, houve um aumento do salário para o gênero masculino de 9% para 19%. No Rio Grande do Sul e Goiás também foi observado o aumento da desigualdade salarial do gênero masculino sobre o feminino (de 16% e 13% em 2006 passou para 30% e 23% em 2014, respectivamente).

Com exceção do Pará, que não foi analisado neste estudo, e do Mato Grosso, que não foi analisado por Proni (2010), e do Espírito Santo, que conseguiu manter o equilíbrio do valor salarial médio para os gêneros, nos demais estados foi observadas mudanças positivas para a diminuição das desigualdades de gênero na variável remuneração. Podemos citar os seguintes estados: Minas Gerais passou de 46% em 2006 para 3% em 2014; Pernambuco de 30% para 3% em 2014; Paraná passou de 20% em 2006 para 1% em 2014; Rio de Janeiro passou de 57% em 2006 para a igualdade em 2014; Santa Catarina passou de 24% em 2006 para 10% em 2014 e São Paulo passou de 18% em 2006 para 7% em 2014. Sendo assim, é possível afirmar que a participação feminina na carreira e nas lutas pela igualdade na remuneração tem surtido efeito na dinâmica do mercado de trabalho nos últimos anos.

Pensando na natureza do vínculo no emprego formal, o quadro 18 apresenta a média de profissionais por tipo de vínculo com o mercado de trabalho. O quadro a seguir (quadro 18) exemplifica que a grande maioria dos profissionais de Educação Física está enquadrada pela CLT, e como reflexo da inserção profissional no sistema de ensino fundamental, médio e superior, o segundo enquadramento funcional é o “estatutário”.

Quadro 18 - Tipo de vínculo do profissional de Educação Física no mercado de trabalho.

VÍNCULO	AM	BA	CE	DF	ES	GO	MG	MT	PE	PR	SP	RJ	RS	SC	MÉDIA
CLT U/PJ IND	39,6	81,5	81,5	95,3	49,7	89,9	40,9	55,4	57,3	40,1	83,5	73,3	80,3	66,4	66,8
CLT U/PF IND	0	0,1	0	0	0	0	0	0	0	0,1	0,1	0	0,4	0	0,1
CLT R/PJ IND	0	0	0	0,1	0	0,5	0	0	13,4	0,1	0,1	0	0	0	1,0
CLT R/PF IND	0	0	0	0	0,2	0	0,1	0	0,5	0	0	0	0	0	0,1
ESTATUTARIO	21,6	6,6	0,1	3,1	25,4	3,7	29,2	30,4	24,7	57,1	9	22,8	12,1	16,4	18,7
ESTAT RGPS	0	4,9	9	0	0,4	0,3	3,3	0,5	0,1	1,2	2	0,1	2,9	7	2,3
ESTAT N/EFET	34,6	3,5	2,4	0	23	0,8	21,9	4,3	0,1	0,5	1	1,5	2,2	2,6	7,0
AVULSO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0	0,0
TEMPORARIO	3,3	0,2	2,9	0,1	0,1	0	0	0,1	1,2	0,1	0,6	0,4	0	0,1	0,7
APREND CONTR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,1	0	0	0	0,0
CLT U/PJ DET	0,5	2	0,5	1,2	0,7	3,8	1,3	1,2	0	0,7	0,9	1,2	1	2,5	1,3
DIRETOR	0	0	0,3	0	0	0	0,1	0	0,3	0	0	0	0	0	0,1
CONT PRZ DET	0,1	0,1	0,1	0,2	0	0,1	0,1	1,5	0,3	0,1	0,4	0,1	0,1	0,1	0,2
CONT TMP DET	0,2	0,2	0,2	0	0,1	0	0	0,5	0,3	0,1	0	0,3	0,3	0,3	0,2
CONT LEI EST	0	0	0	0	0	0,1	0,2	0	0,5	0,1	0	0	0	0	0,1
CONT LEI MUN	0,2	1	3	0	0,3	0,6	2,8	6,1	1,5	0,1	2	0,3	0,7	4,6	1,7
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

– Fonte: MTE - RAIS, 2014.

Importante notar, que nos estados do Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, mais de 70% dos profissionais são celetistas. Portanto, estes profissionais estão atrelados às leis e acordos trabalhistas aprovados entre a organização de classe e o Estado, para o provimento dos benefícios de trabalho entre o empregador e o profissional. Dessa forma, as negociações de faixa salarial e das condições para o exercício do trabalho são mediadas pelos sindicatos de cada estado.

Entretanto, com as novas políticas trabalhistas aprovadas, por meio do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 38/2017 com o governo Temer, intensifica a luz sobre a desregulação do mercado de trabalho, já fomentadas na década de 1990 com as políticas de base neoliberais, e ressalta o objetivo de tornar as instâncias estatais flexíveis, voltadas a priorizar o capital, como alicerce do projeto de mudanças (SANTOS, 2016). Com a nova lei trabalhista, a prevalência do acordo entre patrões e empregados será mantida diante do legislado nas negociações trabalhistas, as quais até então eram encabeçadas pelos sindicatos das categorias.

Tais mudanças indicam profundos impactos na configuração do mercado de trabalho na Educação Física nos próximos anos.

As atividades econômicas informais como os estágios, o trabalho por hora/aula, ou, ainda, os contratos por prestação de serviços diversificados acabam debilitando as relações com a própria profissão e dificultando ações coletivas em prol das demandas dos profissionais. Como consequência, os órgãos de representação (sindicatos e associações, por exemplo) encontram

dificuldades para encaminhar soluções aos problemas do campo profissional, já que se tornaram heterogêneos e segmentados.

Com pouco poder de ação, tanto por parte dos órgãos de defesa dos profissionais quanto do Estado, paulatinamente, há uma rendição ao sistema econômico e o profissional acaba aceitando uma relação precária para exercer o seu ofício, como ter remuneração atrelada ao desempenho em horas trabalhadas e número de clientes conquistados, além da rotatividade nos postos de trabalho para manter ou melhorar seu próprio padrão de consumo e qualidade de vida.

Essa realidade não é diferente com os profissionais do campo escolar. Com os choques econômicos, as condições de trabalho do professor de Educação Física, assim como das outras áreas no campo escolar, são fragilizadas. As políticas de educação, saúde e seguridade social são as primeiras a sentir o momento de recessão econômica e são as últimas a sentir, de forma pragmática, os investimentos do Estado (FONSECA, SOUZA NETO, 2015, p. 1104 e 1105)

Em síntese, a terceirização no mercado desregulado é a grande ponte para a precarização do trabalho hoje (BALTAR; KREIN, 2013).

O envolvimento do profissional com a prática especializada depende dos benefícios que ele poderá conquistar, conforme progride na carreira. Porém, o panorama observado por meio dos dados da RAIS de 2014 demonstra que, apesar do maior envolvimento das mulheres no mercado de trabalho e da massa de profissionais ser relativamente jovem (entre 25 e 40 anos), a aderência nos segmentos de intervenção não é duradoura (média de 4 anos no emprego como visto no quadro 14), assim como o valor agregado ao seu trabalho, em grande parte dos estados, não reforça a permanência do profissional em uma carreira longa, já que a evolução na carreira e a estabilidade financeira são as metas principais para qualquer profissional.

Devido ao conjunto de elementos que podem influenciar na dinâmica da carreira profissional, optamos por realizar o cálculo de Correlação de Pearson (r de Pearson) para identificar se existe alguma relação entre as variáveis investigadas (Quadro 19). As correlações são medidas descritivas para verificar se existe algum grau de correlação e a direção dela em duas ou mais variáveis. Dessa forma, escolhemos as variáveis Remuneração, Idade, Gênero, Tempo do Emprego, Hora contratual e Escolaridade para verificar como tais elementos se relacionam em cada estado.

Quadro 19 - Correlação das variáveis por estado da federação

CORRELAÇÃO DE VARIÁVEIS POR ESTADO							
UF	REMUNERAÇÃO/ IDADE	REMUNERAÇÃO / GÊNERO	REMUNERAÇÃO/ TEMPO NO EMPREGO	REMUNERAÇÃO/ HORA CONTRATUAL	REMUNERAÇÃO E ESCOLARIDADE	IDADE E HORA CONTRATUAL	IDADE E TEMPO NO EMPREGO
AM	0,12	0,01	-0,06	0,00	0,05	-0,07	0,19
BA	0,14	-0,03	0,06	0,11	-0,01	-0,03	0,46
CE	0,16	0,01	0,18	0,17	0,15	-0,05	0,52
DF	0,35	0,13	0,52	0,19	-0,07	0,07	0,56
ES	0,42	-0,01	0,57	-0,04	0,11	-0,08	0,57
GO	0,25	-0,06	0,25	0,10	0,05	0,03	0,50
MG	0,27	-0,02	0,29	0,10	0,08	-0,09	0,65
MT	0,19	0,00	0,22	0,14	0,08	-0,09	0,55
PE	0,20	-0,01	0,27	0,19	0,09	0,10	0,44
PR	0,47	0,00	0,54	0,26	0,15	-0,03	0,71
RJ	0,29	0,00	0,35	0,06	0,03	-0,09	0,61
RS	0,29	-0,08	0,29	0,21	0,04	-0,01	0,58
SC	0,29	-0,04	0,34	0,32	0,10	0,04	0,54
SP	0,26	-0,03	0,36	0,16	0,07	-0,03	0,56

Sabe-se que uma correlação positiva indica que, se uma variável aumenta ou diminui, a outra também aumenta ou diminui. Uma variável acompanha a outra. No caso de uma correlação negativa, o aumento de uma variável implica na diminuição da outra. Se a correlação for zero, este valor indica que uma variável não influencia a outra³².

Relacionando a remuneração com a idade, nos estados Distrito Federal, Espírito Santo e Paraná observa-se correlação positiva de nível médio. Tal indicativo nestes estados demonstra, que quanto maior a idade, maior a remuneração. É possível pensar que nestes estados a experiência na profissão e a qualificação podem exercer algum peso para a definição dos salários, enquanto que nos outros estados estes elementos não seriam impactantes.

Quando correlacionados a remuneração por gênero, de fato não foram encontradas diferenças significativas, confirmando o maior equilíbrio salarial em todos os estados. Já o tempo no emprego é um elemento de alta correlação para os estados Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná e média correlação no Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo. As altas correlações confirmam a hipótese de que a experiência acumulada é um fator influenciador na definição da remuneração dos profissionais nestes estados. Resta investigar, se nestes estados,

³² Considerando a magnitude do coeficiente de Pearson, podemos interpretar da seguinte forma: 0,10 até 0,29 baixa correlação; 0,30 até 0,49 média correlação; 0,50 até 1 alta correlação (COHEN, 1988 apud Figueira Filho, 2009). De forma geral, quanto mais próximo de 1, maior a dependência estatística entre as variáveis.

o número de oferta de cursos de formação profissional, assim como da formação continuada, implica na maior competitividade no mercado de trabalho e maior oferta de empregos, que permitem o vínculo empregatício do profissional e maior remuneração.

A relação entre a remuneração com a hora contratual semanal apenas apresentou correlação no estado de Santa Catarina. Ou seja, quanto maior o volume de trabalho semanal maior o salário. Nos outros estados parece não haver diferença significativa na relação entre volume de trabalho e valor final salarial.

Apesar do indicativo, de que há correlação entre tempo de emprego e remuneração em vários estados, ao correlacionarmos a remuneração com o grau de escolaridade (graduação e pós-graduação, *stricto sensu* e *lato sensu*) não houve correlação significativa em nenhum estado analisado neste estudo. Este dado demonstra que a progressão da remuneração não está relacionada com a qualificação profissional, mas com a experiência por tempo de atuação acumulada; algo revelador sobre a realidade da relação entre formação profissional e mercado de trabalho na Educação Física atualmente.

Quanto a relação da idade e hora contratual semanal, a maioria dos estados apresenta correlação negativa. Apesar do indicativo de correlação baixo, 10 estados apresentam que quanto menor a idade, maior a quantidade de horas contratuais. Apenas no Distrito Federal, Goiás, Pernambuco e Santa Catarina foi observada positividade, ou seja, quanto maior a idade maior número de horas contratuais. Apesar dos valores estarem próximos de zero, é um indicador que precisa ser observado ao longo dos anos, pois apontaria o volume de trabalho concentrado nos profissionais mais jovens inseridos no mercado de trabalho, reafirmando a hipótese sobre o uso do corpo como elemento atrelado às oportunidades de trabalhos.

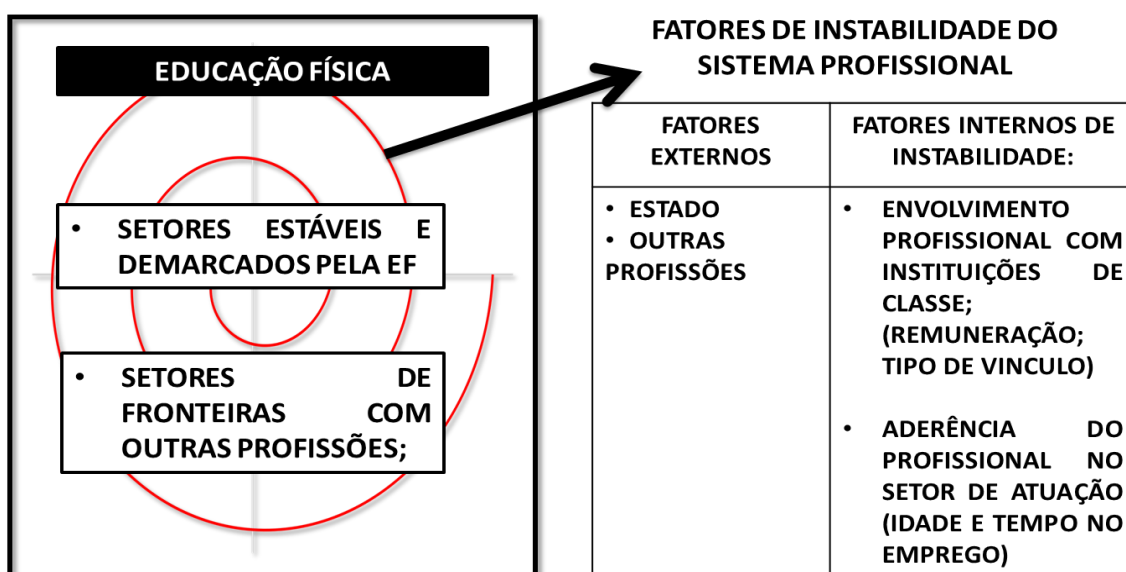
Por fim, a correlação entre idade e tempo no emprego fortalece a tese da relevância na experiência agregada para a longevidade no trabalho, na maioria dos estados investigados. Vimos que o tempo no emprego também é um indicador para o aumento da remuneração. Entretanto, a relação positiva entre idade e tempo no emprego demonstra que os profissionais mais experientes têm possibilidade de aderirem à carreira na Educação Física. Os jovens profissionais, apesar de maior volume de trabalho (hora contratual), sofrem com a remuneração relativamente inferior e estão sujeitos à desregulação do mercado e relações de trabalho mais fragilizadas e informais. Sendo assim, é necessário que novos estudos sejam realizados na busca de explorar os setores de atuação de maior e menor prestígio dentro do grupo profissional, a fim de identificar as características dos profissionais que atuam em cada setor e como a profissão lida com os setores centrais e periféricos, assim como na competição intraprofissional.

5.3.1 Algumas considerações sobre o segmento dos práticos

Até a década de 1990, a principal alternativa profissional formal em Educação Física era ser professor no ensino básico. As mudanças nos currículos e a organização das instituições de classe, como os conselhos e os sindicatos, foram estruturadas ao final da década de 1990 e início dos anos 2000. Portanto, a disputa por status e legitimidade das práticas profissionais ainda são perenes e estão em processo de adaptações constantes, conforme se expandem as possibilidades de inserção profissional e de variações nas demandas sociais.

O papel do profissional de Educação Física é conhecido nos diferentes setores de atuação escolar e não escolar. Entretanto, Bonelli (1993) ressalta que as denominações profissionais (re)significam as tarefas realizadas nas fronteiras e nos campos de outras profissões, assim como o desempenho de atividades onde o título de escolaridade aparece como demarcador ocupacional. (Figura 8).

Figura 8-Representação dos fatores de instabilidade no sistema profissional da Educação Física



Os setores de fronteiras podem ser caracterizados pelos avaliadores e preparadores físicos, por exemplo, pois estão em atividades contíguas com outras profissões, tais como a Fisioterapia (como discutimos no tópico dos gerenciadores) e a Medicina.

No caso dos profissionais inseridos na educação básica e superior, há maior estabilidade e possibilidades de progressão na carreira ao longo da vida profissional, garantida pela legitimidade do setor de atuação. O fator que pode abalar a estabilidade no setor do ensino atualmente não é interno, mas sim por fatores externos. Neste caso, a regulação

exercida pelo Estado nas instituições de ensino - setor com a maior fatia de profissionais de Educação Física em regime formal de trabalho. A aderência dos profissionais aos diferentes setores de intervenção é um fator crucial para o desenvolvimento da profissão. A transição de um setor de trabalho para outro, dentro da própria profissão ou da escolha por seguir outras carreiras, é um indicador da mobilidade profissional.

A aderência na carreira é um pilar fundamental para mediar a relação do profissional com o seu próprio trabalho. Considerando o conceito utilizado por Becker (1964), carreira é uma série de ajustamentos feitos pelo indivíduo às redes de instituições, organizações formais e relacionamentos informais no qual o trabalho é performed. Analisar a carreira é um instrumento sociológico fundamental para discutir os fatores de segurança e insegurança nas escolhas profissionais, assim como as fases da trajetória na carreira, de forma a munir o planejamento, as ações e práticas de formação nas escolas profissionais.

A heterogeneidade do mercado de trabalho e os desafios que os profissionais projetam na carreira atribuem certas expectativas às organizações que gerenciam os interesses do grupo profissional. Entretanto, de forma inversa, o baixo envolvimento dos profissionais com as organizações traz como consequência, dificuldades na negociação de demandas de interesses do grupo profissional, como a remuneração e a participação nas decisões em setores de atuação, que fazem fronteiras com outras profissões ou em campos de interesse do Estado (Saúde e políticas de lazer, por exemplo). Segundo Garcia e Deddeca (2013), o baixo patamar da taxa de sindicalização brasileira está relacionado com condições desfavoráveis do mercado de trabalho.

O fato dos dados demonstrarem que a Educação Física é composta por uma classe de profissionais jovens e indicar que os melhores salários parecem acompanhar a progressão dos profissionais mais experientes, os dados também indicam alguns desafios que precisam ser superados. O primeiro relaciona-se às dificuldades em manter o comprometimento dos profissionais para a carreira. Para a inserção no mercado de trabalho, os jovens profissionais carregam o fantasma da pouca experiência, enfrentam concorrência com os profissionais experientes e são pressionados a atuarem em práticas, muitas vezes nunca vivenciadas no contexto da capacitação profissional. As tarefas pouco apreciadas por profissionais experientes acabam sendo as principais oportunidades para os iniciantes na profissão e, da mesma forma, a remuneração acaba refletindo tal cenário, com baixos salários ou com vínculos empregatícios poucos atrativos.

O quadro se agrava quando as exigências hegemônicas da sociedade, fortemente vinculada aos ideais do novo capitalismo, influenciam as escolhas profissionais ao ponto de

passar a reproduzir tais valores em sua própria atuação. Como Landa (2012) expõe em seu texto, o profissional de Educação Física na sociedade atual incorpora a ética e a estética do “empresário de si mesmo” por meio dos valores da pró-atividade, autonomia, polivalência, firmeza, beleza, juventude e dinamismo, transformando-se em um expoente ideal pelo uso de si mesmo. As consequências recaem no próprio corpo como vitrine do trabalho.

Freitas et al (2014) ilustram com o seu estudo, a relação do profissional com o envelhecimento. Para os profissionais atuantes em academias, o envelhecimento parece se colocar como um aspecto contraproducente na carreira do profissional. Atitudes como suplementação alimentar, disciplina com o sono e com o programa de exercícios são aspectos da autogestão da saúde, elemento incorporado ao *ethos* profissional e pessoal.

Dessa forma, os jovens profissionais, frente às dificuldades dos primeiros anos na carreira, tendem a transitar em diferentes setores de atuação ou até mesmo abandonar a área. É neste ponto que pode estar outra dificuldade para a carreira: a transmissão do saber acumulado entre os profissionais experientes e os jovens.

Se os dados indicam a concentração de profissionais na faixa dos 25 aos 40 anos de idade, as estratégias para as redes de relacionamento entre profissionais de diferentes setores e níveis de experiência são informações ainda obscuras no contexto da Educação Física, tais como os valores e as referências para a profissionalidade e as formas e padrões de condução da carreira.

É importante ressaltar, que nos últimos anos a participação das mulheres nos diferentes segmentos da Educação Física tem sido um indicador de empoderamento e organização ocupacional mais equilibrada, no que diz respeito às diferenças de gênero. Para Bonelli (1993) a discriminação entre gêneros não é uma determinação apenas do mercado, mas pode ser vista como uma forma da profissão também preservar a atração do contingente masculino ou feminino para determinado setor ocupacional. Por exemplo, não é segredo que há prevalência masculina no campo do treinamento esportivo, assim como há prevalência feminina no campo educacional (HERNANDEZ-ALVAREZ, et al. 2010).

O fato é que a sociedade se organiza em torno da centralidade do mercado. As identidades, os papéis, os valores e as práticas buscam certo equilíbrio com as relações de trabalho. Antes do capital como elemento central na sociedade, as instituições sociais orientavam-se para a comunidade, havendo uma mistura nos papéis entre a família, a comunidade e as profissões. Quando o mercado passa a orientar a sociedade, o tipo ideal de profissional, a expansão da competitividade e o aumento da pressão para a organização profissional passam a vigorar. Os profissionais transformaram-se em trabalhadores

especializados de tempo integral, exigindo cada vez mais a regulação da competição e o desenvolvimento organizacional (LARSON, 1977). As demandas pelo controle do conhecimento especializado foi a principal consequência da reorganização do trabalho.

Com consequência, o mercado profissional criou algo que só passou a existir com o conhecimento especializado: uma *commodity* fictícia. Profissionais produzem bens intangíveis, pois seu grande trunfo é a capacidade de inferir uma ação. A inferência é o principal fator diferencial do profissional dos amadores (ABBOTT, 1988). Sendo assim, os profissionais oferecem serviços intangíveis, que são negociados no mercado profissional (LARSON, 1977).

Eliminar competidores pela produção de padrões de atuação é uma forma de criar critérios de diferenciação profissional. No mercado de trabalho, os investimentos na carreira desempenhados pelo profissional são garantidos pelo monopólio dos setores de atuação ou então, pela proteção de autoridades públicas, como os organismos de classe e as políticas que incorporam os serviços dos profissionais (No caso dos professores, a responsabilidade social agrega valor à sua *commodity* e no caso do setor biomédico, promover a vida saudável agrega valor à *commodity* do profissional de Educação Física na saúde). É dessa forma que o sistema profissional se organiza frente ao mercado de trabalho e sustenta a sua profissionalização.

Enfim, os dados apresentados neste estudo exploram algumas questões fundamentais sobre o sistema de trabalho na Educação Física, mas não estão esgotados em seu potencial analítico e revelador. Pelo contrário, cada combinação de variáveis e características sobre o mercado profissional na Educação Física desvenda um fragmento da complexidade do sistema profissional que sustenta toda uma profissão, independente da natureza da intervenção. É urgente que mais análises quantitativas e qualitativas sobre o campo profissional sejam realizadas e nos permitam iluminar a realidade sobre o trabalho profissional.

6 DIMENSÃO MICROSSOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA – INTERAÇÕES ENTRE A CLASSE DE INTELLECTUAIS, ADMINISTRADORES E PRÁTICOS

“The ‘World of reality’ exist only in human experience and that it appears only in the form in which human beings ‘see’ that world.” (BLUMER, 1998, p.22).

Uma análise substantiva do sistema profissional na Educação Física envolve a necessidade de descrever a dialética entre o indivíduo e a sociedade. Essa dialética vem das experiências e das perspectivas que os sujeitos têm da sua própria realidade, a qual é o mundo empírico, e como Blumer (1998) nos coloca, ele pode ser descrito apenas lá, a partir deste mundo real. Nesse sentido, existe uma condição filosófica quando falamos do mundo empírico, relacionada com a condição do que é real e do que é ideal. O idealismo e o realismo, emerge da forma como as pessoas experienciam este mundo e como elas enxergam a forma como este mundo deveria ser. Considerando a relação do profissional com o seu trabalho, falamos da dialética entre o vivenciar a realidade e o idealizar uma realidade, a partir do seu trabalho. A proposta deste capítulo é trazer este ponto de vista. É realçar o debate e os encadeamento que a vida profissional proporciona para o significado de ser profissional e as implicações para o profissionalismo da Educação Física.

O saber e o ser são esferas que compõem a construção da profissionalidade, quando cada vez mais torna-se importante tomar decisões e inferir sobre aquilo que é relevante e o que não convém em determinadas situações da prática profissional. Dessa forma, trazer a tona as percepções dos profissionais sobre sua realidade, proporciona dimensionar as sinergias do sistema profissional na composição de cada carreira, assim como a força que cada profissional exerce na elipse da estrutura profissional.

O objetivo do capítulo é o de **verificar como se dão as interações entre os profissionais e o sistema ocupacional da Educação Física, procurando identificar as tensões e elaborar propostas para o desenvolvimento do profissionalismo da área.** Nos apoiamos na perspectiva interacionista como uma ferramenta de pesquisa, a partir da história profissional dos participantes no estudo e como interagem com as dimensões científica,

gerencial e da própria prática ao longo da carreira, construindo assim a sua identidade profissional.

Blumer (1998) nos coloca que no interacionismo simbólico, o objetivo das análises não é enxergar como os fatores interferem no sujeito apenas, mas como se dão as interações entre os sujeitos como um processo contínuo. A interação entre os seres humanos, segundo Blumer (1998, p. 08) leva em consideração o que cada um tem feito ou irá fazer. O sujeito leva em conta o papel do outro para assumir o seu próprio papel e como cada um desenha sua carreira. A centralidade que o trabalho assume no sistema profissional, está configurada na forma como os sujeitos assumem os papéis, orientam suas escolhas e condutas profissionais.

Foi pensando nas interações e na dialética entre o sujeito e a sociedade que utilizamos como ferramenta as entrevistas semi-estruturadas, de forma a levantar os dados sobre as interações dos sujeitos com o seu próprio trabalho. Dos 26 convites realizados por email para as entrevistas, foram concretizados encontros com cinco profissionais e um ex-professor do curso. São sujeitos formados por uma instituição pública e que fizeram escolhas para a carreira, baseadas nas bases de conhecimentos e nas experiências proporcionadas a partir desta realidade. Como vimos nos capítulos anteriores, a demografia dos profissionais de Educação Física no Brasil reflete a existência de realidades diversificadas, principalmente em estados com menor oferta de programas de Pós-Graduação e cursos de graduação em Educação Física. As especificidades de cada região também implicam em realidades diferentes para cada profissional. Desse modo, este capítulo discutirá a dimensão microestrutural da carreira de seis profissionais.

As entrevistas com os profissionais abordaram questões relacionadas a história do sujeito com a Educação Física, as influências para a entrada e permanência na carreira. Também investigamos como o próprio profissional desempenha seu trabalho, quais são suas responsabilidades, o que pensa sobre os campos de atuação, tanto escolar quanto não escolar, se nutre algum tipo de engajamento com organizações profissionais e o ponto de vista sobre a realidade da Educação Física hoje, assim como perspectivas do próprio profissional para o futuro. As entrevistas duraram em média 40 minutos e no decorrer da “conversa” algumas questões foram incorporadas ou suprimidas para atender os objetivos do estudo. Resguardando o anonimato dos participantes, cada sujeito foi nomeado conforme o seu estágio na carreira.

Nomeamos o sujeito mais experiente dos entrevistados como “Profissional Aposentado”, o qual tem acumulado mais de 40 anos de carreira e hoje se ocupa das questões da Educação Física de forma autônoma, desfrutando da aposentadoria e sem vínculo de

emprego com alguma instituição. O segundo sujeito foi nomeado Profissional no “Auge da Carreira”, o qual é formado há aproximadamente 20 anos e considera ter atingido certo nível de maturidade sobre o seu próprio trabalho. Outros quatro entrevistados foram considerados profissionais iniciantes, com média de carreira de 2-4 anos. Foram nomeados conforme a atividade profissional. São eles: “Consultor Acadêmico”, “Professora da Rede”, “Professor Temporário” e “Profissional da Academia”. Dessa forma, tivemos a participação de pessoas vinculadas a três estágios na carreira.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das características de cada participante levantadas a partir das entrevistas (quadro 20):

Quadro 20 - Síntese das características dos entrevistados

Entrevistados Características Gerais	Formação	Atuação Profissional	Organização Profissional e acadêmica	Expectativas para futuro
Profissional - Aposentado	Nível médio técnico industrial Curso de Educação Física (1970-1973); Mestrado e Doutorado no Exterior;	Professor do Estado; Professor no ensino superior;	Conselheiro CONFEF; Membro APEF; Membro Sindicato dos Profissionais de Educação Física;	Combate a dicotomia corpo e mente Educação Física será cada vez mais integrada à Sociedade Garantir a Educação Física na Escola
Profissional - Auge da Carreira	Curso de Biologia; Bacharelado em Educação Física (1994-1998); Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado no Brasil;	Técnico de Judô; Professor no ensino Superior;	Conselheiro do Confef; Vínculo com APEFs	Maturidade da área Combater avanço da formação na perspectiva do lucro Educação Física se compreender como área profissional
Iniciante 1 - Consultor acadêmico	Bacharelado e complementação para a licenciatura; Mestrado; Doutorado em andamento;	Consultor acadêmico de equipamento; Treinamento Personalizado;	Vínculos com Sociedades Acadêmicas	Carreira acadêmica e docência no ensino superior;
Iniciante 2- professora da rede;	Licenciatura e complementação no bacharelado; Mestrado em andamento;	Professora da rede de ensino público;	Sem vínculos com organizações profissionais	Melhor reconhecimento e remuneração na rede básica de ensino; Formação acadêmica e docência no ensino superior;
Iniciante 3 – professor temporário	Bacharelado em Educação Física (2010-2014);	Treinamento personalizado;	Sem vínculos com organizações profissionais	Doutorado e estágio no exterior;

	Mestrado em motricidade humana (2014-2016);	Professor temporário em universidade;		Docência no ensino superior;
Iniciante 4 - profissional de academia	Bacharelado em Educação Física (2008-2012) Especialização em Treinamento de Força (2012)	Treinamento de força e condicionamento físico em academia (2012-atual)	Sindicato das academias no Estado de São Paulo; Membro do Cref;	Mestrado em Economia Comportamental; Migrar para a área da administração/gestão de academias; Melhor remuneração;

No quadro temos algumas características dos sujeitos sobre sua formação profissional; o trabalho que desempenham no mercado de trabalho, a vinculação com organizações profissionais, a perspectiva sobre as características da Educação Física e as projeções para o futuro profissional. Cada participante será apresentado à seguir.

O Profissional Aposentado

O primeiro profissional que vamos apresentar, está formado há quase 45 anos na Educação Física e acumula um fantástico repertório de experiências e reflexões sobre a própria evolução da Educação Física na sociedade brasileira. Foi formado inicialmente por um curso técnico na década de 1970, fase industrial em ebulição no Brasil. O profissional atuava em uma das indústrias de grande porte no Brasil com vistas à ascensão na carreira, pois recebeu convites para se especializar nos Estados Unidos e na Alemanha. Porém, o profissional afirma que não havia um sentimento de satisfação com a possibilidade da continuidade na carreira industrial e optou por ficar próximo da família e não se aventurar no exterior. Optou por realizar o vestibular em Educação Física em uma cidade no Estado de São Paulo e logo percebeu, que de fato tinha realizado a escolha certa e que deveria seguir nesta carreira.

Ao longo da graduação algumas oportunidades foram surgindo, como a oportunidade de trabalho com o treinamento e experiências com a atividade de pesquisa na própria universidade. As experiências foram levando o profissional a refletir sobre algumas características da área e o fez se envolver cada vez mais com a Educação Física. Após sua formação na graduação, surge uma nova oportunidade de estudos nos Estados Unidos, mas desta vez no contexto da Educação Física, financiado pela CAPES.

Ao ser contemplado com a bolsa de estudos, o profissional realizou o mestrado e o doutorado nos EUA. A capacitação no exterior foi um divisor de águas na carreira que seguiria posteriormente. Em um país diferente, foi possível observar a dinâmica da Educação Física e a forma como a formação era organizada. Como o próprio profissional ilustra “não existe lá a licenciatura” e o maior desafio foi o de compreender como se dava a formação profissional.

Ao retornar para o Brasil, a experiência americana acabou orientando as atividades e a forma de pensar a Educação Física no Brasil. Logo foi aprovado em concurso no estado do Rio de Janeiro. Poucos anos depois, o profissional opta por estar próximo da família e decide se inserir no estado de São Paulo, onde se fixa como docente no ensino superior até o final de sua carreira.

Ao longo de sua trajetória o profissional, hoje aposentado, atuou ativamente na reformulação curricular, assim como nas discussões sobre a identidade acadêmica e profissional na Educação Física. Atuou nas discussões ligadas a regulamentação e regulação profissional com sindicatos, associações e com o Conselho profissional, tornando-se membro reconhecido a nível nacional nas diversas instituições profissionais e acadêmicas.

Profissional “Auge da Carreira”

O profissional foi denominado “Auge da Carreira” porque encontra-se inserido no campo profissional há mais de 20 anos e adquiriu a maturidade de refletir sobre sua carreira na Educação Física, tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional. Segundo Huberman (1995) o profissional entre 7-25 anos de carreira tende a transitar pelas fases de diversificação e “Pôr-se em Questão”, que configura a busca por maximizar seus serviços, de forma dinâmica e empenhada, além de buscar novos desafios e realizar a autocrítica sobre suas escolhas.

O profissional entrevistado neste estudo tem a primeira formação no curso de biologia, mas sempre esteve envolvido com o esporte, no campo das lutas. Mesmo ao finalizar o bacharelado em biologia, o profissional percebeu que a Educação Física seria o caminho para a satisfação profissional, aliando a relação que já estabelecia com o esporte e sua bagagem como biólogo. Ingressou então no curso de bacharelado em Educação Física, fazendo parte das primeiras turmas desta modalidade no Brasil.

O profissional afirma que não pensou na possibilidade da licenciatura, por sua proximidade com o esporte e principalmente porque entendia que a licenciatura o levaria para

uma formação especializada, direcionada para a escola e o bacharelado o levaria para uma visão mais ampla sobre o fenômeno esportivo. A partir desta concepção, após formar-se na graduação, seguiu a carreira acadêmica concluindo o mestrado, doutorado e recentemente o pós-doutorado, todos no estado de São Paulo, investigando a formação profissional no campo esportivo.

Sua dedicação com as questões profissionais levou ao convite para ser membro do CONFEF/CREF no Estado de São Paulo. Estabeleceu diálogo com as APEFs e portanto, considera o relacionamento do profissional com as organizações fundamentais para desenvolver a maturidade da área e o combate à formação voltada para o lucro, que na sua opinião, é o que tem acontecido nas instituições superiores privadas. O profissional afirma que a maturidade da área é imprescindível para a compreensão do que vem a ser um campo profissional na Educação Física.

Profissionais Iniciantes

Huberman (1995) sugere que a fase de entrada na carreira é a fase de contato inicial com os campos de atuação, caracterizada por um estágio de sobrevivência, pelo choque com o real e a busca por atender à um projeto idealizado antes da inserção no mercado de trabalho. O estágio da descoberta é reconhecido pelo entusiasmo inicial, a experimentação e a situação de responsabilidade, por se sentir parte de um corpo profissional. A fase seguinte da carreira é a de estabilização, onde as opções provisórias de trabalho desembocam em algum setor onde haverá o maior comprometimento e responsabilidades com o ofício (HUBERMAN, 1995). Os profissionais iniciantes entrevistados neste estudo podem ser caracterizados em transição e em processo de decisão sobre a carreira.

O profissional iniciante “*Consultor Acadêmico*” está formado desde 2011 e atua prestando serviço de consultoria para uma empresa que produz um equipamento utilizado em laboratórios de pesquisa e avaliação motora. Este profissional formou-se no bacharelado e afirma ter sido a melhor escolha, apesar de pensar na complementação com a licenciatura, já que é algo facilitado pela configuração curricular na universidade.

O profissional consultor já realizou o mestrado e atualmente cumpre os critérios para o doutoramento com expectativas para o estágio no exterior, além de concilia alguns clientes de treinamento personalizado. Nutre a perspectiva de continuar na carreira, principalmente seguindo a docência em universidade. O profissional afirma não ter vínculos com organizações profissionais, apesar de considerar tais instituições relevantes para a profissão.

Porém, o profissional está vinculado à algumas Sociedades Acadêmicas e acredita que elas possibilitam ampliar as redes de parcerias e contatos ao longo da carreira.

Outra entrevistada foi chamada de “*Professora da Rede*”, formada em 2014 na licenciatura e em 2016 no bacharelado. A licenciatura foi sempre a primeira escolha, por ter como ideal atuar com o ensino escolar. A segunda habilitação foi encarada como uma possibilidade de complementação da formação viabilizada pela continuidade no curso por mais dois anos. É professora concursada na rede há três anos e atualmente realiza o mestrado no estado de São Paulo, com vistas a continuar os estudos e ingressar na carreira acadêmica como professora no ensino superior.

Com relação as organizações profissionais, a profissional não tem nenhum tipo de vinculação com sindicato ou conselho de classe, mas afirma que eles desempenham um relevante papel e seria importante que houvesse a maior proximidade entre as instituições e os profissionais, com novas propostas para a integração entre os profissionais, não apenas no contexto escolar, mas também nos outros setores de atuação.

O quinto profissional é o “*Professor Temporário*”, inserido no ensino superior. O profissional formou-se em 2014 no bacharelado em Educação Física e deu continuidade com o mestrado logo após a graduação, principalmente em decorrência da vinculação com os laboratórios de pesquisa na universidade. Atuou com o treinamento personalizado e como professor temporário na universidade, mas tem como expectativa seguir a carreira no ensino universitário e, portanto considera o doutorado quando terminar a formação no mestrado.

O profissional afirma não ter vínculo com outras organizações profissionais ou acadêmicas, mas já foi membro do Cref/SP e se desvinculou quando ingressou no mestrado, justamente por não estar atuando no mercado de trabalho.

Por fim, a “*Profissional da Academia*” formou-se no bacharelado em Educação Física desde 2012 e assim que se formou, ingressou em uma especialização de Treinamento de Força em uma instituição pública no Estado de São Paulo. Logo foi convidada para atuar em uma academia no interior do estado, onde trabalha até os dias atuais com treinamento e condicionamento físico. Afirma contribuir com o Sindicato das Academias do Estado e é membro do Cref, respeitando um dos critérios para atuar neste setor.

Tem interesse em realizar o mestrado em economia comportamental, por verificar que existe uma falha na capacitação dos gestores em academias. Para ela, o atendimento e a gestão vai além da relação econômica, pois é fortemente comportamental. Portanto, considera realizar o mestrado e migrar para o setor de Gestão de Academias e não pensa em continuar

com treinamento e condicionamento físico, principalmente pela insatisfação com a baixa remuneração na área, tanto para o contexto escolar quanto fora dele.

Em síntese, com a apresentação dos profissionais, fica evidente a diversidade de experiências na carreira. As experiências profissionais foram encaminhadas em paralelo com a formação continuada, oportunizada pelo maior número de programas de Pós-Graduação no estado de São Paulo. Tal realidade poderia ser diferente em estados como Bahia, Pará e Pernambuco, por exemplo. Portanto, é importante ressaltar, que as análises sobre as interações no sistema profissional da Educação Física, junto aos entrevistados neste estudo, reflete apenas as realidades dos profissionais e não da área como um todo.

6.1 O conhecimento formalizado como uma fonte para o domínio cultural da Educação Física

Existe um sistema interligado entre expertise, credencialismo e a autonomia profissional, exercida pela capacidade da profissão em agregar valor aos serviços que presta na sociedade e determinar quem deve ter acesso a tais serviços. Os conhecimentos especializados, os quais definem o grau de complexidade das atividades profissionais, também vão induzir a determinação dos níveis de formação e o tempo de treinamento para tornar-se um *expert* (FREIDSON, 1996). Portanto, o conhecimento formalizado é a fonte central para o domínio cultural da profissão sobre um fenômeno: o geógrafo é especialista dos sistemas geo-econômicos e sociais. O psicólogo é o especialista do comportamento humano e da personalidade; O fisioterapeuta, especialista da reabilitação física e funcional; a Medicina é a profissão especializada em doenças e o profissional de Educação Física, é o especialista do movimento para a qualidade de vida e como componente da herança cultural do ser humano. (MARIZ DE OLIVEIRA, 1993; GHILARDI, 1998;)

O ponto de convergência dessa estrutura é a prática profissional. É na busca por resolver problemas ligados aos domínios profissionais que as pesquisas buscam ser validadas e disseminadas nas escolas profissionais. Da mesma forma, é procurando ter legitimidade nos discursos para a defesa profissional, que os gerenciadores reforçam o ideal profissional e os práticos se apropriam dos códigos profissionais para inferir sobre sua intervenção. Assim, as profissões constroem cadeias de significados, que terá o papel de explicar o elo cultural das práticas que os profissionais desempenham, frente às necessidades sociais. As associações, as revistas, as escolas acadêmicas fazem parte deste sistema que dialoga com o profissional.

As entrevistas com os profissionais permitiu ressaltar a força que a dimensão acadêmica exerce na projeção para a carreira. O conhecimento e o treinamento profissional devem socializar os sujeitos na cultural idealizada da ocupação, na esperança que ele propague a ideologia profissional no exercício do trabalho. Entretanto, algumas críticas sobre a formação estão relacionadas principalmente com as dificuldades de ter experiências mais concretas com a realidade dos setores de intervenção não acadêmicos.

Para o profissional *Consultor Acadêmico* “É difícil desvincular o profissional da academia”, e “você entra na faculdade e a primeira ideia que todo mundo têm, pelo menos quando vai pra área de bacharel, é trabalhar com treinamento”. E complementa dizendo “acho que vai levar um tempo para quebrar este paradigma do que a Educação Física pode fazer”.

Os profissionais percebem que o currículo complementar, para adquirir as duas habilitações, licenciatura e bacharelado, favorecem as oportunidades para ingressarem no mercado de trabalho. Entretanto, o profissional no “Auge da carreira” aponta algo que é preciso ser levado em consideração: “o incentivo para a dupla habilitação forma o generalista”. Em outras palavras, a formação complementar visando atender as necessidades de emprego (no campo escolar ou não escolar) contribui para o distanciamento profissional com a construção da dimensão biográfica da carreira. Panaya (2008) nos esclarece que cada segmento de atuação tem sua própria definição sobre o que considera o centro de sua vida profissional e estas definições são fortemente estruturantes das identidades.

Diante deste cenário, é possível questionar, qual a identidade profissional os cursos de preparação estão disseminando? A formação, tem o papel de fortalecer a ligação identitária do aluno com os valores e os papéis da classe profissional. As inseguranças sobre as possibilidades no mercado de trabalho, como consequência, prolonga o vínculo do profissional com a formação formalizada: a segunda habilitação, o mestrado, o doutorado, etc.

A busca por melhores condições de emprego tem refletido na procura pela pós-graduação. Os entrevistados neste trabalho deram continuidade aos estudos na carreira acadêmica, influenciados pelas experiências nos laboratórios e pela estrutura da universidade onde realizaram a graduação. Entretanto, para alguns profissionais e sequência dos estudos *stricto sensu* parece ser o caminho natural: “Trabalhei com pacientes na iniciação científica e o TCC foi com isso [...] Fiz o mestrado, terminei o mestrado [...] entrei no doutorado em 2016” (Profissional Consultor Acadêmico). “Me formei no começo de 2014 e em seguida iniciei o mestrado” (Professor Temporário); “Eu sempre fui muito de querer entregar o melhor trabalho para as pessoas, mas tenho que pensar no meu futuro, no que eu vou fazer da minha

vida [...] to querendo fazer um mestrado em economia comportamental” (Profissional da academia).

As falas dos profissionais são ilustrações sobre a forma como a pós-graduação tem se tornado o polo das escolhas para a carreira e das aspirações profissionais. O fato da profissional entrevistada considerar, que apesar do melhor trabalho desempenhado, precisa “pensar no futuro”, realça a ideia de que alguns setores no mercado de trabalho são transitórios, de baixa atratividade para a aderência dos profissionais como um trabalho principal. Entretanto, para fortalecer a noção de profissional, a atividade precisa ser a fonte principal dos meios de vida (MONTEIRO, 2015), uma ocupação de tempo integral como um ideal de serviço (BOSI, 1995, FREIDSON, 1998).

Logo, percebe-se aí a existência de um paradoxo: O polo aglutinador dos profissionais de Educação Física tem sido a pós-graduação, quando pensamos na busca por construir novos domínios culturais, vinculados a elaboração e legitimação de novos conhecimentos formalizados. Entretanto a pós-graduação não tem tradição voltada para refletir as questões profissionais, mas sim as questões acadêmicas. “A prática, o exercício ou a aplicação da expertise são analiticamente distintas da expertise e conhecimento por si mesmos” (FREIDSON, 2009, p. 363).

Dessa forma, as questões profissionais acabam sendo negligenciadas, entre as idas e vindas do profissional para a Universidade. A fragmentação do conhecimento produzido nas pesquisas, concentradas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, não permite que o sujeito consiga articular tais saberes aos problemas sociais.

“Na graduação em Educação Física vemos currículos que sistematizam fragmentos do conhecimento sobre a natureza e a cultura, sobre o homem e a sociedade. [...] Por um lado, essa diversidade é um aspecto positivo dos currículos de Educação Física. [...] De outro lado, o conhecimento que é passado ao estudante sob a égide da Cinesiologia e seus afins (Ciências da Atividade Física/do Exercício/do Esporte) advém de porções tão particulares e, assim, tão fragmentadas que o estudante não tem como apreender o contexto da produção desses conhecimentos” (MANOEL, 2017, p. 234).

Com relação a pós graduação[...]Se insistirmos com o candidato questionando-o sobre como ele situa essas investigações na área de estudo, frente aos interesses da comunidade acadêmica mais ampla, seremos brindados com um olhar estranho, misto de inquisição e surpresa, como se o candidato nos dissesse: do que você está falando?” MANOEL, 2017, p. 234).

Como exemplo o entrevistado “professor temporário”, formou-se na graduação e poucos meses depois passou a atuar como professor, também de uma instituição universitária, investindo nas investigações iniciadas quando ainda era estudante de graduação. A formação

do entrevistado, neste caso continuará verticalizando-se no setor de estudo com a continuidade da formação no doutorado. A fala do próprio entrevistado ressalta esta realidade:

“hoje em dia eu penso que a educação está num processo de decadência e eu tenho visto isto dando aula. Parece que os professores estão deixando o ensino de lado e se dedicando a pesquisa, ou a universidade não está investindo na docência, porque está tendo muito professor substituto” .

Somadas a questão da fragmentação do conhecimento e a ausência de discussões sobre os interesses da comunidade acadêmica e das questões profissionais dentro das universidades, há um campo propício para o enfraquecimento da concepção coletiva de profissão.

A partir do momento que os profissionais ingressam no mercado de trabalho, a exemplo da “Professora da Rede” e da “Profissional da Academia”, aos poucos elas foram percebendo a existência de lacunas, muitas vezes interpretadas como lacunas no conhecimento. O “Professor Temporário” afirma que “ a gente sai da graduação com muita informação que a gente adquiriu e aplicar as vezes acaba faltando essa percepção, e nesses dois anos de mestrado que eu fiz eu consegui ampliar muito o meu conhecimento, a minha formação em si”.

O profissional “Consultor” realça que “todo mundo tem acesso à informação e talvez isto possa ter despertado alguns profissionais até estudarem um pouco mais” e continua: “as pesquisas estão cada vez mais, não param né, vão descobrindo novos conceitos, alguns só confirmando o que já se têm e outras descobrindo novas coisas”. O entrevistado, passou pela iniciação científica na graduação, concluiu o mestrado e pensa em realizar o doutorado para ingressar no ensino superior “como um diferencial para o futuro”.

As distinções entre a aplicação da *expertise* e a *expertise* por ela mesma, levanta duas questões para avaliação: primeiro a questão da confiança na *expertise* por parte dos leigos e segundo a capacidade do experto de assegurar ao público que a *expertise* será exercida com imparcialidade, nível adequado de competência e para o interesse público (FREIDSON, 2009, p. 363- 364). As duas questões refletem a dualidade do conhecimento especializado da ocupação. Por um lado, a *expertise* confere autonomia no controle da definição do trabalho pelo profissional porque considera-se que seja composta com base sólida na ciência. Porém, além do domínio da *expertise*, considera-se também os usos ocupacionais dos conhecimentos. Isso quer dizer que a atividade profissional não é apenas de base científica, mas é também social pois as reações aos conhecimentos são sociais e não técnicas (FREIDSON, 2009).

Nesse sentido, é importante realçar que outros caminhos para a formação profissional devem ser valorizados nas universidades. A amplitude do profissionalismo, no sentido de Freidson (2001) está vinculada ao compromisso com o conteúdo identitário da profissão. “Uma cultura ocupacional dinâmica deve incluir a identidade social que os profissionais compartilham, os processos informais do know-how transmitidas de experts para iniciantes e as competências ocupacionais essenciais” (CONNELL, 2010). Sendo assim, a identidade social é a apreensão exterior do conjunto de aspectos que designa uma área, ou sujeito (MOITA, 1995). A apreensão exterior será construída com as relações que se estabelecerem diretamente nos campos de intervenção. Os processos informais do *know how* podem ser compreendidos como um elemento articulador entre aquilo que se sabe e aquilo que se faz na prática profissional. Componentes históricos, éticos, científicos e biográficos estarão presentes nas relações entre os *experts* e os iniciantes e nem sempre de forma verbalizável. Já as competências essenciais manifestam-se no conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas mobilizadas no exercício do ofício, por sua vez, moldadas pela identidade profissional (OLIVEIRA et al, 2007).

Tais encaminhamentos para a construção da cultura ocupacional na Educação Física são demarcadores da necessidade de novas configurações da formação voltada para uma epistemologia da prática³³ (RUFINO et al, 2017), como potencial para a compreensão das interações do trabalho profissional com o segmento acadêmico na Educação Física.

6.2 As organizações de classe e as fragilidades para o Domínio Social na Educação Física

O domínio cultural de uma profissão parte da capacidade de produzir conhecimento legitimador para a sua prática profissional e o fato do profissional procurar estabilidade na carreira por meio do conhecimento formalizado faz parte da engrenagem do sistema profissional. Entretanto, deve haver a interlocução das questões que envolvem os cenários das práticas profissionais com as universidades e vice versa. As organizações de classe surgem no sistema denominadas “classe de gerenciadores” e tem a responsabilidade de aglutinar, defender e gerenciar interesses do grupo ocupacional assim como as demandas da sociedade.

³³ O uso do conceito de epistemologia da prática faz referência ao trabalho de Rufino et. al (2017) que tem como proposta o uso da Análise das Práticas como ferramenta para o aprimoramento do trabalho docente na Educação Física. O eixo norteador para a Análise das Práticas é a verbalização da intervenção docente, que a partir de alguns princípios, provoca mudanças na estrutura da ação, fundamentada na prática - teoria- análise-prática.

É o segmento dos gerenciadores, composto pelas organizações profissionais, que age na construção de redes de colaboração e identificação entre os profissionais que compõem o grupo ocupacional.

Para os entrevistados, as organizações profissionais não parecem atuar em conjunto com as demandas profissionais, pois identificam muitos problemas nas relações de trabalho, tais como a baixa valorização do trabalho, condições estruturais sucateadas, imagem pública de baixo status, além da baixa remuneração e ausência de benefícios para a segurança no emprego. No caso da entrevistada “Profissional da Academia”, a percepção recai na imagem pública do profissional. Para ela “é como se a gente, eu sinto meio sem moral, como se a galera subestima a Educação Física”. A “professora da rede” cita as condições de trabalho, como por exemplo a ausência de materiais nas escolas: “uma coisa que me incomoda muito é ficar adaptando tudo. Eu acho importante aprender a adaptar mas eu acho importante ter, porque não ter boas condições?”.

Tais elementos mencionados são ou deveriam ser assuntos pautados para discussões sobre a realidade profissional nas entidades de classe, como sindicatos, sociedades acadêmicas e conselhos. Os profissionais entrevistados também afirmam o baixo envolvimento com tais organizações. As ações dos sindicatos, por exemplo, ainda são desconhecidas para os profissionais. A “profissional da Academia” menciona que “o sindicato que a gente contribui é estadual ou federal, têm profissionais da saúde. Que eu saiba não tem um da Educação Física, ou pelo menos não é o que a gente contribui”.

No caso das sociedades acadêmicas obviamente tem uma presença maior já que, mesmo concentradas nos laboratórios das universidades tem ramificado redes de parcerias. As sociedades acadêmicas acabam discutindo eixos de conhecimentos produzidos pelos profissionais associados, assim como existem as capacitações, que acabam tendo o papel de formar, atualizar e congregar profissionais aos interesses da própria Sociedade.

O profissional “consultor acadêmico” afirma ter vínculo com algumas sociedades acadêmicas nacionais e internacionais ligadas à sua área de estudo. Ele ilustra que tais sociedades realizam debates online, seminários e *webnar* que podem ser acompanhados por todos os membros. Em algumas sociedades ocorrem as escolas de verão ou inverno relacionadas à diversas temáticas e divulgam editais para propostas de novos cursos por parte dos inscritos. Para o profissional tais organizações “são importantes, porque não tem como você querer trabalhar na área sem conhecer quem está na área, fazer parcerias, porque a gente depende bastante dessas parcerias pra crescer na carreira”. De fato, é uma reflexão

extremamente pertinente para todas as organizações profissionais e acadêmicas na Educação Física.

O Conselho Profissional atua como uma organização para a regulação da atividade profissional, pois tem o papel de elaborar resoluções e defender a presença dos profissionais nas políticas públicas, que envolvem as atividades corporais em geral, enquadrando o profissional perante a legislação. Dessa forma, a entidade assume o papel de caracterizar uma imagem coletiva do profissional, que passa pelos âmbitos legal e público.

Porém, para os profissionais, o Conselho é visto como um ‘árbitro’ que decide quem deve ou não atuar: “Minha sensação é que eles querem ver quem tá pagando, do que se a academia tá realizando um trabalho legal” (Profissional da Academia); “Eu não pago mais porque eu não estou utilizando mais” (Consultor Acadêmico); “O registro do Cref falam que é essencial mas ao mesmo tempo deixam a desejar em alguns quesitos, de atender o que realmente o curso necessita” (Professor Temporário). O Profissional Aposentado considera “As organizações profissionais de EF, mesmo o Conselho profissional, ainda está muito simplesmente carimbando. É formal. Eu tenho a carteirinha. Eu tenho o registro. E a coisa fica por aí. Ainda a essência não chegou onde deveria ter chegado”. As falas refletem que há um distanciamento no impacto das ações desenvolvidas pelo Conselho com a realidade do trabalho, no ponto de vista dos profissionais.

Tanto os sindicatos, com a defesa dos interesses trabalhistas para a classe, quanto o Conselho Profissional, são instituições que invocam a responsabilidade para a tomada de decisões que afetam a profissão como um espaço coletivo. Nesse sentido, a identidade profissional precisa ser forte, de forma que unifique as organizações, mesmo que em frentes diversas (Esporte, indústria, Escola são alguns exemplos).

Sem ações coletivas, que englobem tanto os sindicatos, as associações profissionais como as APEFs, o Conselho, as Confederações esportivas e os próprios profissionais, dificilmente haverá algum consenso para a construção de uma identidade coletiva na Educação Física. “Acho que o problema sindical da maneira como está hoje no Brasil perdeu um pouco o sentido. É formalismo” (Profissional Aposentado)

O profissional no “Auge da Carreira” problematiza o caso das confederações esportivas, por considerar que “ingerem na Educação Física para manter a estagnação do seu próprio poder”. Para o profissional, as federações seriam um grupo com características artesanais que procuram a manutenção do status adquirido na sociedade e acabam se distanciando das parcerias com as universidades.

Em estudo de Souza Neto et. Al. (2016) foi realizada uma análise das manifestações sobre a Minuta de Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física ocorridas ao final de 2015 e início de 2016, envolvendo o Conselho Nacional de Educação e representantes de entidades, como o CONFEF e as Universidades. Os autores identificaram a existência de quatro frentes de manifestações sobre a Minuta. As análises revelaram que cada grupo tem um ponto de partida distinto para pensar a Educação Física. Os *Reformadores* “partem da prática educativa como elemento identificador da área, a qual, por sua vez, justifica a formação profissional unificada” (p. 743), os *Defensores* argumentam com base na “diversidade dos campos de atuação e a necessidade de distinguir a prática profissional em cada segmento (licenciatura e bacharelado)” (p.743), os *Debatadores* indicam que “a base de conhecimentos deve orientar as discussões sobre um novo modelo de formação profissional, orientado para resolver problemas” (p. 743) e o grupo *Mediador* parte do ponto que “o principal objetivo da Educação Física é atender a sociedade e, portanto, a formação profissional deve ser pensada como uma forma de prestação de serviço à sociedade” (p. 744).

Cada grupo posicionou-se de maneira distinta para construir as argumentações sobre como deveria ser a formação na Educação Física. O cenário de embates desnudou a existência da disputa interna por controle da formação profissional na Educação Física, o qual é o espaço de maior legitimidade e de atribuição de status para o Domínio Cultural da área. Não se discute a identidade central da Educação Física no ponto de vista coletivo, mas são sempre nichos e posições individualizadas sobre uma área de estudos ou um setor de atuação, ou seja, um segmento da profissão. Médicos, independentes da especialidade, são identificados como Médicos; Engenheiros e advogados, também. Porém na Educação Física temos o Professor, o Profissional, o Técnico, o Personal Trainer, o Consultor, e assim por diante. A convergência para uma identidade profissional coletiva seria a perspectiva necessária para que as organizações se desenvolvessem e a comunidade interna se sentisse mais engajada com a profissão.

Os profissionais precisam saber das práticas desenvolvidas pelos pares. Setores isolados não desenvolvem a capacidade holística de analisar os problemas relevantes vinculados ao movimento humano. Entretanto, apenas quando o profissional reconhecer o quanto é importante estar envolvido com as instituições de sua classe (BARCELLOS, 2012), será possível retroalimentar o sistema profissional de compartilhamento.

6.3 O profissional de Educação Física e o seu trabalho

É a relação do profissional com o seu trabalho o eixo principal para as interações no sistema ocupacional. Dentro deste sistema existem relações multifatoriais que induzem o fortalecimento ou enfraquecimento do profissional com sua carreira. Tais fatores podem provocar instabilidade no sistema profissional. Fatores externos ao sistema como regras do Estado, com reformulações na base da educação - por exemplo a Base Curricular Comum, que classifica a Educação Física como ‘atividade’ educativa – pode configurar um novo gatilho para mudanças na base da ocupação.

Outro fator externo de interferência no sistema são as outras profissões, que podem reconfigurar as fronteiras de atuação e nas características das tarefas profissionais frente à alguns setores, como o das profissões da saúde por exemplo, que apresenta maior proximidade com conteúdos biomédicos, ou o setor do Lazer, com influências das áreas de gestão pública e da Economia.

Entretanto, também existem os fatores internos de instabilidade no sistema profissional. A relação dos profissionais com a sua identidade nas próprias organizações de representação profissional, as condições de trabalho, a estrutura, recursos e a remuneração, são fatores que impactam na aderência e na relação positiva para o investimento na carreira profissional para longo prazo. Nesse sentido, os profissionais entrevistados neste estudo argumentam a respeito das responsabilidades que assumem, assim como a forma como enxergam a forma como se relacionam com o seu trabalho e com a sua carreira.

O profissional “Auge da Carreira” observa que na década de 1990 “Não havia necessidade na época de ser formado em Educação Física para atuar com o Judô” e como consequência, “Pouca gente estudava a área de artes marciais e o esporte”. O profissional percebeu que teria um futuro promissor nos estudos deste campo. “Hoje eu consigo treinar pessoas ao nível da pós-graduação e consegui formar uma rede de interlocutores que estudam o que eu estudo”.

A institucionalização de um setor de atuação começa pela formalização dos conhecimentos envolvidos nas tarefas profissionais em determinado setor. Por este caminho que as estruturas das reivindicações profissionais são fortalecidas (ABBOTT, 1988). O profissional exemplifica este processo de reivindicação: primeiro torna-se especialista e incorpora o conhecimento científico à sua prática, a ponto de poder disputar a autoridade por ela frente aos leigos. A experiência com a prática deixa de atribuir legitimidade à atuação (como era na década de 1990) e a formação adquirida na universidade leva o profissional para

outro nível de status, o de especialista. O corpo sistemático de teorias, ainda em intensa construção pela rede de profissionais, é que vai diferenciar a atuação entre os profissionais e os leigos.

Entretanto, ao longo deste processo o sistema profissional sofre com outras formas de interferências no domínio cultural do seu trabalho, que podemos dizer, tem presença quase que subliminar na configuração do profissionalismo da Educação Física. Nos referimos ao sentido atribuído ao seu próprio trabalho. O profissional “Consultor Acadêmico” por exemplo menciona que no futuro “A ideia é manter a Educação Física, a ideia é também que sirva como uma... um meio para se evitar diversas doenças”;

Por sua vez, a “Profissional da Academia” aponta que

“Se a gente conseguir trabalhar a atividade física, a consciência corporal, todas estas coisas, não digo só no exercício, mas das práticas corporais e não ficar tão fechada, eu acho que a gente tem muito potencial se agente conseguisse desenvolver isso, a gente ia conseguir esvaziar hospitais e estou falando da educação física como consciência corporal”

O profissional “Aposentado” afirma que “tiraria a palavra Educação, ficaria atividade física, nutrição e higiene. Ficaria um conteúdo específico para esta disciplina Educação e Saúde no ensino básico, no ensino fundamental e médio”, evidenciando o forte peso que os conteúdos do campo da saúde atribuem para a construção do arquétipo³⁴ coletivo do papel que o profissional domina, ou deveria dominar na sociedade.

O sujeito saudável, como eixo norteador da função social do profissional de Educação Física, aparece relacionada a sua base histórica e social, construindo um inconsciente coletivo sobre uma suposta atividade-fim que é atuar com o movimento para a saúde.

A existência de um olhar fragmentado sobre o papel da Educação Física contribuiu para a massificação de padrões de “normalidade” da saúde como um bem de consumo. Devide (2003) aponta que há um reducionismo da relação saúde e doença, tanto conceitualmente quanto profissionalmente, se pensarmos no uso do exercício como aspecto legitimador da Educação Física. Conforme propõe Rigo, Pardo, Silveira (2007, p. 160), é necessário problematizar o conceito de saúde na Educação Física como algo amplo e que vai além do “biopoder” do uso do conceito como forma de distinguir um grupo ou atuação de outro.

³⁴ O significado de *arkhé*, em Homero, refere-se ao que está no começo, no princípio, na origem de alguma ação, de algum discurso. É o ponto de partida, e, daí, deriva-se a palavra arquétipo como tipo ou modelo primitivo de uma coisa (FONSECA, PENNA, 2000, p. 223).

Ter o privilégio de mediar as estruturas tanto simbólicas quanto objetivas da vida em sociedade, na Saúde, no Lazer, na Educação, é uma realidade quase que exclusiva da Educação Física. Apesar da tendência ao uso da noção de saúde como eixo legitimador do papel social da Educação Física na sociedade, não há um reflexo positivo nas condições de trabalho dos profissionais. Há um distanciamento entre o discurso para a imagem pública do profissional e as condições tangíveis para a aderência na carreira. Sendo assim, o reconhecimento e a valorização do trabalho também são fatores de instabilidade no sistema profissional.

A remuneração é o fator mais palpável, diretamente ligado ao nível de satisfação do profissional com o seu trabalho. A “profissional da Academia” afirma que a remuneração é o fator que mais interfere na decisão em continuar atuando na Educação Física e já considerava pouco atrativa desde a graduação.

“Eu fazia trabalhos de recreação em hotel nos finais de semana, trabalhava final de semana inteiro, carga horária puxada porque você fica mais de 10 horas, 12 horas talvez e ganhava R\$ 60,00 no dia. Meu pai tem tipo um buffet. As vezes eu ao trabalhar com ele de lavar louças e eu conseguia em 4 horas ganhar R\$200,00. Eu falava “meu o que eu faço da minha vida? Lavo louças em eventos ou eu trabalho na minha área” então eu parei de fazer recreação justamente por isto”.

“A nossa classe ela trabalha bastante, ele vai lá em dois lugares e ainda faz um bico e ainda não ganha bem. Eu vejo que um ajudante de cozinha, ele ganha R\$ 1800,00, sendo que não tem que ter muitos requisitos, e a gente faz pós-graduação, se informa tal, ganha R\$ 2300, R\$2500 quando você ganha bem”

As falas da profissional sobre o valor agregado ao trabalho são emblemáticas. De fato, os dados da RAIS apresentados no capítulo sobre o mercado de trabalho, atestam a média salarial nacional em 2014 em torno de R\$1800,00 reais, para uma média de 30 horas de trabalho semanais. A linha entre os investimentos feitos na carreira para o retorno esperado pelo profissional se mostra inversamente discrepante.

A despeito das diferenças no lócus de atuação, a *Professora da Rede* afirma que também na graduação já considerava que teria uma trajetória de dificuldades na área: “Pensando nas dificuldades de infraestrutura, falta de recursos materiais, a indisciplina dos alunos geraram sim uma expectativa do tipo ‘*nossa, vai ser mais ou menos isto que eu vou encontrar*’, estas dificuldades. As expectativas já eram reais”. A professora, decidida a atuar na escola, tinha consciência das limitações para o desenvolvimento do seu trabalho e ao se inserir de fato como professora da prefeitura e encontrar a realidade esperada, passou a considerar a possibilidade de não permanecer na carreira por um longo período de tempo.

“Pelas condições acho que acaba deixando a gente pra baixo se não tem incentivo, se não tenho melhora se não tenho perspectiva para nada, isto vai desmotivando a pessoa, querendo ou não é complicado”.

Para o *Professor Temporário*, “Tanto o bacharel quanto a licenciatura necessitam de uma valorização maior. A Educação Física em si necessita de uma valorização maior” indicando, que o sentimento de desvalorização do trabalho na Educação Física acontece em outros setores de atuação. Nesse ponto, ressaltamos que existe um consenso entre os entrevistados, sobre a necessidade de melhorias na Educação Física. “O ideal da Educação Física é se compreender como uma área profissional, tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado” (*Profissional no Auge da Carreira*).

Portanto, são necessárias mudanças nas relações entre o profissional e o seu trabalho de natureza ideológica e até corporativista. Mudanças ideológicas no sentido de fortalecer o discurso da área como um grupo ocupacional, ou seja, fortalecer o seu profissionalismo. A ideologia do profissionalismo defende que os profissionais controlem o seu próprio trabalho, por meio do reconhecimento oficial de uma formação formal e do comprometimento do profissional com um bom trabalho, mais que com os ganhos econômicos (FREIDSON, 1998, 2001).

A mudança ideológica vem da ideia de profissão como controladora do próprio trabalho, um trabalho essencial para a sociedade. O controle do próprio trabalho pressupõe que a profissão tenha certas garantias, que as pessoas recrutadas, que estão investindo educacionalmente para ingressar na carreira, tenham baixos riscos para ingressarem no mercado de trabalho e evoluir na carreira (LARSON, 1977).

Segundo Campos (2016), a estratégia de diversos grupos profissionais é tentar afirmar as suas competências, reconhecê-las na sociedade. Por isso as associações profissionais tornam-se relevantes. Elas têm o poder de atribuir licenças ou o registro da certificação e desta forma as associações acabam recebendo tanto o reconhecimento interno, como da comunidade. Entretanto, este papel das associações, favorecem a autorregulação e portanto, a concepção de corporação. A construção de uma concepção coletiva do profissionalismo na Educação Física, provocariam maiores mudanças nas questões objetivas e concretas, como o salário e o plano de carreira.

É interessante notar nas falas dos profissionais, que a despeito do investimento na carreira, nas dificuldades com as condições de trabalho e com a estrutura de reconhecimento profissional, a competência e o mérito provocariam mudanças na forma do profissional ser visto pela sociedade.

“Acho que entra muito no quesito competência do profissional, se é muito competente ele vai procurar se destacar no mercado e conseqüentemente a valorização vai ser retornada e na escola a mesma coisa” (*Professor Temporário*)

“Eu sinto meio sem moral, como se a galera que subestima a educação física. É como se na escola o profissional fosse muito valorizado pelos alunos. Na área do Bacharelado, o educador físico não tem uma imagem muito boa, por culpa do próprio profissional, que ele entrega meia boca para poder entregar e ganhar logo o dinheiro, ele não pensa no aluno direito e aí acaba fazendo a pessoa se machucar, ou não age com ética e tal” (*Profissional da Academia*).

“Pras pessoas tomar consciência vai muito do nosso lado de dar valor para o que a gente é, de continuar estudando de não querer só, ganhar dinheiro” (*Profissional da Academia*).

“Eu vejo que se bem trabalhada né, tem tudo pra ser mais valorizada tanto dentro quanto fora da escola” (*Consultor Acadêmico*).

“Carreira a gente busca aprimorar e se aprofundar mas em contrapartida a gente não vê um incentivo” (*Professora da Rede*).

Os trechos revelam que apesar dos profissionais considerarem as Organizações relevantes para a profissão, o que garantiria maior reconhecimento do seu trabalho seria a própria competência profissional. O aluno se forma, investe na carreira, passa por dificuldades com a baixa remuneração e ausência de garantias no emprego, mas no fim, sentem-se responsáveis pelo status da profissão percebido na sociedade. Voltam-se para si mesmos. Por este motivo, que novamente, a concepção coletiva do profissional precisa ser reformulada. As organizações profissionais desempenham, ou deveriam desempenhar uma “função essencial de desculpabilização do profissional em caso de erro, contanto que as regras da arte tenham sido respeitadas (DUBAR, 2005, p. 180).

Com a visão de quem passou pela carreira na Educação Física e contribuiu para sua profissionalização, o profissional “Aposentado”:

“Eu acho que cada dia mais a Educação Física vai ter um papel mais definido e importante na estrutura da nossa sociedade. Acho que cada vez mais ela vai ser integrada a rotina do trabalho em qualquer setor. Vai fazer parte do dia a dia das pessoas a atividade física, porque ela vai ser caracterizada de uma maneira muito clara como uma necessidade na vida das pessoas”.

E fato é que estando cada vez mais integrada à vida das pessoas, mais essencial e complexa a área será, exigindo novas ramificações de conhecimentos, configurando novas formas de atuação, novas representações sobre o corpo e sobre a própria economia simbólica. Podemos encarar o nível de complexidade das estruturas profissionais pela ótica da fragmentação de conhecimentos, quando falamos das diferentes habilitações para a formação do profissional, ou das forças neoliberais no mercado de trabalho, como foi visto em

discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. Contudo, independente dos grupos e interesses envolvidos em sua estrutura, a Educação Física continuará configurando uma lógica própria e responderá aos reordenamentos da sociedade. Por este motivo, a complexidade do sistema profissional da Educação Física precisa ser concebida pela ótica do profissionalismo, da leitura sobre as ideologias que regem o trabalho, as liberdades e as limitações de sua autonomia, para assim, de fato provocar mudanças reais na carreira do profissional.

7 UM PONTO DE VISTA SOBRE OUTRA REALIDADE: COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CALIFÓRNIA, ESTADOS UNIDOS³⁵

Nos Estados Unidos, a profissionalização da Educação Física esteve atrelada a três eventos que marcaram o seu desenvolvimento: o exercício militar nas escolas, legislações estaduais regulando a Educação Física e o nascimento do movimento para a educação progressista.

Por volta de 1850 a maioria dos estados estabeleceu a necessidade de construir escolas públicas (algo inovador para os Estados Unidos) as quais deveriam atender pelo menos 50% das crianças da nação. Com a guerra civil, a necessidade de investir na educação das crianças e diminuir a taxa de analfabetismo foi o principal fator para transformar a educação em obrigatória. Sendo assim, torna-se conveniente associar o exercício militar às escolas. Em 1862 o Congresso dos Estados Unidos aprovou o *Morril Act* ou também conhecido *Land Grant College Act*. Este projeto foi a principal ação para o impulso e desenvolvimento do ensino como um todo. O Governo cedeu 30.000 acres para cada estado construir *colleges* ou vender e direcionar os recursos exclusivamente voltados para a educação nos *colleges* já existentes. Em troca, as escolas deveriam aceitar a inclusão das aulas de táticas militares nos cursos regulares. Com esta iniciativa, o treinamento físico e o condicionamento para a rotina militar passam a fazer parte das escolas de ensino superior na segunda metade do século 19 (LEE, 1983).

As legislações estaduais tiveram o papel de assegurar a Educação Física como um elemento oficial do sistema de ensino nos Estados Unidos. O estado da Califórnia foi o primeiro a elaborar e aprovar a primeira lei que previa a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, no ano de 1866. Apenas Ohio em 1892 e Dakota em 1899 implementaram lei similar ao do estado da Califórnia no século 19 (BARNEY, 1973).

O estado da Califórnia é considerado um dos mais progressistas do continente americano. Grandes mudanças no contexto político e educacional foram iniciadas neste estado, e utilizadas como referência nacional em vários momentos de sua história, antecipando e estando à frente de seu tempo. Como resultado, hoje o estado tem o maior sistema de universidades públicas do país, contando com 9 universidades federais e 23 estaduais.

³⁵ O estado da Califórnia foi o local do estágio de doutorado desenvolvido entre maio de 2016 à fevereiro de 2017 pela pesquisadora com o financiamento da FAPESP.

7.1 A CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO PROFISSIONAL ORGANIZADO

Em 1866, quando o estado da Califórnia aprovou a primeira lei estadual sobre Educação Física nas escolas públicas, muitos grupos de interesses e indivíduos travavam disputas em torno do método mais adequado de Educação Física para a educação infantil, com vistas à educação militar. O modelo alemão tomou força nas escolas e muitas adotaram a ginástica calistênica como método de ensino. Após o estado da Califórnia, poucos estados oficializaram a Educação Física, mesmo havendo vários estabelecimentos interessados na disciplina.

Em 1893 a *National Education Association* – NEA reconheceu oficialmente a Educação Física como uma profissão em desenvolvimento. Em 1894 o Departamento de Educação Física foi criado como braço da NEA (LEE, 1983). Entretanto, segundo Park (1981) foi com a criação da *American Association For the Advancement of Physical Education* (AAAPE) em 1885, que a Educação Física passa a ser reconhecida como uma profissão nos Estados Unidos. A educação dos jovens foi o maior interesse no momento de sua criação, liderado por fisiologistas, psicólogos e médicos, todos interessados na ‘nova profissão’ (PARK, 1995). A AAAPÉ montou um comitê para o estudo de técnicas, que deveriam ser implementadas na intervenção em Educação Física, assumindo o papel de elaborar e divulgar protocolos de atuação. Os encontros anuais incluíam a discussão da obrigatoriedade da área, o estabelecimento de um periódico próprio, o estabelecimento de novas escolas, entre outras iniciativas para a organização profissional. Em 1896 foi decidido pela criação do jornal próprio, chamado *American Physical Education Review*, o qual serviu por 36 anos a comunidade acadêmica e profissional.

Em 1893 a AAAPÉ teve seu primeiro contato com *National Education Association* (NEA), a qual patrocinou o *International Congress on Education* e incluiu a Educação Física e Higiêne como um tópico do programa. Motivado pelas inclusões, em 1903 a AAAPÉ mudou o seu nome para *American Physical Education Association-APEA* (TROESTER JR, 2002). A mobilização da APEA tornou-se cada vez mais ampla na tentativa de estimular a pesquisa como prática comum na área, visando o crescimento da profissão. Segundo Park (1981), com a incorporação da *Athletic Research Society* em 1928 (fundada em 1907 para o estudo das questões esportivas na escola) foi criado a *Research Section*, com o objetivo de estimular o interesse na pesquisa científica. Alguns objetivos passaram a orientar as ações da Associação: a) ampliar o número de conferências para a discussão de diferentes opiniões com base científica; b) estabelecer padrões para a pós-graduação; c) ampliar pesquisas de pós-

graduação sobre problemas originados na Educação Física; d) o estabelecimento de uma publicação regular sobre as pesquisas desenvolvidas na área.

Os esforços surtiram efeito e dois periódicos foram criados em 1930: *The Journal Of Health And Physical Education Review* (JOHPE) e *Research Quarterly*. Entretanto, o crescente interesse em diferentes áreas tornava cada vez mais difícil visualizar em qual direção a Educação Física estava seguindo e quais questões deveriam fazer parte de suas investigações (PARK, 1981).

Nota-se que os assuntos da Educação Física tomavam proporções e significados cada vez mais complexos. Era necessário incentivar os estados a incorporarem a Educação Física nas instituições educativas. Por este motivo, foi criado um *Committe For The Promotion Of Physical Education In Public Schools*. O comitê, com sede em Washington era responsável por incentivar o modelo de lei estadual para a Educação Física, como o implementado no estado da Califórnia³⁶. Jonh Dewey foi membro relator do comitê em 1920 e por meio de conferências e incentivos, 39 estados já utilizavam as leis estaduais em 1930. Após a aderência dos estados, foi criada a Diretoria Estadual de Educação Física. O estado da Califórnia, novamente servia de referência para a organização da Educação Física e já havia criado a diretoria, vinculada ao Departamento de Instrução Pública, com Clark W. Hetherington³⁷ como diretor.

O interesse no uso da Educação Física no campo da saúde também passa a se fortalecer na década de 1920 com a criação da primeira Escola de Higiene e Educação Física na Universidade de Stanford em 1926 e a Divisão de Saúde e Educação Física do estado da Califórnia em 1934. Continuamente, a organização nacional cresceu expressivamente entre a década de 1930 e 1940 (LEE, 1983).

O aumento do número de escolas de Educação Física realçava o problema da escassez de professores nas diversas instituições. Por este motivo, muitos professores sem a capacitação adequada, estavam lecionando nas escolas. Com o aumento da demanda por

³⁶ Os trabalho em torno das características da Educação Física, motivou o primeiro manual do estado da Califórnia a ser aplicado aos cursos de Educação Física nas escolas elementares, publicado em 1929.

³⁷ Hetherington publicou o livro *The School Program In Physical Education*, que foi amplamente utilizado na elaboração de vários programas de Educação Física na Califórnia e em outros estados. Neil Peter Nielson foi seu assistente nas publicações sobre os programas de Educação Física. Nielson trabalhou na universidade de Berkeley e foi professor associado de Stanford, até ser convidado a ser o primeiro secretário executivo da Associação Nacional de Educação em Washington D.C. (LEE, 1983).

professores qualificados, pelo menos com o *bachelor's degree*, foi implementada a exigência de que escolas privadas se filiassem aos *colleges*, regulados pelo Estado. A maioria das faculdades de Educação Física eram privadas. Os YMCA'S, YWCA'S, hospitais, centros de reabilitação, *playgrounds*, centros de recreação e serviços armados, todos exigiam professores e a partir deste momento, deveriam ser professores formados em escolas colegiadas. Dessa forma, a preparação em Educação Física foi lentamente combinada com a preparação para o treinamento esportivo, na dança, na saúde e recreação, ou seja, tanto para escolas quanto para os espaços não escolares.

7.1.1 A reforma do ensino superior da Califórnia e as implicações para a organização acadêmica da Educação Física.

A busca por uma ênfase mais acadêmica para as escolas públicas e o movimento estratégico-político para demonstrar a eficácia das ações do governo, foram fatores que levaram à reforma do ensino superior na Califórnia, regida por um comitê formado pelos Regentes da Universidade da Califórnia (*University of California Regents – UC Regents*) e pelo Conselho Estadual de Educação (*State Board of Education*) (RIKLI, 2009). Para este comitê foi requerido o estudo para a reformulação do ensino superior. *The California Master Plan* foi entregue pelo comitê em 1959 e aprovado pelo senado em 1960. O plano tinha dois objetivos: promover o acesso ao ensino superior para todos os residentes do estado da Califórnia e estabelecer uma clara distinção entre as missões e funções das instituições de ensino superior (RIKLI, 2009).

Foram estruturados três sistemas: *Junior College System* (Community System); *California State University System* (CSU System); O *California University System* (UC). Diante da definição dos papéis de cada sistema, os recursos para pesquisa e o ensino foram distribuídos conforme a vocação de cada instituição.

O sistema *Junior (Community) College*, ficaria responsável por fornecer as titulações técnicas, vocacionais ou de reabilitação. O sistema Junior College, voltado para a formação de dois anos, seriam regidos pelo *State Board Of Education*, o qual decide os critérios para entrada, manutenção e administração dos *colleges* comunitários.

O sistema de *colleges*, conhecido pelas Universidades Estaduais da Califórnia (CSU) passa a ter a responsabilidade de formar para as diversas áreas profissionais, além de concentrar os programas de mestrado. O sistema CSU assume a responsabilidade da formação para a carreira docente e todas as outras áreas profissionais com grau de *bachelors* e

mestrado, assim como o desenvolvimento da pesquisa aplicada. As instituições que compõem este sistema são representadas pelo *Board of Trustees of California State University (State College System)* com membros indicados pelo governador da Califórnia. Após a reforma, os *Colleges* já existentes passaram a integrar o sistema *State Universities*, totalizando 23 campus distribuídos pelo estado. A pesquisa é permitida no sistema CSU, contanto que não requeira recursos, equipamento ou novas alocações.

O sistema de Universidades da Califórnia (UC) passou a concentrar a maior fatia dos recursos financeiros para a pesquisa e para a formação de doutores. O sistema UC (University of California) concentrou a vocação para a pesquisa de base, organizadas por laboratórios e departamentos, que produzem pesquisas básicas, além dos centros médicos universitários. É o único sistema autorizado a atribuir o título de doutor, com exceção do título de doutor em educação que é permitido ser atribuído no sistema das instituições estaduais (CSU). As Universidades da Califórnia (Sistema UC) são representadas pelos *The Regents of UC*. Os *Regents* exercem poder de decisão sobre o *Board of Trustees (Sistema CSU)* nas decisões sobre titulação. Apenas com a autorização do *Regents*, uma instituição do sistema CSU poderá emitir título de doutor, por exemplo.

Com as mudanças, a educação de baixo custo foi ampliada para os residentes da Califórnia, enquanto a formação de excelência, para a pesquisa, ficou concentrada nas instituições do sistema UC. Como consequência, a ida de pesquisadores para departamentos vinculados as áreas mãe nas universidades, os Departamentos de Educação Física se enfraqueceram. Muitos professores migraram para as instituições de ensino (CSU), enquanto outros se ocuparam cada vez mais com os projetos de pesquisas em desenvolvimento nos laboratórios. A reformulação no ensino superior da Califórnia desestabilizou várias áreas que já ocupavam o sistema universitário. Por sua natureza aplicada, áreas como Artes e Educação Física passaram a ser questionadas por fazerem parte do sistema acadêmico. As ciências físicas e a matemática foram elevadas a posição de proeminência e os outros estudos passaram a seguir os passos destas áreas para conquistar o mesmo *status* (PARK, 1981).

James Bryant Conant, ilustre químico de Harvard, divulgou o seu estudo, financiado pela *Carnegie Foundation*, onde teceu severas críticas ao sistema de ensino americano e a forma como profissões consideradas “improdutivas”, do ponto de vista acadêmico-científico, sugavam a grande parcela dos investimentos em ciência, atrasando os potenciais avanços científicos e tecnológicos da nação (CONANT, 1963). Conant (1963) criticou a natureza das pesquisas realizadas nos Departamentos de Educação Física, em muitos casos, alocados dentro dos Departamentos de Educação, e enfatizou que as pesquisas poderiam ser feitas em

qualquer lugar, sem a necessidade de ocuparem os laboratórios das universidades. A proposta de Conant era de ‘limpar’ as universidades de pesquisa para que pudessem investir seus recursos nas pesquisas básicas.

As críticas ligadas às áreas profissionais levantavam aspectos sobre a baixa qualidade dos profissionais que eram formados, pouca produção de conhecimentos e fundamentações que delineassem claramente o objeto de estudo (CONANT, 1963). A Educação Física foi colocada à prova. As críticas e o reordenamento do ensino superior mobilizaram as organizações vinculadas com a Educação Física e os pesquisadores inseridos nos laboratórios dentro das universidades.

No cenário nacional, segundo Park (1981), um número importante de eventos com o objetivo de definir a Educação Física como disciplina acadêmica se inicia nos anos 1960. De 1962 até 1965, *The American Academy of Physical Education* conduziu um estudo informal procurando determinar o que compõe o corpo de conhecimentos da Educação Física. Em 1966, seis áreas foram identificadas: (a) fisiologia do exercício, (b) biomecânica, (c) aprendizagem motora/psicologia do esporte, (d) sociologia e educação esportiva, história e (e) filosofia da Educação Física e Esporte, e (f) teoria da administração esportiva e da Educação Física. Foram formados grupos pequenos incumbidos de definirem as disciplinas relacionadas com cada subárea da Educação Física, os conceitos primários e suplementares e os pré-requisitos para o estudo de tais conceitos (PARK, 1981).

A Educação Física mobilizou-se para defender-se e justificar-se academicamente. Porém, precisou se aproximar de subáreas de conhecimentos vinculadas aos departamentos de pesquisas básicas, como os de sociologia, biologia e fisiologia, assim como a presença da área nos departamentos de educação das universidades, foi perdendo força do ponto de vista da pesquisa para o ensino, como resultado do êxodo dos professores para os laboratórios e aproximação das pesquisas com áreas das ciências biológicas e biomédicas. Uma forma de intermediar as relações cross-disciplinares, entre as disciplinas básicas com os interesses específicos da Educação Física nos programas de formação, foi o agrupamento das áreas de estudos com disciplinas cognatas, em núcleos temáticos, tais como: Biodinâmica/Ciências do Exercício; Controle Motor/Aprendizagem Motora; Bases Socioculturais do Esporte e Educação Física (LAWSON, MORFORD, 1979)³⁸.

³⁸ No Brasil, atualmente as agências de pesquisas e universidades orientam as linhas de estudos e os recursos em projetos, baseados nos núcleos epistemológicos, tais como os propostos por Lawson e Morford em 1979.

Considerando a reforma no ensino superior, o movimento em torno do potencial ‘disciplinar’ da Educação Física tornou-se interessante, do ponto de vista institucional e de captação de recursos, mais pela aproximação dos pesquisadores com as disciplinas-mães do que com os assuntos relacionados com o campo da Educação Física (PARK, 1983).

O uso da terminologia Kinesiologia foi uma das estratégias para atribuir mais visibilidade e oportunidades de investimentos nas pesquisas no sistema CSU. Henry (1964) propunha o uso da terminologia kinesiology para representar uma área de conhecimentos “guarda-chuva” para as subáreas Educação Física, saúde e bem estar. O termo era utilizado na primeira metade do século XIX como sinônimo aos princípios e mecanismos do movimento humano, em periódicos, livros e outras publicações relacionadas as áreas da anatomia, fisiologia, antropologia, sociologia e outras (SLOWIKOWSKI, NEWELL, 1990). Com o movimento disciplinar, o uso do termo “educação física” não representava claramente a diferenciação do que viria a ser acadêmico e não acadêmico. Dessa forma, o termo Kinesiologia passa a ser empregado com uma conotação elitizada, devido o uso do *logy* (estudo), o qual Educação Física não tem (SLOWIKOWSKI, NEWELL, 1990).

Assim sendo, muitos departamentos das instituições de formação profissional assumiram tal terminologia. Porém, os investimentos em pesquisas nas áreas aplicadas foram fortemente influenciados, mais pela vocação de cada sistema universitário do que pelo termo utilizado em cada sistema. Como Rikli (2009) explica, apesar de grande parte dos graduados em kinesiologia e promoção da saúde atuarem nas escolas públicas, nos programas de recreação, nos centros de atendimento para idosos, nas agências de saúde e *fitness*, ou em programas esportivos e de reabilitação, ainda assim precisam competir com os departamentos de pesquisa por fundos para as pesquisas aplicadas e para a continuidade destes programas profissionais.

7.1.2 *Acreditação institucional e a regulação profissional*

No mesmo ano da aprovação do Master Plan of Higher Education (1960) *The State Board of Education* aprova novos padrões para o desenvolvimento da estrutura de credenciais do estado. Visando ter o maior controle sobre a qualificação dos professores, o projeto de Lei Fisher (*The Licensing of Certificated Personnel Law de 1961*) foi aprovado, provocando mudanças na forma de credenciamento dos professores nos diferentes sistemas de ensino. A Lei estipulou as habilidades que deveriam ser atingidas pelos programas de formação de professores: a) professores de metodologia do ensino nas escolas de educação devem ter

experiências em escolas elementares e secundárias; b) a organização e o conteúdo dos cursos de educação devem ser de responsabilidade das próprias instituições; c) todas as instituições de formação de professores devem manter cursos de metodologia e encorajar observações e práticas de ensino; d) estágio pago deve ser ampliado para aqueles que receberam o grau de bacharel com pouca ou nenhuma experiência na educação profissional; e) quatro credenciais devem ser estabelecidas: nível elementar; nível secundário; nível *junior college* e nível administrativo (INGLIS, 2011).

Entre as áreas escolares e não escolares, a profissionalização do ensino e o controle da qualidade dos professores foram as principais intervenções do estado no sistema de ensino superior. A avaliação, acreditação e a prestação de contas jogam os papéis principais para assegurar a sobrevivência dos programas e oferecer as evidências para que os departamentos ‘merecedores’ prosperem (REEVE, 2010).

A acreditação ainda é um dos assuntos controversos, segundo Templin e Blankenship (2007). Iniciou com a avaliação dos programas de educação médica, 100 anos atrás. A acreditação é a revisão dos programas e instituições de educação superior. Os objetivos principais são assegurar a qualidade, a transferência de cursos entre instituições, o acesso à fundos federais e ajudar a estabelecer elo de confiança entre as instituições e o futuro empregador (TEMPLIN E BLANKENSHIP, 2007).

A acreditação é uma credencial de referência para o público e é uma das únicas referências para comparação entre as instituições e seus programas. É portanto, uma construção do profissionalismo, desenvolvido pelas profissões modernas, para garantir serviços de qualidade para a sociedade e autonomia para as ocupações. Os padrões para a acreditação estão focados nos resultados de aprendizagem dos alunos e o quanto as instituições estão atingindo efetivamente seus objetivos declarados (REEVE, 2010).

Para os programas de formação na Educação Física serem acreditados, é preciso que sejam avaliados por uma organização de acreditação as quais tem várias parcerias com as agências do estado e com as organizações profissionais como a ACSM. TEMPLIN E BLANKENSHIP, (2007) citam a existência de cinco organismos de acreditação relacionados com a área profissional do exercício físico nos Estados Unidos:

- The National Council for Accreditation of Teacher Education / National Association for Sport and Physical Education (NCATE/NASPE);
- Commission on Accreditation of Athletic Training Education (CAATE);
- North American Society for Sport Management (NASSM)/NASPE;
- National Council for Accreditation of Coaching Education (NCACE)/ NASPE;

- Committee on Accreditation for the Exercise Sciences (CoAES); and ASEP.;

Os autores afirmam que mais de 600 programas foram acreditados por tais agências, em sua maioria relacionados aos programas de treinamento físico e formação de professores para a Educação Física. A acreditação de um programa envolve investimentos em infraestrutura e capacitação dos recursos humanos para atingir os requisitos esperados pelos órgãos de avaliação. Entretanto, em um programa ‘acreditado’, os estudantes usufruem de certa garantia de status, principalmente quando passam a procurar trabalho no mercado de trabalho. Dessa forma, o sistema de acreditação é o voto de credibilidade da instituição e da reserva de mercado para o futuro profissional.

Nos anos 2000 cresceu o movimento para a acreditação de programas de kinesiologia. O *Committee on Accreditation for the Exercise Sciences* (CoAES) se filiou ao CAAHEP (organismo de acreditação de mais de 2000 programas de Ciências da Saúde) e com o patrocínio da ACSM, *The American Alliance of Health, Physical Education, Recreation, and Dance* (AAHPERD), and *The Cooper Institute* estabeleceram as linhas para a acreditação dos programas acadêmicos, procurando facilitar a entrada de estudantes no mercado de trabalho da saúde, do fitness e na indústria do exercício.

Entretanto, o fato dos programas acadêmicos não estarem voltados para as questões profissionais e com vaga referência sobre os conhecimentos, habilidades e capacidades esperadas dos egressos de programas acadêmicos (mestrado e doutorado por exemplo), tem dificultado o fortalecimento da acreditação neste segmento (TEMPLIN E BLANKENSHIP, 2007). Outro fator a ser considerado é a autonomia resguardada pelos programas acadêmicos, devido ao uso da ciência como ferramenta para o exercício da exclusividade na avaliação dos pares. Isso quer dizer, que ao serem avaliados por um comitê externo, o segmento acadêmico perderia parte de sua autonomia e liberdade acadêmica, pressuposta na atividade científica básica.

7.1.3 O caso do Sistema California State University-CSU

Em termos gerais, o campo da Kinesiologia tem representado os segmentos de estudo e atuação vinculados ao movimento humano, no estado da Califórnia e em muitos outros dos Estados Unidos. Entretanto, o termo Kinesiologia, para muitos profissionais, foi disseminado com mais força principalmente nas áreas não escolares, como *Physical Therapist, Exercise, Nutrition and Wellness, Social Justice e Physical Activity*, entre outras

variações consideradas relevantes para atender as demandas de cada estado. Apesar dos programas para professores de Educação Física fazer parte dos departamentos de Kinesiologia, é importante considerar que o maior chamariz para o departamento é o fato do programa ser Acreditado pelos órgãos do estado. A acreditação representa a interação entre o estado e o grupo ocupacional, como um dos elementos centrais para a legitimação de um nicho de atuação do grupo profissional (FREIDSON, 1996).

No sistema CSU o currículo está organizado, basicamente em três partes. A primeira corresponde ao núcleo comum de disciplinas, que todo o ingressante no departamento de Kinesiologia deve frequentar. É composta por disciplinas como introdução ou estrutura da Kinesiologia, Fisiologia do Exercício, História do Esporte e Educação Física³⁹, entre inúmeras outras.

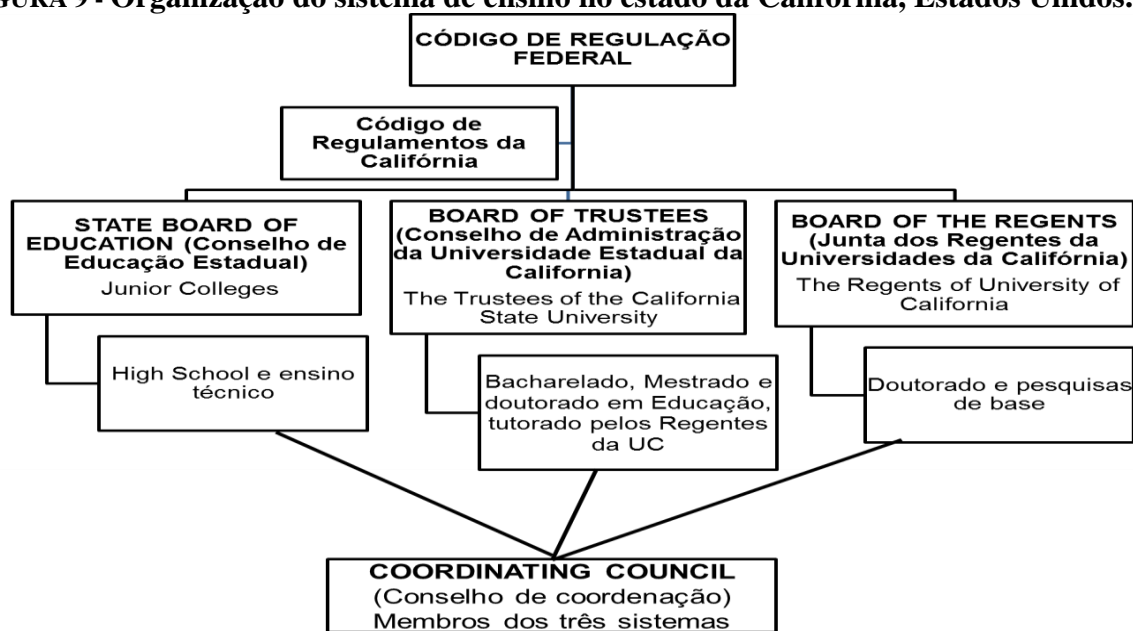
A segunda parte do currículo está orientada para a opção de formação. Se o aluno optar pela Educação Física (escolar) deverá frequentar certo número de disciplinas vinculadas a esta subárea. Se optar por frequentar estudos em atividade física, por exemplo, o aluno deverá frequentar aulas como prescrição de exercícios, filosofia do lazer, exercício e estresse, as quais são disciplinas que não fazem parte do currículo da Educação Física escolar.

A terceira parte do currículo corresponde aos requisitos de performance em práticas aquáticas, de combate, esportes coletivos, esportes individuais e atividades físicas. Cada subárea de performance apresenta uma série de categorias de atividades e aulas que deverão ser frequentadas. Em algumas subáreas é requerido que o aluno atinja o nível intermediário de performance. (CSU-East Bay, 2017). Os créditos nas atividades práticas são exigidos em todas as subáreas de formação, dos currículos em Kinesiologia vinculados ao sistema CSU da Califórnia.

A organização das instituições de ensino superior, de forma geral, segue o organograma abaixo:

³⁹ O termo Educação Física neste caso refere-se exclusivamente ao campo escolar. Os campos não escolares são chamados de Esporte, Recreação, Dança, Fitness, Saúde, etc.

FIGURA 9 - Organização do sistema de ensino no estado da Califórnia, Estados Unidos.



As diretrizes gerais do governo, chamada de Federal Code (Código Federal) jaz sobre as regras e leis gerais de regulação dos departamentos executivos. O *Federal Code* é composto por 50 itens prioritários, que deverão ser atendidos pelos estados os quais, orientam, desde contas da união e segurança doméstica, comida e medicamentos, transporte e educação. Por sua vez, os estados também estabeleceram o próprio Código de regulamentos. O Código regula a saúde, a educação, o transporte, atendendo principalmente as demandas e metas específicas do estado, seguindo como diretriz o Código Federal.

O sistema de ensino atende as regras gerais estabelecidas pelo estado sobre a educação, a regulação profissional e vocacional assim como a promoção da saúde pública. O ensino superior é representado pelo *State Board of Education*, o *Board of Trustees* e o *Board of The Regents*. Cada organização deve assegurar o funcionamento do sistema de escolas e universidades, respeitando as orientações do código estadual. Por este motivo há o Conselho de Coordenação, constituído por membros dos três sistemas de universidades.

O sistema USC, que concentra a formação profissional para o sistema de ensino, sofre maior regulação por parte do estado, na busca por atender os critérios e rankings estaduais e nacionais para a captação de recursos e manutenção dos programas de formação. Por outro lado, na Universidade da Califórnia (UC), com vocação para a pesquisa, o fato de não haver as mesmas exigências com a acreditação, significa menor regulação e menos controle dos requisitos institucionais por parte do estado, atribuindo maior autonomia para universidade nas atividades de ensino, pesquisa.

Para viabilizar o gerenciamento do sistema, o estado da Califórnia foi dividido em 5 condados. Cada condado deve realizar o estudo periódico para determinar as necessidades de cada região e segmento. Por exemplo, as universidades que formam doutores, que em geral ocupam vagas de trabalho nos *colleges*, são consideradas as responsáveis para elaborar ou propor o plano de formação para professores no ensino superior. Sendo assim, existe certa organicidade nas atribuições de responsabilidades e deveres para as instituições de ensino, visando que as metas e a regulação dos diversos setores oficiais, sejam acompanhadas e readequadas conforme a ideologia de gestão e funcionamento do sistema público e privado.

O sistema de acreditação é o núcleo de intersecção entre o estado e as organizações profissionais na Educação Física. A legitimidade que os programas acreditados sustentam são capazes de justificar a sobrevivência de um subcampo de atuação. A qualificação e o controle da prática profissional são compartilhados entre a profissão e os órgãos de representação do estado. Não é diretamente a profissão que determina quem entra do mercado de trabalho, mas indiretamente, a acreditação é um tipo de credencial para o controle e a autoridade do exercício profissional (FREIDSON, 1998). Com a Acreditação, temos um tipo de regulação institucional e não profissional sobre a Educação Física⁴⁰. A influência institucional também exerce sua força nas escolas, as quais passam a exigir apenas professores “acreditados”, estabelecendo uma linha de coorte para a classe profissional entre os aptos (acreditados) e os não aptos (não acreditados).

⁴⁰ Os programas de formação acreditados seguem diretrizes oficiais nacionais respeitando os requisitos para o k-12 e o common core. No contexto da educação elementar, a acreditação é uma das principais ferramentas para o funcionamento do sistema de ensino de base chamado de National Standards K-12. K refere-se ao *Kindergarten*, que compreende a educação dos 4-6 anos e segue até os 17-19 anos por mais 12 níveis de ensino. O K-12 é a educação obrigatória para todas as crianças e jovens americanos, o qual também é um sistema utilizado em outros países como Austrália, Canadá, países da Europa e da Ásia. O sistema K-12 recebe fundos federais, estaduais e locais, conforme a administração de cada condado. Todas as escolas privadas também devem se enquadrar aos requisitos curriculares do K-12.

O *Common Core* são os eixos de competências nos quais os currículos dos estados devem usar como norteador para pensar a formação. Oficialmente apresenta dois núcleos: (a) Artes de língua inglesa e alfabetização em história / estudos sociais, ciências e assuntos técnicos; (b) Matemática (modelos para a prática matemática, bem como pesquisas e insumos de numerosas fontes). O estado da Califórnia incorporou um terceiro núcleo chamado Linguagem e Desenvolvimento, evidenciando o perfil progressista e autônomo dos estados na inclusão de conteúdos considerados relevantes para o sistema ‘local’. O *Common Core* foi iniciado em 2009, sendo pensado em duas fases: primeiro as definições sobre os padrões de preparo para a faculdade e a carreira. Segundo a definição de padrões para o K-12. Os objetivos do *Common Core* giram em torno da pesquisa baseada em evidências, clara e consistente, aliada às faculdades e com as expectativas da carreira, fundamentada por um conteúdo rigoroso e na aplicação do conhecimento por meio do pensamento crítico, construído pela força das diretrizes estaduais (COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE, 2017).

No caso dos subcampos não escolares, apesar de alguns desenvolverem programas para a acreditação profissional, em sua maioria não são regulados por instituições oficiais, mas sim por exigências estabelecidas pelas próprias instituições que oferecem as oportunidades de emprego. Ou seja, pelos agentes do mercado. Não há um sistema padronizado para regular os requisitos de atuação dos setores não escolares. O profissional pode atuar no campo da saúde, do lazer, do fitness em organizações ou com serviços personalizados.

As organizações profissionais surgem como conselheiras e guias no alinhamento da qualificação com as demandas profissionais e do mercado de trabalho. A *SHAPE American* é atualmente a organização com maior capilarização nos setores de atuação vinculados as práticas de atividade física. Ela firmou parcerias com outras organizações profissionais, com os estados e com o próprio governo na divulgação e incentivo a capacitação dos profissionais, exercendo o papel de gerenciar as articulações entre os interesses dos profissionais e os grupos externos à profissão.

7.2 ALGUNS TRAÇOS QUE FORTALECEM E ENFRAQUECEM O PROFISSIONALISMO

Apesar do modelo centralizador no Brasil e do modelo liberal dos Estados Unidos, com a autonomia dos estados na elaboração curricular dos programas, ambos apresentam traços que fortalecem e enfraquecem o profissionalismo na Educação Física e outras subáreas do movimento humano.

Do ponto de vista da teoria do profissionalismo (FREIDSON, 1998; ABBOTT, 1988), nos Estados Unidos, o ponto mais forte a ser ressaltado é o envolvimento das organizações profissionais na representação dos membros envolvidos com as subáreas de atuação. A oferta de encontros, discussões, parcerias e estratégias para viabilizar a troca de experiências, potencializa maior envolvimento e auto-conhecimento profissional.

As organizações participam com estudos sobre as demandas dos campos de atuação, e propõem requisitos para a formação. Sendo assim, as organizações, compostas pelos próprios profissionais, delimitam as linhas de atuação dos pares fortalecendo o domínio da profissão nos assuntos de interesse. Como o campo escolar está diretamente relacionado às políticas e metas sociais, é um campo de interesse do governo e portanto, é o setor de atuação com maior interferência do Estado. Mesmo assim, as organizações profissionais tem voz ativa no estudo

e desenho das diretrizes que devem orientar os programas de formação, algo muito importante para o equilíbrio do status profissional.

No ponto de vista da teoria da profissionalização, nos campos não escolares, as organizações profissionais garantem a autonomia ocupacional perante o estado. Porém, perante o mercado, há maior número de barreiras para o controle cultural da profissão na sociedade (ABBOTT, 1988), porque para provar que o profissional é o mais capacitado para um determinado trabalho, ele deverá adquirir vários níveis de formação, como consequência do alto nível de competição intraprofissional (TURNER, 1989).

A não regulação de quem entra, sai ou compete por uma vaga no mercado de trabalho, permite interferências diversificadas, tais como: competição em atividades em conjunto com profissões de elite, como a medicina ou outras profissões, que atuam com práticas terapêuticas, pois pressupõe-se que há o domínio dos conhecimentos biomédicos de todos os profissionais que lidam com a vida e morte. Nas atividades de recreação com crianças, o status do profissional também é julgado pelo mercado porque pressupõe-se que brincadeiras e jogos sejam conteúdos basicamente técnicos e de fácil compreensão. Dessa forma, a atribuição de status aos serviços profissionais sofre interferência direta do mercado quando não há a regulação por parte das organizações profissionais sobre as licenças ou habilidades típicas do profissional para prestar determinado serviço.

Considerando o ensino superior, a separação das instituições pela vocação com a pesquisa ou com o ensino, impacta nas possibilidades de circulação das pesquisas básicas e aplicadas entre as universidades. No contexto brasileiro, o fato das universidades concentrarem, tanto laboratórios de pesquisas básicas quanto estudos aplicados e os cursos de formação profissional na mesma instituição, viabilizam o contato e as trocas entre as novas e antigas bases de conhecimentos. A circulação entre as pesquisas de base e aplicadas são oportunizadas nesta estrutura e não estão distantes, como no caso norte-americano.

Dessa forma, as oportunidades para o refinamento de métodos, protocolos e conhecimentos vinculados às subáreas, assim como a qualificação de doutores, acaba acontecendo de forma mais unificada do que se comparada com o sistema universitário californiano.

Na dinâmica do sistema profissional da Educação Física (área do movimento humano de forma geral) no Brasil, é fundamental que os profissionais novos e experientes passem a se envolver com as organizações já existentes ou novas organizações que representam as subáreas de atuação no Brasil, engajando e possibilitando diálogos mais amplos entre as diferentes áreas do movimento humano.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O SISTEMA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Uma questão transversal utilizada nesta tese é a concepção da profissão como um sistema, interdependente de um sistema maior. É como se olhássemos a Educação Física como um planeta do sistema solar. Temos os corpos celestes, planetas, luas, estrelas e em cada componente deste sistema, temos elementos químicos, atmosferas e temperaturas específicas, que de alguma forma são mantidos como uma unidade física pelo campo gravitacional. Talvez, esta analogia seja um modo romântico de ver a relação entre as profissões na sociedade, porém, representa a ideia de que existe um movimento multidirecional, que geram forças que afetam as profissões e a sociedade.

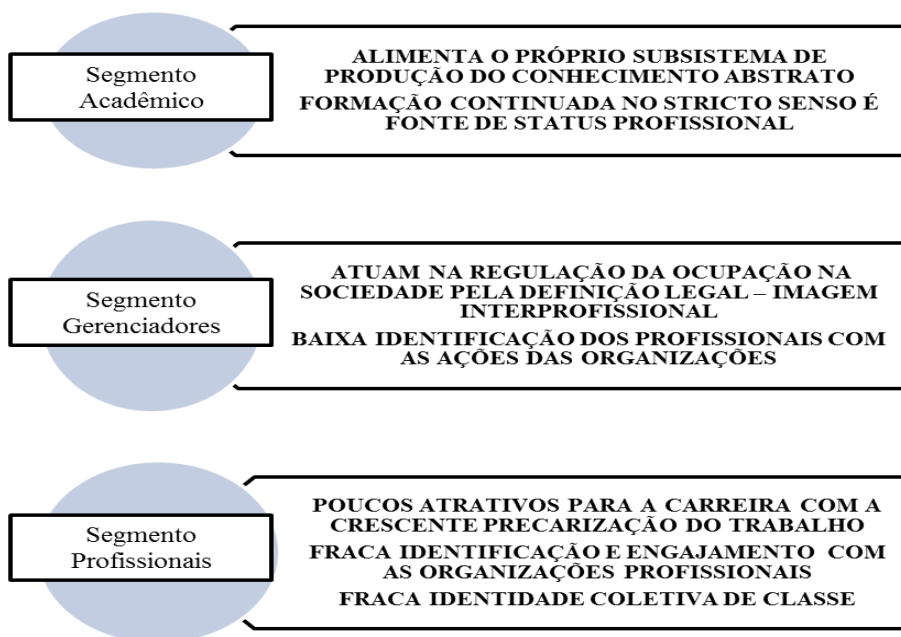
Sendo assim, a proposta foi caracterizar a Educação Física como um microssistema. Utilizamos como demarcadores deste sistema os papéis profissionais desempenhados em três segmentos: Acadêmico, Administrador/Gerenciador e Prático/ Profissionais e como os três segmentos interagem na vida profissional.

Esta tese procurou responder à seguinte questão: *como tem se constituído o processo de profissionalização da Educação Física e quais as formas de interações da profissão com o Estado, o mercado a sociedade e com o próprio sistema ocupacional?* Para tanto, o objetivo central foi *conhecer a organização da Educação Física no mundo do trabalho, seu processo de profissionalização e busca por autonomia perante as instituições sociais, de forma a descobrir como estas dimensões implicam na vida profissional.*

Portanto, o eixo principal foi a relação que o profissional estabelece com o seu próprio trabalho. Deslocamos a discussão sobre o que define a Educação Física como profissão e assumimos, que no sistema profissional, a área vai convergir alguns aspectos para uma organização mais concreta, sistematizada e forte, mas em alguns outros quesitos ainda haverá dificuldades em estruturar a ocupação. O ponto de convergência dessa estrutura é a prática profissional. É na busca por resolver problemas ligados à intervenção profissional que toda a prática profissional se estrutura.

As interações de um segmento para o outro alimenta o sistema profissional como um todo. Entretanto, no contexto do sistema profissional da Educação Física existem alguns pontos de fragilidades que serão descritos à seguir:

Figura 10 - Representação sobre as fragilidades no sistema profissional



Percebe-se que nos últimos 10 anos, a ampliação das escolas de formação, de forma desordenada, estimulou também a expansão da pós-graduação, como consequência da maior necessidade de professores para o ensino superior. Entretanto, os programas caminharam para tornarem-se os nichos exclusivos de subáreas de conhecimentos, por meio da criação de inúmeras linhas de pesquisas, que pouco comunicam entre si. *A verticalização dos conhecimentos produzidos nos programas de pós-graduação, não potencializa as discussões sobre os problemas profissionais, pois está preocupada em aprofundar os níveis de abstração.* A extrema abstração enfraquece a capacidade de inferir sobre os problemas humanos fragilizando a base da intervenção profissional – diagnóstico, inferência e ação. Diagnóstico e ação, sem a inferência, é apenas um procedimento ou uma ação por repetição, que pode ser facilmente assimilada por outras profissões (ABBOTT, 1988).

Observa-se que a carreira acadêmica gera influências nas expectativas para a continuidade nos estudos stricto sensu, induzidos pela busca de maior estabilidade e condições de competitividade no mercado formal. Desse modo, o crescente número de programas de pós-graduação, grupos e linhas de pesquisa tem alimentado a continuidade da verticalização de domínios de conhecimentos da Educação Física. Questão que fica evidente é que o segmento dos intelectuais tem um movimento próprio, com setores de apoio originados e mantidos pela própria comunidade acadêmica, como as sociedades científicas com ações formativas e para a divulgação científica, promovendo a interação dos membros, dentro do círculo de cada subárea de estudo.

Apesar da ampliação do número de escolas de formação ser um indicador do fortalecimento do profissionalismo, pelo treinamento do profissional especializado e possuidor de uma perícia exclusiva e essencial para a sociedade, duas questões precisam ser ressaltadas: (a) a linguagem científica e acadêmica são diferentes da linguagem que a prática profissional exige, (b) os riscos para os investimentos em uma carreira precisam ser diminuídos para a “entrega” do profissional ao seu trabalho.

Quando a linguagem é distanciada, a prática profissional torna-se um espaço obscuro e pode transformar-se em um momento transitório, de baixa aderência, e baixa perspectiva de continuidade pelo profissional devido às condições da intervenção e da valorização do próprio trabalho. O uso de justificativas intangíveis para o papel profissional, divulgados pelos organismos de representação de classe, é um fator de fragilidade no sistema profissional.

Garantir a “qualidade de vida” da população, “contribuição social”, “desenvolvimento humano”, são expressões que permeiam as ações desenvolvidas pelo profissional de Educação Física, assim como de qualquer outra profissão preocupada com estas questões da sociedade. No entanto, objetivos tangíveis demarcam as especificidades da Educação Física. Por exemplo, quando utilizamos os seguintes objetivos do profissional na sociedade - desenvolvimento dos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo, ou estimular a motivação intrínseca para o engajamento em atividade física ao longo da vida, ou então ser capaz de promover a acessibilidade para a prática de atividade física por diferentes grupos sociais (idosos, pessoas com deficiência ou gestantes, por exemplo) - são alguns exemplos de como os discursos das instituições de representação profissional viabilizariam maior identificação e fortalecimento da identidade do profissional de Educação Física. Os papéis desempenhados pelos profissionais, quando reafirmados na prática cotidiana, legitima o domínio jurisdicional pela mesma.

O cuidado que deve ser tomado está na crença sobre a efetividade da transmissão do conhecimento acadêmico para subsidiar a prática profissional. Tal crença tem eximido as organizações profissionais da responsabilidade na manutenção da cultura profissional e das relações entre os segmentos dentro da ocupação.

O conhecimento acadêmico legitima o domínio de uma jurisdição pela profissão, mas as organizações profissionais têm a responsabilidade direta de intermediar as relações dos profissionais com o público e com a sua própria prática. O engajamento com a carreira vem com a afinidade entre o discurso social do papel que a Educação Física desempenha, que vai muito além do discurso em prol da saúde, mas passa por questões vinculadas às raízes do movimento como herança cultural, ou como ações de afirmação pela emancipação do sujeito,

com as tensões entre o que é lícito e ilícito, às ações preocupadas com as questões de gênero, entre inúmeras outras, intermediadas pelas demandas sociais. São todos papéis importantes que dialogam com as interfaces acadêmica, ética e profissional.

É justamente no diálogo com as interfaces da Educação Física que as organizações profissionais têm demonstrado fragilidades no sistema. Os gerenciadores atuam para a autorregulação do grupo profissional. Porém, percebe-se que a atuação das organizações se voltam para ações de distinção profissional, entre profissionais e não profissionais. *O fraco engajamento dos profissionais com as organizações é reflexo do fraco discurso sobre os profissionais para os profissionais.* Não foram identificadas ações educativas para os próprios profissionais, buscando congregiar as discussões sobre suas práticas, sobre as características dos setores de atuação e das necessidades em torno do envolvimento profissional com as organizações. O público é o alvo das organizações profissionais e não os profissionais.

Como consequência, os *profissionais entrevistados neste estudo demonstram ter dificuldades de se auto identificar como uma organização profissional coletiva.* Os profissionais se apropriam dos signos ligados aos espaços que atuam, instrutores, professores, técnicos, treinadores, etc....mas pouco relacionado ao sentido de comunidade, de coletividade.

Apesar dos segmentos acadêmico, gerencial e prático parecer ter uma organização própria, é imprescindível que estejam cada vez mais interconectados. O desempenho do profissional vai depender das garantias que ele terá ao retorno dos investimentos na carreira, os quais são a remuneração, o reconhecimento da complexidade do trabalho, de melhor infraestrutura, ou seja da economia da prática profissional. É necessário saber o que cada um de fato faz em suas relações profissionais: como o profissional é publicamente definido, pelos outros profissionais, pelos gestores e pelos consumidores do seu serviço.

Setores isolados não desenvolvem a capacidade holística de analisar os problemas relevantes vinculados ao movimento humano. Entretanto, apenas quando o profissional reconhecer o quanto é importante estar envolvido com as instituições de sua classe (BARCELLOS, 2012), será possível retroalimentar o sistema profissional de compartilhamento.

Para a dinâmica do sistema profissional na Educação Física cada segmento tem sua parte nas responsabilidades, que devem ser assumidas para o coletivo profissional. Para o ideal do profissionalismo, não convém separar os membros da ocupação por áreas de conhecimentos (biodinâmica e sócio-cultural, por exemplo) ou estratificar os profissionais pelos subcampos de atuação, como é o caso dos profissionais da escola e dos profissionais do *fitness*. Também não convém delimitar as atribuições de uma organização profissional com

relação a outra, ambas representantes da mesma profissão. Ao fim e ao cabo, todos os agentes corporificam a profissão Educação Física.

A responsabilidade de construir um ideal do profissionalismo está diluída nas práticas cotidianas dos diversos setores e segmentos que estruturam a área. Desde o momento que o profissional se posiciona nas redes sociais sobre uma prática de intervenção até a divulgação de uma nova resolução pelo Conselho Profissional, há um movimento de refração no sistema. Por este motivo, o profissional deve ser continuamente mobilizado para pensar e decidir sobre as questões que convergem para a sua prática profissional, como membro de uma comunidade.

Pela oportunidade do estágio de doutorado no exterior, observei que desde o processo de formação inicial, os estudantes são mobilizados para ocuparem espaços nas organizações. Quando se inserem no mercado de trabalho, a proximidade com as instituições são fomentadas com fóruns, simpósios, cursos de formação e constantes discussões centradas na intervenção e na gestão da prática profissional. Além disso, comissões com representantes das universidades públicas e das escolas de cada estado realizam encontros periódicos para discutirem as diretrizes que orientam os cursos de formação. As principais organizações que representam os condados e estados, dialogam entre si para definir ações coletivas, de interesse para a Kinesioterapia e Educação Física como um todo. O profissional é o principal interessado nas ações das organizações.

Ao contrário do que podemos observar na organização da Educação Física no contexto americano, no Brasil as organizações profissionais atuam desarticuladas umas das outras, com discursos voltados para a comunidade externa (leigos e usuários dos serviços profissionais), de forte apelo para a legitimação da prática profissional pela sociedade. As ações desenvolvidas por profissionais para os profissionais ainda são escassas e quando ocorrem, são permeadas de partidarismos, que dificultam o reconhecimento dos profissionais, como membros de uma comunidade. Como consequência, o profissional sente-se desamparado e com poucas perspectivas positivas sobre o futuro na carreira.

Ledo engano, a busca da suficiência acadêmica para a atuação profissional se sobrepõe às ações em prol das questões trabalhistas e gerenciais para a intervenção, fatores que impactam fortemente na longevidade da carreira na Educação Física. Fato é que, quando o profissional trata das questões acadêmicas, as questões ligadas ao trabalho perdem força, porque não podem ser resolvidas isoladamente, mas sim como uma questão de interesse para o grupo profissional.

Enfim, os “vícios” do sistema profissional na Educação Física perpetuam um jogo em busca de afirmação pelos diferentes agentes que corporificam a profissão. Enquanto os profissionais não enxergarem as organizações como um instrumento para mudanças na própria realidade; enquanto as organizações não se voltarem para os interesses dos profissionais, buscando atuar com as universidades e com os pares, em ações educativas para o engajamento na carreira; enquanto o segmento acadêmico, composto pelos cursos de formação e programas de pós-graduação, não buscar na prática profissional as demandas para os currículos e pesquisas; o sistema profissional funcionará de forma desequilibrada, promovendo conflitos, que ofuscam o potencial transformador da Educação Física na sociedade.

Na busca de contribuir com a profissionalização da Educação Física no Brasil, seguem algumas propostas para a idealização de um projeto, que valorize o profissionalismo:

(a) **Parcerias entre universidade e organizações profissionais** - É fundamental que hajam parcerias entre universidades e as organizações profissionais. As parcerias seriam principalmente nas *discussões sobre profissionalismo, que devem ser incorporadas às disciplinas dos cursos*, como por exemplo Dimensões Profissionais, Dimensões Históricas da Educação Física, Dimensões Filosóficas, Deontologia e ética. Tais *disciplinas podem realçar o necessário engajamento dos profissionais com as organizações e incorporar parcerias entre as universidades e as Sociedades científicas e profissionais* por exemplo. As parcerias podem levar à cursos especiais, fóruns e reciclagens, com demandas trazidas pelos próprios profissionais.

(b) **Ações para o acompanhamento dos egressos nas universidades** - Dentre os papéis da universidade hoje, está o de lidar com o resultado daquilo que ela proporciona no processo de formação. Nesse sentido, *o acompanhamento dos egressos é fundamental para avaliar as continuidades e discontinuidades deste processo. É imprescindível que as universidades levantem dados a respeito dos egressos continuamente, de forma que possam ser replicados e analisados pelos professores, pela própria instituição, ou pelos próprios egressos que consideram o engajamento com a carreira, ou seguir outro caminho profissional.* Para que funcione, é necessário aproximar o diálogo entre os setores administrativos das universidades com os laboratórios de pesquisa de forma que possam ser parceiros na investigação e no acolhimento dos egressos como uma ponte entre a universidade e a sociedade.

(c) **Transformar os espaços profissionais em *locus* de formação** - A formação não pode mais ser fundamentada apenas pela pesquisa ou pelo vislumbre da carreira acadêmica,

mas as instituições precisam fomentar a formação dentro das comunidades de prática, nos clubes, nos campos, nas escolas, e que estes locais também se transformem em espaços de formação. Por este motivo, o estágio tem cada vez mais se transformado em um *locus* da formação para a prática profissional. Mas o estágio por si só não vai fazer isto. O processo de formação precisa ter outras parcerias.

(d). Descentralizar as parcerias em pesquisas na Educação Física - No caso da pós-graduação, o Dinter e o Minter são propostas que visam fomentar *a rede de parcerias em pesquisas para locais onde ainda há pouca tradição e infraestrutura*. Como vimos nos dados, a produção de conhecimento na Educação Física brasileira tem se concentrado em poucos estados. A necessidade de fomentar o trânsito dos pesquisadores e as redes de colaboração em outros estados é fundamental. As próprias Sociedades Acadêmicas podem incentivar a realização dos eventos científicos em parceria com estados, que não se localizam nas instituições mais tradicionais de pesquisa, criando novas oportunidades para o compartilhamento do saber.

(e). Promover pesquisas de síntese e estado da arte - Outra proposta no contexto acadêmico é a *necessidade de pesquisas de síntese*, como por exemplo a pesquisa de revisão sistemática, algo que ainda é pouco explorado na Educação Física e pouco valorizado nos periódicos de divulgação científica da área. Com o vasto número de grupos, linhas e produção científica, é necessário cada vez mais olhar para o que já foi produzido nos diversos eixos de produção de conhecimento. As pesquisas de estado da arte precisam ser levadas em consideração neste momento, para que possamos pensar nos traços coletivos da Educação Física, de forma panorâmica.

(f) Construção de um banco de dados que centralize informações sobre as características dos profissionais de Educação Física no segmento acadêmico e no mercado de trabalho - As universidades podem prover informações sobre a aderência nos cursos de formação profissional, sobre as expectativas de inserção e o acompanhamento dos egressos no campo profissional. As organizações profissionais, por sua vez, munidas das informações sobre os egressos, podem oferecer possibilidades para compartilhar e dar suporte aos profissionais, que atuam diretamente no mercado de trabalho, construindo um banco de dados sobre as características socioeconômicas dos profissionais e das tendências para a atuação.

As organizações profissionais podem amparar os “novatos” e “experts”, orientar as práticas e os estabelecimentos sobre os acordos e benefícios defendidos pela classe e disseminar novos conhecimentos e questões de interesse para a sociedade, como ponto de

partida para os projetos de pesquisa e na produção de novos conhecimentos (GAMBOA, 2007).

Algumas ações que precisam ser incorporadas às organizações profissionais são: *A coleta, análise e divulgação de dados ligados às características dos profissionais de Educação Física e das atividades desenvolvidas em cada estado, segmento e setor de atuação*. Um levantamento geoeconômico sobre os profissionais viabilizaria enxergar o comportamento das escolhas para a carreira nas diversas fases: inicial, de estabilização até a aposentadoria. O que os profissionais têm feito, quantas horas atuam por dia, quais as relações de trabalho e benefícios, formação continuada ou os motivos pelos quais desistem da carreira. São informações da dinâmica profissional, que minimamente deveriam fundamentar qualquer ação mais concreta em prol de metas para o desenvolvimento profissional.

O banco de dados sobre o profissional tem margens para ser um projeto coletivo, entre organizações e universidades e precisa ser tomado como algo cotidiano para as análises sobre a profissão pelas instituições. Dentre os Conselhos Regionais da Educação Física, o Conselho do Estado de São Paulo foi o único a apresentar dados sobre o número de inscritos, ativos e desligados, setores de atuação, idade e gênero. São informações imprescindíveis tanto para acadêmicos quanto para os profissionais que estudam estratégias na carreira.

Considera-se que, se os dados existem em outras instituições, devem ser divulgados. As análises sobre as características descritivas dos profissionais no mercado de trabalho são fundamentais para a tomada de decisão dos gestores, dos profissionais e das próprias organizações.

(g) **Conhecer a prática profissional dos pares** - *É fundamental incentivar ações coletivas mobilizadas pelos próprios profissionais*, como por exemplo as comunidades de prática, nos setores de atuação, as oficinas, os fóruns de discussão, que podem acontecer virtualmente, mas que estejam engajados em discutir a intervenção. Conhecer a prática do outro levaria o profissional ter maior comprometimento com a ética, construiria uma rede de colaboração e de sentidos. Apontamos a necessidade de construir uma noção de corporativismo, não no sentido econômico do termo, mas no sentido de identificação com os pares, no buscar agir para o bem do outro e não para excluir pela atividade individualizada, como acontece em atividades com alto nível de competitividade. A formação inicial e o começo da carreira são momentos importantes para a construção do sentido de pertencimento ao grupo, de que fazem parte de um sistema formado pelo engajamento de cada profissional.

Sendo assim, nas interações entre o sistema macro e micro profissional, o sujeito precisa ser o foco da ação e não o conteúdo. *A ideologia do profissionalismo para a*

Educação Física é voltar-se ao profissional e fazê-lo pensar na forma com ele sistematiza e pensa a sua prática, como o profissional interage com o mercado e com o público, ou seja a relação que ele estabelece com o seu trabalho.

9 REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. **The System of Professions**. Chicago: University of Chicago Press. 1988

ABBOTT, Andrew. "The Sociology of Work and Occupations" Pp. 307-330 . In: N. J. Smelser; R. Swedberg, eds., **Handbook on Economic Sociology**. New York and Princeton: Russell Sage Foundation and Princeton University Press. 2005.

ALDRIDGE, Meryl; EVETTS, Julia. Rethinking the concept of professionalism: the case of journalism. **British Journal of Sociology**. London, No 54, v. 4, p. 547-564. December, 2003.

ALMEIDA, Fábio de Oliveira. **Profissionalismo médico paulista e reforma na saúde adhemarista**. São Carlos: AduFScar, 2013.

ALMEIDA, Felipe Quintão. BRACHT, Valter. VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out/dez de 2012.

ALVES, Jorge Fernandes – Emigração e sanitarismo – Porto e Brasil no século XIX. **Ler História**, v. 48, 2005, pág. 141-156.

ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009.

ANDERSON, J. R. A theory of human knowledge. **Artificial Intelligence**, Amsterdam, v.40, p. 313-51, 1989.

ANDERSON, J. R. Knowledge compilation: the general learning mechanisms. In **Proceedings of the 1983 Machine Learning Workshop**, 203-12, 1983.

ANDRÉ, Marli E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus. 1995;

ARAÚJO, Raffaella Andressa dos Santos, LEITINHO, Meirecele Calíope, FERREIRA, Heraldo Simões, FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: diferentes perspectivas de profissionalismo em sua trajetória histórica. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 21, n. 3, set./dez. 2014.

ARAÚJO, J. E. Sobre o direito de praticar a acupuntura no Brasil. Editorial. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 16, n. 4, p. v-vi, jul./ago. 2012.

ATCON, R. P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC/DES, 1966.

BAFFA, A. M. **Internato médico: desafios da avaliação da aprendizagem em serviço**, 2008. **Dissertação**(Mestrado) - Centro de Ciências sociais, PUC-Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-03-5T080930Z-1395/Publico/Andrea%20Mendes%20Baffa.pdf> Acesso em: 25 jun. 2009.

BAÍIA, Anderson da Cunha. Associação Cristã de Moços no Brasil : um projeto de formação moral, intelectual e física (1890-1929) / Anderson da Cunha Baía. **TESE (DOUTORADO)** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2012. 214 f.

BALTAR, P.E.A.; KREIN, J.D. A retomada do desenvolvimento e a regulação do mercado do trabalho no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador. v.26, n. 68, Maio/Ago, p. 273-292. 2013.

BARATO, J. N. A técnica como saber: investigação sobre o conteúdo do conhecimento do fazer. 2003. **Tese (Doutorado)** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP., 2003.

BARBOSA, M. L. de Oliveira. Ensaio Bibliográfico: As Profissões no Brasil e sua Sociologia. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 46, nº 3, 2003, pp. 593 a 607.

BARCELLOS, A. A. B. A sindicalização dos profissionais de Educação Física: um olhar sob a legislação e o direito do trabalho. 2008. **TCC (Licenciatura)** –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Educação Física, Porto Alegre, RS.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

BARNEY, Robert Knight. A historical reinterpretation of the forces underlying the first state legislation for physical education in the public schools of the u.s. **Research Quarterly of AAHPER**, v. 40, n.3, oct. 1973, p.357.

BARROS, J. M. de C. Educação física e esporte: profissões? *Kinesis*, n. 11, pp. 5-16, 1993.

BATTAGLION NETO, Angelo. O conhecimento e a prática dos acadêmicos da educação física com atuação na saúde pública. 2003. **Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública)** - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-18082004-104612/>>. Acesso em: 2016-03-29

BECKER, Howard. The career of the schoolteacher. In: NOSOW, Sigmund, FORM, William. **Man, Work and Society**. Basic books: New York, NY, 1964, p. 321-328.

BENITES, L. C; SOUZA NETO, S; HUNGER, D. A. C. F. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, mai/ago. 2008.

BENITES, Larissa Cerignoni. Identidade do professor de Educação Física : um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro – Rio Claro, 199f, 2007.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BERTEVELLO, G. Academias de ginástica e condicionamento físico: Sindicatos & associações. In: COSTA, Lamartine Pereira da (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 178-179.

BETTANIM, M. R. ; NUNES, H. F. P. ; SILVA, C.S. ; DRIGO, A. J. . Atividade de treinador de futebol no Brasil: ofício ou profissão?. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 15, p. 01-10, 2017.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991.

BIONDI, Luigi. A Greve Geral de 1917 em São Paulo e a Imigração Italiana: Novas Perspectivas. **Cad. AEL Arquivo Edgard Leuenroth**. Campinas, SP, v.15, n.27, 2009.

BLUMER, Herbert. **Symbolic Interactionism: Perspective and method**. University of California Press. California, US, 1998.

BONELLI, M. G. Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões. Campinas. **Tese de Doutorado em Ciências Sociais**, IFCH/Unicamp. 1993.

BONELLI, MG. Condicionantes da competição profissional no campo da justiça: a morfologia da magistratura. SADEK, MT., org. **In: Uma introdução ao estudo da justiça** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. pp. 95-116.

BOSI, M.L.M. **Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão**. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRACHT, Valter. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRAGA, E. C. F. Novos elementos para uma sociologia dos cientistas sociais: a situação ocupacional dos egressos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V. 26, n. 76, p. 103-120, 2011.

BRANDÃO, ZAIA. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 153 -165, julho, 2001.

BRASIL. **PROJETO DE LEI Nº 38, DE 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Câmara dos Deputados**. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=5276349&disposition=inline>. Acesso em 21 de Julho de 2017.

BRESSAN, E. S. 2001: The Profession is Dead – Was it murder or suicide? **Quest**, v.31, n.1, p.77-82, 1979.

BROEKHOFF, J. A discipline – who needs it? **Proceedings National Association for Physical Education in Higher Education**, v. 3, p. 28-35, 1982.

BROEKHOFF, J.; Physic Education as a Profession. **Quest**, v.31, n.2, p. 244-254, 1979.

BROOKS, G. A. **Perspectives on the Academic Discipline of physical Education**. Human Kinetics: Illinois, 1981.

CALVOSA, Marcello Vinicius Doria; REPOSSI, Melina Garcia e CASTRO, Pedro Marcos Roma de. Avaliação de resultados da capacitação docente: o pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense sob a ótica da produção científica e bibliográfica. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2011, vol.16, n.1, pp.99-122. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000100006>.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF) set/out; No 57, v. 5, p. 611-4, 2004.

CAMPOS, Joana. Profissionalização dos professores: (Re)posicionamento nas classificações das profissões. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Portugal, v. 29, n. 2, 2016, p. pp. 391-417; doi:10.21814/rpe.10109

CARR-SAUNDERS, A. M. WILSON, P. A. The emergence of professions. IN NOSOW, S. FORM, W. H (Ed.) **Man, work and society**. Basic books: New York, p. 199-206. 1962.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas:Papirus, 1998.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997

CESANA, J. O profissional de educação física e as práticas corporais alternativas: interações ocupacionais. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade. UNESP: Rio Claro, 2005.

CESANA, Juliana; TOJAL, João Batista A G . As práticas corporais alternativas na área da saúde: seus usos e terminologias. In: **Anais**. I Congresso Internacional de Formação Profissional e V Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física - I CIFP V SEPEF, 2010, Rio Claro. Educação (Rio Claro. Online). Rio Claro: Dep. de Educação e PPG em Educação da UNESP - Rio Claro, 2010. v. 20. p. 137-139.

CHARLE, C; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: UNESP, 1996

CODATO, Adriano Nervo. Uma História Política da Transição Brasileira: Da Ditadura Militar À Democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, **25**, p. 83-106, nov. 2005.

COELHO FILHO, Carlos Alberto de Andrade. VOTRE, SEBASTIÃO JOSUÉ. Imagens da prática profissional em academias de ginástica na cidade do Rio de Janeiro. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, maio, 2010. p. 95-110.

COELHO, Ana Maria Simões, DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, 2017. pp. 7-34 doi:10.21814/rpe.10724

COELHO, E. C. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**, Rio de Janeiro: Record, 1999.

COHN, Gabriel. Alguns problemas conceituais e de tradução em Economia e sociedade. IN: WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, p. xiii – xv, 1991.

COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino de procedimentos. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (Org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 73-118.

CONANT, James Bryant. *The Education of American Teachers*. New York: McGraw-Hill, 1963.

CONFED. História: Regulamentação da Educação Física no Brasil. **CONFED**. Disponível em: www.confef.org.br. Acesso em 25 de janeiro de 2014.

CONFED. Resolução nº 076/2004. Dispõe sobre a uniformização dos procedimentos de transferência de registro profissional no âmbito do Sistema CONFED/CREFs; Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 12, dezembro. 2017.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Denise A. Ensinar e aprender educação física na “era Vargas”: lembranças de velhos professores. In: **VI EDUCERE** - Congresso Nacional de Educação - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. v. 1.

COSTA, Naiana Thaíssa Menezes. SILVA, Alan Camargo; Corpo e Educação Física escolar no ensino médio: a visão dos alunos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S223-S237, abr./jun. 2014.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira. Os exercícios gymnásticos no imperial collegio de Pedro Segundo (1841-1870). **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 69-81, set. 2003.

DAOLIO, Jocimar. A representação do trabalho do professor de Educação Física na Escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Maria, RS. v.15, n.2, jan. 1994. P. 181-186.

DE SOUZA NETO, Samuel et al. Conflitos e tensões nas diretrizes curriculares de Educação Física: o campo profissional como um espaço de lutas e disputas. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 19, n. 4, dez. 2016. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/42263>>. Acesso em: 07 ago. 2017. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v19i4.42263>

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, p. 126-159, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa**. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. Revista latino-americana de enfermagem, Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.89-104, abril, 1998.

DEVIDE, F. P.; Educação Física escolar como via de educação para a saúde. In: In: BAGRICHEVSKY, M; PALMA A.; ESTEVÃO, A. **A Saúde em debate na Educação Física**. Blumenau, SC: Edibes, 2003.

DEWEY, J.. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DINIZ, M. **Os donos do saber**: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DOODS, P. Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. **Quest**. v.46, p. 153-163, 1994.

DRIGO, A. J.; CESANA, J. . Processo de reestruturação produtiva e econômica, da formação artesanal à industrial e a construção das profissões: recortes com a Educação Física brasileira, artesanato e profissão. **Revista Educação Skepsis**, v. 3, p. 1-20, 2011.

DRIGO, A. J.; SOUZA NETO, S. de ; CESANA, J. ; TOJAL, J.B.A.G. . Artes Marciais, Formação Profissional e Escolas de Ofício: Análise Documental do Judô Brasileiro. **Motricidade** (Santa Maria da Feira), v. 7, p. 49-62, 2011.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. P. 163-191.

ENNIS, C. D. Knowledge and Beliefs Underlying Curricular Expertise. **Quest**, v. 46, p. 164-175, 1994.

EVETTS, Julia – Sociología de los grupos profesionales: historia, conceptos y teorías. In: Martinez, M., Carreras, J. e Svensson, L. **Sociologia de las Profesionales**: pasado, presente y futuro. Murcia: DM Editora, 2003. P. 29-49.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. Educação Física: globalização e profissionalização: uma crítica à perspectiva neoliberal. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 9, n.10, p.44-60, dez. 1997.

FERREIRA NETO, Amarílio. A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880 – 1950). Aracruz, ES: FACHA, 1999.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto e SILVA JÚNIOR, José Alexandre da. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 1, 2009. p. 115-146.

FINKELMAN, Jacobo (Org.) **Caminhos da saúde pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. FERREIRA, Liliana Soares. MANCKEL, Maria Cecília Martins. A Lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 5, nº 9, Jan./Jun., 2013.

FLEXNER A. **A educação médica nos Estados Unidos e Canadá**. Um relatório ao Carnegie Foundation para o Avanço do Ensino. Boletim Número Quatro (1910). A Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino. Nova Iorque, 1910

FLEXNER A. **Educação Médica na Europa**. Um relatório da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino. A Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino. New York, 1912

FLEXNER, Abrahan. Official proceedings of the annual meeting: 1915, p. 576: National Conference on Social Welfare. Collection: National Conference on Social Welfare Proceedings, 1915.

FONSECA, R. G, SORIANO, J. B., NAKAMURA, S. C. O conhecimento do profissional de Educação Física e sua relação com o ambiente de trabalho durante a intervenção profissional. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento.** , v.13, p.151 - 177, 2007.

FONSECA, R. G. **Dimensões do conhecimento profissional na perspectiva de estudantes de Educação Física**. 2010. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, 2010.

FONSECA, R. G. LARA, L. M. Valores e atributos da profissão na perspectiva de estudantes de Educação Física. **Revista Acta Scientiarum**, UEM: Maringá. v. 35, n. 2, 2013.

FONSECA, R. G. **O conhecimento empregado pelo profissional de Educação Física: características e modificações no decorrer de suas intervenções profissionais..** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Educação Física. Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Estadual de Londrina. 2006.

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

FONSECA, R. G.; CORREA, A. A.; MAIA DA SILVA, P.; SORIANO, J. B. O conhecimento profissional na intervenção em Educação Física: um estudo de caso etnográfico. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 367-380, 2009.

FONSECA, Silvio Aparecido, MENEZES, Aldemir Smith, LOCH, Mathias Roberto, FEITOSA, Wallacy; Milton do Nascimento, NAHAS, Markus Vinicius,; NASCIMENTO, .Juarez Vieira do . Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde: Abenefs. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. V. 6, n.4, 2011. P. 283-288.

FONSECA, Valéria da Silva; PENNA, Lúcia Helena García. A perspectiva do arquétipo feminino na enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília , v. 53, n. 2, p. 223-232, jun. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672000000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 ago. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672000000200007>.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1998.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília, Liber Editora, 2005.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.31, ano 11, jun. p. 141-154, 1996.

- FREIDSON, E. **Professional powers**. Chicago: Chicago University Press, 1986.
- FREIDSON, E. **Profissão médica**. São Paulo: Unesp; Porto Alegre, RS: Sindicato dos Médicos, 2009.
- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.
- FREIDSON, Eliot. **Professionalism, The third logic: on the practice of knowledge**. The University of Chicago Press, Chicago, US. 2001.
- FREITAS, Diego Costa; PALMA, Alexandre; COELHO FILHO, Carlos de Andrade; Sílvia Maria Agatti Lüdorf. O envelhecer na visão do profissional de Educação Física atuante em academia de ginástica: corpo e profissão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1523-1541, out./dez. de 2014.
- FURTADO RP & SANTIAGO LP. Educação Física e trabalho: considerações a respeito da inserção profissional de egressos da FEF-UFG. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo. v.29, n.2, Abr-Jun; p. 325-36, 2015.
- GALERA S.A.F., LUIS M.A.V. Principais conceitos da abordagem sistêmica em cuidados de enfermagem ao indivíduo e sua família. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 36, n. 2. P. 141-147, 2002.
- GALVAO, M. A. M., A Origem das Políticas de Saúde Pública no Brasil: do Brasil-Colônia 1930. Textos do Departamento de Ciências Médicas | Escola de Farmácia – UFOP, 2007.
- GAMA BARBOSA, M. T; A **Construção da Identidade Profissional dos Animadores Socioculturais**; nº 13 enero de 2011. Disponível em: <http://quadernsanimacio.net>; Acessado em: 20 janeiro 2013;
- GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Educação Física**. Maceió: UFAL, 2007
- GARCIA, Carlos Henrique, DEDECCA, Claudio Salvadori. A heterogeneidade do mercado de trabalho e a desigualdade na representação sindical. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v.03, n.05. Junho, 2013. p; 223 –243
- GAWRYSZEWSKI, Bruno. CONFED: organizador da mercantilização do campo da Educação Física. Rio de Janeiro, 2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008
- GAWRYSZEWSKI, Bruno; MARQUES, Gabriel R. Ataques e Contra-Ataques: um histórico das batalhas jurídicas contra o Sistema CONFED/CREFs. In: Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer, Educação Física e Dança, 10, 2006, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.
- GHILARDI, Reginaldo. Formação Profissional em Educação Física: A Relação Teoria e Prática. **MOTRIZ**, Rio Claro, SP. V. 4, N. 1, Junho/1998, p. 01-11.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. Editora Atlas: São Paulo, 1991.

GUIMARAES, R. G. M. REGO, S. O debate sobre a regulamentação do ato médico no Brasil. **Revista ciência e saúde coletiva**. V. 10, sup. P. 07-17, 2005.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

HALL, T.J. SMITH, M. A. Teacher planning, instruction and reflexion. **Quest**, v. 58, p. 424-442, 2006.

HALLAL P. C, MELO V.A. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.07.002>

HARGREAVES, Andy. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, Ivor F. **Conhecimento e Vida Profissional**: Estudos sobre educação e mudança. Porto Editora: Porto, Portugal, pag. 209-222, 2008.

HENRY, F. M. Physical education: na academic discipline. **Journal Of Health, Physical Education and Recreation**, v. 35, p. 32-8, 1964.

HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, Juan Luis; LÓPEZ-CRESPO, Clara; MARTÍNEZ-GORROÑO, María Eugenia; LÓPEZ-RODRÍGUEZ, Ángeles. ÁLVAREZ-BARRIO, María José. Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: ¿una cuestión de género? **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 209-225, outubro/dezembro de 2010.

HOCHMAN, Gilberto Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). **Educar**, Curitiba, n. 25, p. 127-141, 2005. Editora UFPR.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.

HUGHES, E. C. **Men and their work**. Glencoe: the free press, 2.ed, 1967, p. 42-55.

INGLIS, S. A. **Specialization interests challenge**: California Fisher Act 1961-1965. Disponível em: <http://www.ctc.ca.gov/commission/history/1961-1965-Specialized-Int.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

INGLIS, Sidney A. A Political Firestorm Surrounds the Fisher Credential Reform (1950-1961). P. 32-57. In: **A History of Policies and Forces Shaping California Teacher Credentialing**. Disponível em: <http://www.ctc.ca.gov/commission/files/ctc-history.pdf> . Acesso 09 de agosto de 2016.

KANIKADAN, Paula Yuri Sugishita; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Uma trajetória dos profissionais de saúde ingleses, 1815-1858. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.1. jan.-mar. 2013, p.29-47.

KING, Harry A. BANDY, Susan J. Doctoral programs in Physical Education: a census with particular reference to the status os specializations. **Quest**, v.39, n.2, aug, 1987, p. 153-162.

KIRK, D. MACDONALD, D. The social construction of PETE in higher educacion. **Quest**, v. 53, p. 440-456, 2001.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia científica**: teoria da ciência e prática de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KOUGIOUMTZIS, Konstantin; PATRIKSSON, Göran; STRÅHLMAN, Owe. Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. **European Physical Education Review**. V.17, n.1, p. 111-129, 2011.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. Editora Atlas: São Paulo, 1992.

LANDA, María Inés. Os corpos da liderança: as tramas da ficção do dispositivo cultural do fitness. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 87, mai.-ago. 2012 p. 223-233. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LARSON, M. S. **The rise of professionalism**. A sociological analysis. London: University of California Press, 1977.

LAWSON, H. A. Education for social responsibility: preconditions in retrospect and in prospect. **Quest**, v.51, p.116-49, 1999.

LAWSON, H. Future research on Physical Education Teacher Education Professors. **Journal of Teaching in Physical Education**, 10, 229-48, 1991.

LAWSON, H.; MORFORD, W. The cross-disciplinary structure of kinesiology and sport studies: distinctions, implications, and advantages. **Quest**, v.31, p.222-230, 1979.

LAWSON, Hal A. Paths Toward Professionalization, **Quest**, v.31, n.2, 1979. P. 231-243

LEE, Mabel. **A history of physical education and sports in the U.S.A.** New York: Wiley and sons, 1983.

LINHALES, M. A. A escola, o esporte e a "energização do caráter": projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). 2006. 267f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2006.

LINHALES, M. A.. Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para a educação física nacional (1933-1935). **Educar em Revista** (Impresso), v. 33, p. 75-91, 2009.

LINHALES, M. A.. Na Associação Brasileira de Educação, o trânsito de sujeitos e métodos norte-americanos para o ensino da Educação Física dentro e fora da escola. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2013, Cuiabá - MT. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá - MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. v. 1. p. 001-015.

LINHALES, M. A.; SILVA, P. G. . O inquérito sobre o problema da "Educação Physica" no Brasil: circulação de idéias e modelos educacionais na Associação Brasileira de Educação (1929). In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008, Sergipe. Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação. Segipe: Universidade Federal de Segipe; Universidade Tiradentes, 2008. v. unico.

LIRA, A. T. do N. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. **Anais**. XV encontro regional de história da ANPUH, Rio de Janeiro, RJ. 2016

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Madel T. As novas formas da saúde: práticas, representações e valores culturais na sociedade contemporânea. **Revista Brasileira de Saúde da família**, v.9, N.esp.p. 8-19, maio, 2008.

LUZ, Madel. T. Educação física e saúde coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. In: FRAGA, A. B; WACHS, F (Org.) **Educação física e saúde coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 09-16, 2007.

MAGUIRE, Jennifer Smith. **Fit for consumption** : sociology and the business for fitness. Routledge: London/ New York, 2008. P. 01-15.

MAIA DA SILVA, P. Avaliação da grande área das ciências da saúde e as implicações para a formação de recursos humanos e produção de conhecimento na pós-graduação em educação física. 2010. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000162543>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

MANOEL, Edson de Jesus. A Formação em Educação Física, os Kinesiologistas e “O Homem Que Sabia Javanês”. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017

MANZINI, E. J.. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2004, Bauru. Anais. Bauru: USC, 2004. v. 1. p. 1-10.

MARCHLEWSKI, Camila. A influência da política científica e tecnológica nas características da produção de conhecimento da Educação Física. **Dissertação**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-Pr, 93p. 2013.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação física: tendências e perspectivas. **Anais I Semana de Educação Física**. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, Departamento de Educação Física, 1993, 6-22.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Heloisa H. T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 2, p. 289-300, mai/ago.2004.

MASCARENHAS, R. dos S. — História da saúde pública no Estado de São Paulo. **Rev. Saúde públ.**, S. Paulo, v.7, 1973.p. 433-46.

MASSA, Marcelo. Caracterização Acadêmica e Profissional da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n.1, 2002, p. 29-38.

MELO, C. C. B. C. ; FREIRE, E. S. Responsabilidade Civil e Educação Física Escolar. **Arquivos em movimento** (UFRJ. Online), v. 05, p. 07-29, 2009.

MELO, Simone Lopes de and BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicol. cienc. prof. [online]**. 2007, vol.27, n.3, pp.376-395. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000300002>.

MENDONÇA, A. W. P.C. A universidade no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.131-150. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>. Acesso em 30/11/2016.

MIALHE, Jorge Luís. O Contrato da Missão Militar Francesa de 1919: direito e história das relações internacionais. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 10(18): 89-119, jan.-jun. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul/sep, 1993.

MINELLI, Daniela Schwabe. O profissional de educação física e o contexto do trabalho em equipe no setor da saúde : uma análise das interações interprofissionais . **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Educação Física, Programa Associado de PósGraduação em Educação Física UEM/UEL, 2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de transformação: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORENO, Edinei Antônio; MENDONÇA, Thais Carrier; ALBERTO, Juliano. FARIAS, Regina May. A formação continuada dos profissionais bibliotecários: análise do conteúdo dos sites das entidades de classe. **Revista ACB: biblioteconomia em santa Catarina**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 43-58, 2007.

MORENO, Rocío Haydee Arreguín; GODOY, Sergio Alfonso Sandoval. Mercado y actividad físico-deportiva: la salud y la apariencia física como valores de cambio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 125-138, 2014.

MOURA, Dante Henrique . Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Natal. (Online) , v 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante. Henrique. A Relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na Conae 2010: Possibilidades E Limites Para A Construção Do Novo Plano Nacional De Educação. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010.

NASCIMENTO, Glauce Yara do. A responsabilidade profissional em Educação Física escolar: o ponto de vista dos professores. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, UEM, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2010.

NASCIMENTO, Juarez. **Formação profissional em Educação Física: contexto de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Unimontes, 2002.

NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma Alternativa ao neoliberalismo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo. v. 5, Nº. 2, p. 75-83, 2006.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. São Paulo, v1, n3. p. 01-05, 2º sem. 1996.

NEWELL, K. Physical Education in Higher education: chaos out of order. **Quest**.v. 42, p. 227-242, 1990.

NEWELL, Karl M. On Masters and apprentices in Physical Education. **Quest**, v.39, n.2, aug, 1987, p. 88-96.

NORONHA, Olinda Maria. Universidade e a estruturação da cidadania regulada pela estratificação ocupacional do trabalho. **Revista de Educação**, Campinas, SP. V.1, n.2, p. 47-64, 1997.

NÓVOA, A. **Os Professores como Profissionais Reflexivos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487>

OLIVEIRA, J. G.; SORIANO, J. B. FAVARO, P. E. NASCIMENTO, G. Y. A caracterização da intervenção profissional em Educação Física sob o ponto de vista de docentes de instituições de ensino superior. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v.18, supl., 2007, p. 401-405.

OLIVEIRA, Rachel Barros de. A cidadania a partir de 1930 e sua relação com as categorias profissionais: uma leitura sobre o emprego doméstico. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 2, n. 1, jul/dez 2009.

PAGLIOSA, Fernando Luiz and DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. vol.32, n.4, pp.492-499, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000400012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 out. 2015.

PAIVA, V.L.M.O. A *LDB* e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PALMA, A. ESTEVÃO, A.; BAGRICHEVSKY, M. Considerações teóricas acerca das questões relacionadas à promoção da saúde. In: BAGRICHEVSKY, M; PALMA A.; ESTEVÃO, A. **A Saúde em debate na Educação Física**. Blumenau, SC: Edibes, 2003.

PANAIA, M. Uma revisión de La sociologia de lãs profesiones desde La teoria crítica Del trabajo em La argentina. Buenos Aires, Naciones Unidas, **CEPAL**, p. 7-41, 2008.

PAPADÓPULOS, Jorge. Da cidadania regulada à universalização: a política de assistência social brasileira como paradigma emergente de política social de inclusão. **Revista de Administração Pública - RAP**, Rio de Janeiro, vol. 39, núm. 3, mayo-junio, 2005, pp. 575-593.

PARSONS, T. Las Profesionas y la estrutura social. In: Parsons, T. **Ensayos de Teoria Sociológica**. Buenos Aires: Paidós, p. 34-46, 1967.

PARSONS, T. **The Structure of Social Action**. V.1. New York: The Free Press, 1968.

PARSONS, Talcott. **Os sistemas das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PARK, Roberta J. Alternatives and Other “Ways”: How Might Physical Activity Be More Relevant to Human Needs in the Future?, **Quest**, v. 21, n.1, p.30-35, 1974.

PARK, Roberta J. The emergence of the academic discipline of physical education in the United states. In: BROOKS, G. A. **Perspectives on the academic discipline of Physical Education**. Human Kinetics : Illinois, 1981.p. 20-45.

PARK, Roberta J. History of Research on Physical Activity and Health: Selected Topics, 1867 to the 1950s, **Quest**, v. 47, n. 3, 1995. p. 274-287.

PATIÑO JF. Abraham Flexner y el flexnerismo. Fundamento imperecedero de la educación médica moderna. **Medicina** [periódico na internet]. V.20, n.2, 1998. Disponível em: <<http://anm.encolombia.com/flexner.htm>> Acesso em: 19 out. 2015.

PATIÑO RESTREPO J.F. Abraham Flexner y el flexnerismo: Fundamento imperecedero de la educación médica moderna. **Medicina. Academia Nacional de Medicina de Colombia**, V. 20, N.2, 1998, P.06-14.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation**. Beverly Hills: Sage, 1986.

PELEGRINI, Thiago. Educação Física, ciência e hegemonia: uma análise das políticas públicas para o ensino superior e para a pós-graduação (1969-1985), **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: História da Educação, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974;

PIOVESAN, A. TEMPORINI, E. R; Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da Saúde Pública. **Revista de Saúde Pública**. v. 29, Nº 4, p. 318-325, 1995.

PIRES, Denise. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, V. 62, n.5, 739-744, set-out, 2009.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, Out-Dez, v. 28, n. 4, 2014, p. 671-82.

POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. (Org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 17-72.

PRATTES, Claudemir Marcos; CABRINI JÚNIOR, Álvaro José. O fortalecimento das organizações profissionais Integrantes do sistema confea/crea – a experiência do Paraná. Disponível em: <http://www.confea.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=1287>. Acesso em 09 de dezembro de 2016.

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

QUEIROZ NETO, Luiz Vicente de Medeiros. A Pertinência Temática como Requisito da Legitimidade Ativa Par o Processo Objetivo de Controle Abstrato de Normas. Revista do Tribunal Regional Federa, 1ª Região. v.15, n.7. Brasília: BDJur. 2003, ps. 58 e 63.

RACHE, Francisca. Ética e deontologia: o papel das associações profissionais. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v.10, n.2, p. 175-188, jan./dez., 2005

RASCHE, Francisca. Ética e deontologia: o papel das associações profissionais Ethics and deontology : the professional associations role p. 175-188 . **Revista ACB**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 175-188, jan. 2006. ISSN 1414-0594. Disponível em: <https://www.revista.acbsc.org.br/racb/article/view/426>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

RECCO, K. V. ; SOUZA NETO, S. ; VEDOVATTO IZA, D. F. . O trabalho docente na educação infantil: desafios do processo de profissionalização do ensino. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 21, p. 157-183, 2016.

REISS JUNIOR, Albert. Occupational mobility of professional workers. IN: NOSOW, Sigmund, FORM, William. **Man, Work and Society**. Basic books: New York, NY, 1964, p. 307-3016.

REEVE, T. Gilmour. Assessment, Accreditation, and Accountability :Using the A-List to Promote Kinesiology Programs in Higher Education, **Quest**, v.62, n. 1, 2010. p. 15-34.

RIBEIRO, M. M. **A ciência dos Trópicos**: a arte médica no Brasil do século XVIII. Ed.Hucitec: São Paulo, 1997.

RIGO, L. C.; RIBEIRO, Eliane Pardo ; SILVEIRA, T. . Reinventando o conceito de saúde. In: Marcos Bargrichevsky; Adriana Estevão; Alexandre Palma. (Org.). **A saúde em debate na educação física**. 1ed.Ilhéus: Editus, 2007, v. 3, p. 155-171

RIGO, L.C.; PARDO, E.R.; SILVEIRA, T.T. Reinventando o conceito de saúde. In: BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A. (Org.). **A saúde em debate na educação física** – volume 3. Ilhéus: Editus. 2007. p. 155-171.

RIGO, L.C.; PARDO, E.R.; SILVEIRA, T.T. Reinventando o conceito de saúde. In: BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A. (Org.). **A saúde em debate na educação física** – volume 3. Ilhéus: Editus. 2007. p. 155-171.

RIKLI, Roberta E., History of Research on Physical Activity and Health: Selected Topics, 1867 to the 1950s, **Quest**, v.47, n.3, 1995, p. 274-287, DOI: 10.1080/00336297.1995.10484157

RIKLI, Roberta E., The Role of Master's Institutions in Developing Researchers: Rethinking the Master Plan, **Quest**, v.61, n.1, 2009, p. 59-73.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação Escolar e Higienização da Infância. **Cad. Ced. Campinas**, v. 23, n. 59, p. 39-56, abril 2003.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. 2. ed. Oeiras: Celta, 2002.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012.

ROMA DE CASTRO, Pedro Marcos; PORTO, Geciane Silveira; KANNEBLEY JÚNIOR, Sérgio. Pós-doutorado, essencial ou opcional? Uma radiografia crítica no que diz respeito às contribuições para a produção científica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 773-801, nov. 2013.

ROSAS, Paulo, **Vocação e profissão**. 3 ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 1980.

ROSE, D.A. Is there a discipline of physical education? **Quest**, v.38, p.1-21, 1986.

RUBIO, Katia; SOMÕES, Antônio Carlos. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Movimento**, Porto Alegre - Ano V - Nº 1, 1999/2.

RUFINO, L. G. B. BENITES, L. C. SOUZA NETO, S. Análise das Práticas e o Processo de Formação de Professores de Educação Física: Implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 393-406, jan./mar. de 2017.

RUFINO, L. G. B. BENITES, L. C. SOUZA NETO, S. Análise das Práticas e o Processo de Formação de Professores de Educação Física: Implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 393-406, jan./mar. de 2017.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. 1ed. Campinas- SP: Autores Associados, 1998.

SALLES, William das Neves; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2015 Jul-Set; 29(3):475-86. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092015000300475>

SANTOLIN, C. B; RIGO, Luiz Carlos. O nascimento do discurso patologizante da obesidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 81-94, jan./mar. de 2015.

SANTOS, MARCELO. **O poder norte-americano e a américa latina no pós-guerra fria**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.

- SANTOS, Roseniura. A retomada do programa neoliberal no governo Temer e seus possíveis impactos sobre a auditoria fiscal do trabalho brasileira, **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 239, p. 795-812, 2016.
- SAVIANI, dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE** - v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013.
- SCHNEIDER, Juliete. A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial em Santa Catarina (1946-1969).. 171f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2008.
- SCHNEIDER, O. *Educação Física a arqueologia de um impresso*. Vitória: Edufes, 2010.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.). **Práticas Corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.
- SILVA, M.da. SOUZA NETO, S. Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física. Curitiba: Editora CRV, 2011.
- SILVA, N.D.V; KASSOUF, A.L. A exclusão social dos jovens no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.19, n.2, jul./dez. 2002.
- SILVA, Rosana Valéria de Souza. As ciências do esporte no Brasil nos últimos 20 anos: contribuição da pós graduação estrito senso. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas. Nºespecial, setembro, 1998.
- SILVEIRA, Tatiana Teixeira; RIGO, Luiz Carlos ; PARDO, Eliane Ribeiro . Reinventando o conceito de saúde. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre. (Org.). **A saúde em debate na Educação Física**. 1ed. Ilhéus: Editus, 2007, v. 3, p. 155-171.
- SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SORIANO JB; SILVA PM; CALCIOLARI JUNIOR, A. A educação física enquanto grupo profissional: algumas inquietações sobre formação e intervenção na área. In: Souza Neto S, Hunger D, (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: UDESC; 2012. p.423-45
- SORIANO, J. B. Escolas de Ofício e a relação com a universidade: algumas implicações para a compreensão da constituição do conhecimento profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.151-61, jan./mar. 2009.

SORIANO, J.B. A constituição da intervenção profissional em educação física.: interações entre o conhecimento formalizado e a noção de competência. 2003. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

SOUSA, M. F. Regulamentação do profissional de educação: para quê e para quem?. **1ª semana científica da Educação Física da UFG**. Catalão, novembro de 2002. In: www4.fct.unesp.br. Acesso em 21/01/2013.

SOUZA NETO, S. (1999). A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Educação. São Paulo; Universidade de São Paulo. 334 p. 1999.

SOUZA NETO, S. ALEGRE, A. N. HUNGER, D. PEREIRA, J.M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SOUZA NETO, S.. Doutrina, Ciclo de Vida, Produção de Conhecimento e Organização Profissional na Constituição da Educação Física. Educação. **Teoria e Prática** (Rio Claro), Rio Claro, v. 2, n.5, p. 67-81, 1996.

SOUZA NETO, S.; COSTA, Áurea e Carvalho. Imagens e projetos na formação de professores: em questão a identidade profissional docente.. In: **ANAIS: VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Teorias e práticas - imagens e projetos.**, 2003, Águas de Lindóia. Textos dos Grupos de Trabalho. São Paulo: Unesp/Prograd - Cd-Rom/Tec Art, 2003. p. 148-152.

SOUZA NETO, S.; VEDOVATTO IZA, D. F. . ; SILVA, M. F. G. . Learning of Teaching in the Professional Socialization in Physical Education. **Motriz**, v. 23, p. 81-90, 2017.

SLOWIKOWSKI, Synthia S.; NEWEL, Karl M. 1, The Philology of Kinesiology, **Quest**, v. 42, nº3, 1990. P. 279-296.

SOCIETY OF HEALTH AND PHYSICAL EDUCATORS. **A Brief History of the Midwest District**. Disponível em: <http://www.shapeamerica.org/about/districts/midwest/history.cfm> Acesso em 12 de janeiro de 2017.

STEVENS, G. **O círculo privilegiado: fundamentos sociais da distinção arquitetônica**. Brasília: Ed. UnB, 2003.

STRUNA, Nancy L. Pesquisa histórica em atividade física. In: THOMAS, Jerry R. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3.ed. Porto Alegre:Artmed, 2002. p. 228-240.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. Jan/Fev/Mar/Abr, n.13. p.5-24 2000.

TARDIF, Maurice; ZOURHLAL,Ahmed; Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005

TEIXEIRA, Anísio S. **Ensino Superior no Brasil** – Análise e interpretação de sua evolução até 1969, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005, 324p.

TEMPLIN, Thomas J. BLANKENSHIP, Bonnie Tjeerdsma. Accreditation in Kinesiology: The Process, Criticism and Controversy, and the Future, **Quest**, v. 59, n.1, 2007. P. 143-153.

THEODORO, M. As características do mercado de trabalho e as origens do informal no Brasil. In: JACCOUD, Luciana (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005, p. 91 – 126.<Disponível em: http://www.en.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=5491> Acesso em 09 de setembro de 2014.

TROESTER JR, Carl A. **Physical Education American Alliance for Health Recreation and Dance** - Program, Organizational Structure, Membership and Financial Support, History and Development. Disponível em: StateUniversity.com <<http://education.stateuniversity.com/pages/1748/American-Alliance-Health-Physical-Education-Recreation-Dance.html#ixzz4WAJ7POME>> , 2002. Acesso em : 10 de janeiro de 2017.

TURNER, B.s. **Status**. Lisboa: Editora Estampa, 1989.

VALENTE, E.F.; ALMEIDA, E. F. V, MACÊDO, J. Cronologia Histórico-geográfica da Educação Física no Brasil. In: Lamartine Pereira da Costa. (Org.). Atlas da Educação Física, Esporte e Lazer do Brasil. Rio de Janeiro: UGF, 2003.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico**: uma epistemologia científica para uma ciência novo-paradigmática. IN: I Congresso Brasileiro de Sistemas: “Despertando a consciência para a visão sistêmica: perspectivas para o século XXI”, International Society for the Systems Sciences – ISSS-FEARP/USP, Ribeirão Preto- SP, 2005.

VERENGUER, R C G; DE SANTO, Dalberto Luiz. Educação física e pós-graduação: considerações acerca do mestrado e doutorado. **Kinesis**, Santa Maria, n. 8 , p. 49-64, 1992.

VERENGUER, R. C. G. Intervenção profissional em Educação Física: *expertise*, credencialismo e autonomia. **Motriz**, Rio Claro, v.10, n.2, p.123-134, mai./ago. 2004.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Mercado de trabalho em Educação Física: Significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. Campinas, 2003, 170p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2003.

VERGÍLIO, Juliana Vicenzi de. Representações sociais sobre responsabilidade profissional dos instrutores de academia. **Dissertação**. (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo; LEMOS, Lovane Maria; MORSCHBACHER, Márcia and BOTH, Vilmar José. Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre , v. 35, n. 4, p. 809-823, Dec. 2013 .Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000400002&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Dec. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892013000400002>

VILELA, M. A. A. S. Resenha, A Higienização dos Costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925), **Revista Brasileira de História da Educação**, v.8, n.2, mai/ago, 2008, p. 207-211.

VITOR-COSTA, Marcelo; MAIA DA SILVA, Priscila; SORIANO, Jeane B. A avaliação da produtividade em pesquisa na Educação Física: reflexões sobre algumas limitações dos indicadores bibliométricos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.581-97, out./dez. 2012.

WAISSMANN, W.; Desigualdade social e atividade física. In: In: BAGRICHEVSKY, M; PALMA A.; ESTEVÃO, A. **A Saúde em debate na Educação Física**. Blumenau, SC: Edibes, 2003.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991.

ZABALA, A.. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

CONFEEF. Resolução 033/2000, 11 de novembro de 2000. Dispõe sobre o Código Processual de Ética do Conselho Federal de Educação Física – CONFEEF. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Nota técnica 001/2010. Caracterização e ratificação do Pilates como método e modalidade de Ginástica. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 007/1999, de 26 de abril de 1999. Dispõe sobre o dia do Profissional de Educação Física. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 21 jan. 2013.

_____. Resolução 013/1999, de 29 de outubro de 1999. Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no CONFEEF. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 21 jan. 2013.

_____. Resolução 021/2000, de 21 de Fevereiro de 2000. Dispõe sobre o registro de pessoas jurídicas nos Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 21 jan. 2013.

_____. Resolução 023/2000, de 21 de Fevereiro de 2000. Dispõe sobre a fiscalização e orientação do exercício Profissional e das Pessoas Jurídicas. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 21 jan. 2013.

_____. Resolução 024/2000 de 21 de fevereiro. Dispõe sobre a regulamentação do estágio extracurricular para os acadêmicos de curso de graduação em Educação Física quando realizado em Escolas, empresas, academias, clubes, hospitais, clínicas, hotéis e outros, e dá outras providências. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 21 jan. 2013.

_____. Resolução 025/2000, 27 de março de 2000. Dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais registrados no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 21 jan. 2013.

_____. Resolução 027/2000, 27 de março de 2000. Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho Federal de Educação Física. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 030/2000, 21 de outubro de 2000. Dispõe sobre os cursos para práticos, instituídos pela Resolução CONFEF nº 013/99. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 032/2000, 11 de novembro de 2000. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 049/2002, 10 de dezembro de 2002. Dispõe sobre o símbolo, a cor e o anel de grau da Profissão de Educação Física. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 052/2002, 10 de dezembro de 2002. Dispõe sobre Normas Básicas Complementares para fiscalização e funcionamento de Pessoas Jurídicas prestadoras de serviços na área da atividade física, desportiva, e similares. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 055/2003, 08 de julho de 2003. Dispõe sobre a função de Responsabilidade Técnica nos estabelecimentos prestadores de serviços no campo das atividades físicas, desportivas e similares, e dá outras providências. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 068/2003, 16 de dezembro de 2003. Revoga a Resolução CONFEF nº 024/2000, que dispõe sobre a regulamentação do estágio extracurricular para os acadêmicos de curso de graduação em Educação Física quando realizado em Escolas, empresas, academias, clubes, hospitais, clínicas, hotéis e outros, e dá outras providências. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 21 jan. 2013.

_____. Resolução 069/2003, 16 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a utilização da técnica de acupuntura pelo Profissional de Educação Física, quando da sua intervenção. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 073/04, 12 de Maio de 2004. Dispõe sobre a Ginástica Laboral e dá outras providências. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 134/2007, 05 de março de 2007. Dispõe sobre a função de Responsabilidade de Técnica nos estabelecimentos prestadores de serviços no campo das atividades físicas e esportivas, e dá outras providências. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 137/2007, 05 de março de 2007. Dispõe sobre o Código Processual de Ética do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 156/2008, 08 de maio de 2008. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 178/2009, 09 de março de 2009. Institui a Comissão de Sistematização da Fiscalização no Sistema CONFED/CREFs. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 179/2009, 08 de abril de 2009. Institui a Comissão do MERCOSUL no Sistema CONFED/CREFs. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 201/2010, 18 de maio de 2010. Dispõe sobre o Pilates como modalidade e método de ginástica e dá outras providências. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 206/2010, 07 de novembro de 2010. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFED. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 208/2010, 06 de dezembro de 2010. Institui a Sub-Comissão da Comissão de Ensino Superior e Preparação Profissional para atender ao Termo de Colaboração firmado entre o CONFED e o MEC que tem como escopo a colaboração técnica junto à SESu/MEC (Sistema e-MEC), em caráter experimental, contribuindo com subsídios para as ações de regulação e supervisão da educação superior definidos no Decreto nº 5.773/06, especificamente na área de Educação Física. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 211/2010, 15 de junho de 2011. Institui a Comissão de Educação Física Escolar no Sistema CONFED/CREFs. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 220/2011, 03 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Regimento Interno do Conselho Federal de Educação Física – CONFED. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 224/2012, 07 de março de 2012. Dispõe sobre a alteração da Resolução CONFED nº134/2007, que dispõe sobre a função de Responsabilidade Técnica nos estabelecimentos prestadores de serviços no campo das atividades físicas e esportivas, e dá outras providências. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 229/2012, 16 de abril de 2012. Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na área de Saúde Coletiva. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 230/2012, 16 de abril de 2012. Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na área de Saúde Mental. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 231/2012, 16 de abril de 2012. Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física na Área de Saúde da Família. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 232/2012, 31 de julho de 2012. Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física Escolar. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 233/2012, 05 de setembro de 2012. Dispõe sobre a obrigatoriedade dos Profissionais de Educação Física portarem as respectivas Cédulas de Identificação Profissional emitidas

pelo Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 45/2002, 18 de janeiro de 2002. Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 22 jan. 2013.

_____. Resolução 056/2003, de 18 de agosto de 2003. Dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física registrados no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 20 fev. 2008.

_____. Resolução 090/2004, de 15 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 21 fev. 2006.

_____. Carta Imperial de 30 de Abril de 1828. Approva os estatutos da Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos Meninos Orphãos da cidade da Bahia. IN: COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Brasília (DF): Câmara dos Deputados. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>> Acesso em 10 agosto de 2014.

_____. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. IN: COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Brasília (DF): Câmara dos Deputados. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>> Acesso em 10 agosto de 2014.

_____. Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. IN: COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Brasília (DF): Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio> (Acesso em 10 agosto de 2014).

_____. Decreto nº 2.980, de 4 de outubro de 1862. Concede á Sociedade Allemã de Gymnastica autorização para continuar a exercer as suas funcções, e approva os respectivos Estatutos. IN: COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Brasília (DF): Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio> (Acesso em 10 agosto de 2014).

_____. Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. IN: COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Brasília (DF): Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio> (Acesso em 10 agosto de 2014).

BRASIL, CFE. Parecer nº 2.676, de 04 de agosto de 1976 – trata da habilitação profissional de Técnico em 2º Grau de Educação Física e Desportos. Brasília, DF, 1976. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em janeiro de 2016.

BRASIL, CNE. Parecer CNE/CP 28 de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. D.O.U. Brasília, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL, **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Approva o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei->

13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25 de out. de 2016.

BRASIL, [Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998](#). Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de [Educação Física](#) e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, Congresso Nacional, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação: (1962). Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962 – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Brasília: Documenta nº 10, 10 Dez. 1962, p. 95-100.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/. Acesso em 14/12/2016.

BRASIL. CFE, Parecer CFE nº 672/69, que define as disciplinas da área pedagógica. São Paulo: SE/ CENP, v. 4, 1985.

BRASIL. CFE. Parecer nº 548 de 10 de fevereiro de 1977, Habilitação de professor de Educação Física em nível de 2º Grau. Brasília, DF, 1977. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em janeiro de 2016.

BRASIL. CFE. Parecer nº 861 de 03 de março de 1977. Atualização do parecer nº 2.676/76, que criou a habilitação de Técnico em Desporto, em nível de 2º Grau. Brasília, DF, 1977. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em janeiro de 2016.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. D.O.U., Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Brasília (DF): Câmara dos Deputados. Disponível **ONLINE** em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio> (Acesso em 10 agosto de 2014);

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 7/2004**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em 12/12/2016.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**, de 2 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015> Acesso em 10/12/2016.

BRASIL. **Conselho Federal de Educação**. Resolução n. 3. de 6 de Junho 1987. Diário Oficial, (172), Brasília, set. 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de Graduação Plena. Diário Oficial da União, Brasília (9 mar. 2002); Sec.1:31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de

formação de professores da educação básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília (4 mar. 2002); Sec.1:9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 028, Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena . Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> de 2 outubro de 2001. Acesso em 14/12/2016.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro,1937.Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 24 out. 2015.

BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto da Universidade Brasileira. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15/11/2016.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 14/12/2016.

BRASIL. Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 69.450 de 1 de novembro 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea "C" do art.40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível na Internet: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm> Acesso em 14/12/2016.

BRASIL. **DECRETO** No 69.450, DE 1 DE NOVEMBRO DE 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. BRASILIA, 1971.

BRASIL. Decreto-Lei n.1212, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10/11/2016.

BRASIL. Decreto-Lei n.8270, de 03 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Disponível em : <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10/11/2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15/11/2016.

BRASIL. **DECRETO-LEI** Nº 1.212, DE 17 DE ABRIL DE 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12/11/2016.

BRASIL. **Decreto-Lei** Nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares a lei Nº 5540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de fevereiro de 1969, p. 1409.

BRASIL. **Decreto-Lei** Nº 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm> Brasília, 1996. Acesso em 14/12/2016.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº 3.394, de 24 de Novembro de 1888. Reorganiza a Escola Naval. IN: COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. Brasília (DF): Câmara dos Deputados. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio> (Acesso em 10 agosto de 2014).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 14 set. 2014.

BRASIL. LEI Nº 4.881-A, de 6 de Dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Estatuto do magistério superior. Lei nº4881-A, de 6 de dezembro de 1965.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Lei da Reforma Universitária de 1968. Brasília, DF, 1968. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. Dispõe sobre os planos e seguros privados de assistência à saúde. In: Legislação Brasileira de Proteção e Defesa do Consumidor. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria* 1985/2003, de 21 de julho de 2003. Designa Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física da SESu/MEC. Brasília, 2003a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/619554/dou-secao-2-21-07-2003-pg-7>>. Acesso em: 11 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1982-1985. Brasília: MEC/CAPES, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1986-1989. Brasília: MEC/CAPES, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desporto. Portaria 168. Institui o Grupo de Consultoria Externa. **Modelo de Pós-graduação em Educação Física e Estratégia de Implantação** (documento para discussão), 1975, p. 1.

BRASIL. Parecer nº 977 de 03 de Dezembro de 1965. Definição dos Cursos de PósGraduação. Documenta, nº 44 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF, 1965.

BRASIL. Resolução CFE n. 03/87. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília-DF, Conselho Federal de Educação, 16 de junho de 1987.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07/04**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília-DF, Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 31 de março de 2004.

BRASIL. Resolução n. 03/87 de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília (DF): Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Disponível em: . Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CES 138/2002, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EdFisica.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CES 583/2001, de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015. [[Links](#)]

BRASIL. Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CES 07/2004*, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 01/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.

[[Links](#)]

BRASIL. *Resolução CNE/CP 02/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CONFED. Resolução 001/1999, de 04 de março de 1999. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFED. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 21 jan. 2013.

CONFED. Resolução 046/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acesso em 13 maio 2007.

DOCUMENTOS DOS ESTADOS UNIDOS

California Code of Regulations. Public Resource.Org. [https://govt.westlaw.com/calregs/index?__lrTS=20170119044558883&transitionType=Default&contextData=\(sc.Default\)](https://govt.westlaw.com/calregs/index?__lrTS=20170119044558883&transitionType=Default&contextData=(sc.Default)) . Acesso em 13 janeiro 2013.

California State Board Of Education. Disponível em: <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/index.asp>. Acesso 08 de janeiro de 2016.

California State Board of Education. **Physical Education framework for California Public Schools:** kindergarden through Grade Twelve. California Department of Education: Sacramento, 2009.

Common Core State Standards Initiative. Disponível em: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/> Acesso em 12 de janeiro de 2017.

STATE OF CALIFORNIA. **California Code of Regulations**, Title 5. Sacramento, California Department Of Education. <http://www.cde.ca.gov/>. Acesso em 13 de janeiro de 2017.

UNITED STATES CODE, 2011 Edition. Title 20 – Education Chapter 48 - **Department Of Education**. Subchapter I - General Provisions From the U.S. Government Printing Office, § 3403 - Relationship with States, 2011.

III. APÊNDICES

APÊNDICE 1

Rio Claro, 15 de outubro de 2014

Ao
Diretor do Instituto de Biociências – Unesp campus Rio Claro
Ref.
Pedido de autorização
Prezado Senhor

Eu, Rubiane Giovani Fonseca aluna de doutorado inscrita com o RA 147485, orientada pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (Unesp/campus de Rio Claro) para a tese de doutorado no Programa de Pós Graduação em Ciências da Motricidade da Unesp- Campus Rio Claro, intitulada “DA ESCOLA DE OFÍCIO À PROFISSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVOS DISPOSITIVOS, AGENTES, FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL” venho solicitar autorização para a coleta de dados junto ao curso de graduação em Educação Física da instituição. O estudo tem como objetivo central conhecer os dispositivos e agentes que regulam a Educação Física no mundo do trabalho e no campo acadêmico e, como influenciam na posição que a área ocupa no meio profissional. Optamos por utilizar o procedimento de questionário e entrevistas para obter informações sobre as relações microssociais da Educação Física, que estarão representadas na trajetória profissional trilhada pelos ex-alunos do curso de graduação. Por este motivo, é de suma importância ter acesso à Avaliação Institucional da Unesp – AVINST, Questionário de ex-alunos da graduação aplicado na retirada do diploma, para análise descritiva dos dados e posterior análise. Ressaltamos que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa pelo parecer 687.852. É de suma importância, não apenas para a pesquisa, mas para a comunidade acadêmica que informações sobre o início de carreira e sobre a trajetória profissional sejam sistematizadas para apoiar futuras discussões sobre políticas institucionais e de inserção profissional. Com sua aprovação, encaminharemos o pedido para o Conselho de Curso para viabilizar os próximos passos para a análise dos questionários.

Qualquer dúvida sobre a pesquisa poderá entrar em contato pelos telefones 19-3526-4276 (Dep. Educação) (43) 8408-5727 (Celular da Pesquisadora), ou então pelo e-mail rubianegf@hotmail.com a qualquer momento.

Certos de sua compreensão,
Atenciosamente,

Rubiane Giovani Fonseca
RG 7577081-2
- pesquisadora responsável -

Samuel de Souza Neto
RG 6.755.309
- Orientador -

Pesquisador Responsável: Rubiane Giovani Fonseca
Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB
Dept. de Educação – Rio Claro/SP Fone: 19-3526-4276

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)



Prezado(a) Senhor(a)

Vimos convidá-lo(a) para participar da pesquisa ***“DA ESCOLA DE OFÍCIO À PROFISSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVOS DISPOSITIVOS, AGENTES, FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL”*** desenvolvido por mim, a Ms. Rubiane Giovani Fonseca, orientada pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (Unesp/campus de Rio Claro) para a tese de doutorado do Programa de Pós Graduação em Ciências da Motricidade da Unesp- Campus Rio Claro;

O estudo tem como objetivo central conhecer os dispositivos e agentes que regulam a Educação Física no mundo do trabalho e no campo acadêmico e, como influenciam na posição que a área ocupa no meio profissional. Para isso será utilizado o procedimento de entrevista para obter informações sobre a dimensão microssocial da Educação Física, que está representada na sua trajetória profissional. Será realizada uma ou mais entrevistas com duração entre quarenta á noventa minutos, com perguntas a respeito do interesse pela profissão, como foi seu processo de formação e sobre as experiências ao longo da carreira profissional. O local desta será definido entre o pesquisador e o entrevistado. A entrevista será gravada em áudio e transcrita para arquivo digital (word), entregue para a revisão do entrevistado e depois analisada pelo pesquisador.

O risco de participação no estudo é mínimo considerando que embora se trate de uma entrevista da qual a pessoa tem liberdade de a qualquer momento sair, a mesma pode gerar constrangimentos e mal-estar. Entretanto, o protocolo de investigação pressupõe que o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação, pseudônimo ou outra forma similar. Do mesmo modo, a qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa ou encerrar a sua participação, sem risco de nenhum constrangimento. Para minimizar quaisquer possíveis riscos de deslocamento para a participação na pesquisa a pesquisadora se deslocará até você.

Os benefícios esperados com o estudo constituem em importante contribuição ao conhecimento sobre a organização profissional da Educação Física ao longo dos últimos anos.

Os benefícios de sua participação no estudo serão indiretos, voltados à comunidade profissional e individuais com o registro de sua trajetória de vida para seu próprio usufruto.

Ressaltamos que sua participação é voluntária, sem qualquer tipo de remuneração ou despesas. Podemos garantir que os dados coletados serão confidenciais e só serão utilizados nesta pesquisa e em seus trabalhos de desdobramentos. Assinalamos que, a qualquer momento, poderá retirar seu **consentimento livre e esclarecido** e deixar de participar do estudo.

Se o Sr(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o Sr(a) e outra com o pesquisador(a). Se tiver alguma dúvida poderá entrar em contato pelos telefones 19-3526-4276 (Dep. Educação) (43) 8408-5727 (Celular da Pesquisadora), 3526-9678 (Comitê de Ética) ou então pelo e-mail rubianegf@hotmail.com.

Rio Claro,.....de de

Rubiane Giovani Fonseca

RG 7577081-2

- pesquisadora responsável -

Samuel de Souza Neto

RG 6.755.309

- Orientador -

Pesquisador Responsável: Rubiane Giovani Fonseca

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB

Dept. de Educação – Rio Claro/SP Fone: 19-3526-4276

Contato alternativo: Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – IB, Unesp-Rio Claro

Seção Técnica Acadêmica - Prédio da Administração

Fone: 3526-9678 ou 3526-9605 ou 3526-4105

APÊNDICE 3

Roteiro de entrevista semiestruturada com profissionais em Educação Física

- Como foi a aproximação do profissional pelo campo de atuação principal;
 - Fale sobre sua formação inicial;
 - Quais as expectativas quando se formou;
 - Com o que trabalhou no início da carreira;
- Quais os locais típicos de trabalho e locais em negociação com outros profissionais;
 - Quais responsabilidades na instituição que trabalha;
 - Competitividade;
 - Reconhecimento pelo trabalho;
- Envolvimento com a carreira profissional;
 - Passou por formação continuada? Quando sentiu que era necessária?
 - Expectativas da formação inicial e continuada com a realidade de intervenção atual; (remuneração e reconhecimento);
 - Ponto de vista sobre desenvolvimento profissional e as escolas de formação profissional;
- Engajamento com grupos de representação profissional;
 - Tipos de grupo e motivações para engajamento ou não;
 - Como percebe a relação das instituições de regulação profissionais com o seu trabalho;
- Quais expectativas almeja para a continuidade na carreira profissional;
 - Projeções para a capacitação;
 - Aderência no trabalho;
 - Ideal profissional;

APÊNDICE 4

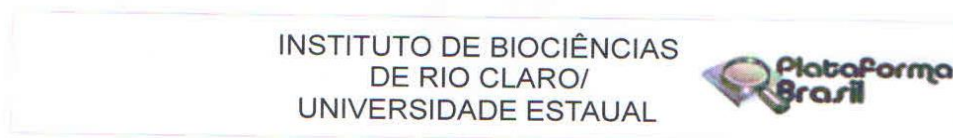
Protocolo de Entrevista Semiestruturada

- Abertura- apresentação da pesquisadora assim como do tema de pesquisa e do objetivo da entrevista;
- Entrega e leitura das questões previstas para a entrevista e do termo de consentimento livre esclarecido;
- Esclarecimentos sobre os procedimentos para a entrevista (gravação de áudio e anotações);
- Assinatura do termo de consentimento livre esclarecido;

Objetivos	Questões
Questão introdutória	<i>Fale sobre você e sua história com a Educação Física;</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formação inicial;</i> • <i>Expectativas quando se formou;</i> • <i>Inserção na carreira;</i>
Papel profissional	<i>Descreva sua prática profissional;</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Foco de atuação atualmente;</i> • <i>Responsabilidades;</i>
Estrutura da formação em Educação Física e relação com a carreira;	<i>O que pensa sobre os campos de atuação escolar e não escolar e a relação com a formação universitária?</i> <i>Expectativas para a carreira;</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Características da prática profissional;</i> • <i>Similaridades e distanciamentos;</i> • <i>Carreira;</i>
Influência das organizações profissionais no trabalho	<i>Como é o seu engajamento com organizações profissionais (sindicatos, conselho, associações, etc)?</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Presença na carreira;</i> • <i>Ponto de vista sobre as ações das organizações;</i>
Fechamento	<i>Qual o seu ponto de vista sobre o futuro da Educação Física?</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Carreira</i> • <i>Área de conhecimento</i>

IV. ANEXOS

Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa com seres Humanos – UNESP-RC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA ESCOLA DE OFÍCIO À PROFISSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVOS DISPOSITIVOS, AGENTES, FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL

Pesquisador: Rubiane Giovani Fonseca

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 22444813.9.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biotecnologia de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 687.852

Data da Relatoria: 27/12/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade de Rubiane Giovani Fonseca, sob orientação do Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. A hipótese inicial do projeto é de que existem formas de controle jurisdicional que sustentam a Educação Física no sistema universitário e também no sistema social; porém não são claras para a área, o que dificulta a autonomia da profissão diante de outras categorias e da própria sociedade, haja vista a recente Regulamentação Profissional da Educação Física pela Lei 9696/98, assim como o reconhecimento do Conselho Federal da Educação Física, o embate permanece nas novas demarcações profissionais e acadêmicas. Trata das transformações que a Educação Física brasileira passou na segunda metade do século XX, vinculada a sua admissão e profissionalização na universidade e sociedade, demarcando novas configurações no seu status ocupacional.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer os dispositivos e agentes que regulam a Educação Física no mundo do trabalho e no campo acadêmico e como influenciam na manutenção da posição ocupacional, no seu processo de profissionalização.

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** staib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 687.852

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador afirma que, pela natureza da pesquisa em avaliação (Entrevistas e banco de dados) os riscos físico, moral, psíquico, intelectual, social, cultural ou espiritual são mínimos levando em consideração que as informações fornecidas por cada participante no estudo serão de livre e espontânea vontade. Qualquer pergunta que vier a causar desconforto ao entrevistado poderá ser ignorada pelo sujeito sem nenhum tipo de ônus em sua participação; Os deslocamentos para a pesquisa serão feitos pela pesquisadora até o local de preferência do entrevistado beneficiando sua participação no estudo.

Os benefícios esperados com o desenvolvimento do presente estudo constituem uma importante contribuição ao conhecimento da organização profissional da Educação Física ao longo dos últimos 15 anos. Os benefícios aos participantes no estudo serão indiretos e voltados ao coletivo do grupo profissional já que o relato da trajetória profissional de cada participante irá representar a trajetória da própria Educação Física. O benefício individual pela participação no estudo será o registro da trajetória de vida de cada sujeito para seu próprio usufruto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de relevância para a área da Educação Física, uma vez que discute conflitos relacionados às demarcações profissionais e acadêmicas subjacentes a área. Utilizará como metodologia o modelo sistêmico-analítico proposto por Abbott (1988) que foi considerado o mais adequado para captar e analisar os conflitos e conquistas inter e intraprofissionais em espaços negociados com o Estado e a própria sociedade. Além disso utilizará entrevistas com sujeitos formados no curso de bacharelado em Educação Física, buscando entender junto aos profissionais como a trajetória profissional acontece o que permitirá captar como as pessoas construíram sua própria identidade e como a estrutura ocupacional vai sendo concretizada ou desestabilizada no processo de profissionalização. Os sujeitos serão adultos, ex-alunos do curso de Educação Física formados pela UNESP-Rio Claro nos anos 1998 e 2008.

Não há no projeto previsão do número de participantes, idade ou sexo, pois dependerá do retorno ao contato com os ex-alunos relacionados em cada época e do aceite em participar no estudo. Mas no protocolo de pesquisa há menção de que serão 20 entrevistados.

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: staib@rc.unesp.br

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
DE RIO CLARO/
UNIVERSIDADE ESTAUAL



Continuação do Parecer: 687.852

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O CEP referenda o parecer, abaixo, emitido pelo relator:

"Em parecer anterior o CEP havia apontado para a necessidade de atendimento aos seguintes aspectos:

1 - Nas Informações Básicas do Projeto: informar o número de participantes;

2 - No TCLE:

a - explicitar como será feito o registro dos dados, se gravação em áudio ou vídeo, anotações, etc.

b - explicitar os riscos a que os participantes estarão sujeitos, ou seja, apenas aqueles decorrentes da pesquisa (não se referir a riscos relacionados ao deslocamento, por exemplo).

Uma vez que a pesquisadora atendeu as recomendações, indico a aprovação do presente protocolo pelo CEP.

E necessário, no entanto, corrigir o número da Resolução (466/12) no Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)".

Recomendações:

O presente protocolo está aprovado, com a recomendação de que a pesquisadora proceda à correção do número da Resolução (466/12) no Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: staib@rc.unesp.br