
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS**

**INTERCÂMBIO INTERNACIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSULDEMINAS**

NARAYANA BROWNE DE DEUS NOGUEIRA

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

**Rio Claro
2022**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
TECNOLOGIAS**

**INTERCÂMBIO INTERNACIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSULDEMINAS**

NARAYANA BROWNE DE DEUS NOGUEIRA

Orientador: Prof. Dr. Dalton Muller Pessoa Filho

Co-orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

**Rio Claro
2022**

N778i Nogueira, Narayana Browne de Deus
Intercâmbio internacional na formação do professor de educação física no IFSULDEMINAS / Narayana Browne de Deus Nogueira. -- Rio Claro, 2022
189 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Dalton Muller Pessoa Filho
Coorientador: Willer Soares Maffei

1. Intercâmbio Internacional. 2. Formação de Professores. 3. Ensino Superior. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **INTERCÂMBIO INTERNACIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSULDEMINAS**

AUTORA: NARAYANA BROWNE DE DEUS NOGUEIRA
ORIENTADOR: DALTON MULLER PESSÔA FILHO COORIENTADOR:
WILLER SOARES MAFFEI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: Tecnologias nas Dinâmicas Corporais pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Prof. Dr. WONDER PASSONI HIGINO (Participação Virtual)
Centro de Ciências Aplicadas à Educação e Saúde / IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho / MG

Prof. Dr. RENATO APARECIDO DE SOUZA (Participação Virtual)
Centro de Ciências Aplicadas à Educação e Saúde / IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho /MG

Prof. Dr. DARIEL DE CARVALHO (Participação Virtual) Departamento de Educação / Faculdade Anhanguera de Bauru - SP

Prof. Dr. SIDINEI PITHAN DA SILVA (Participação Virtual)
Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Física / UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Ijuí / RS

Rio Claro, 20 de abril de 2021.



Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI



Prof. Dr. WONDER PASSONI HIGINO



Prof. Dr. DARIEL DE CARVALHO



Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva



Prof. Dr. Renato Aparecido de Souza

Aos meus pais Maria Alba e Geraldo

Ao meu irmão Gabriel

À minha filha Amanda

Ao meu afilhado Pedro

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Charles Chaplin certa vez afirmou de maneira muito sábia que a “persistência é o caminho do êxito”. Realizar o tão sonhado doutorado e escrever essa tese me provou de maneira prática que essa frase é totalmente verdadeira quando se trilha um caminho sinuoso e cheio de percalços. Fácil nunca foi e nunca será, independente do contexto em que vivemos e da forma em que resolvemos desfazer os emaranhados da vida... A lição que fica é que, encontrando pedras no caminho ou não, o resultado de nosso sucesso depende única e exclusivamente de nós. Claro que às vezes é necessário nos apoiarmos nas mãos de anjos que, quase de maneira mágica, surgem para nos amparar nos momentos mais difíceis. No entanto, se manter de pé é uma função somente nossa...

E foi graças à essas mãos que hoje estou aqui, apresentando o resultado desse árduo trabalho que parecia nunca ter fim... e é por isso que inicio essa dedicatória agradecendo à toda minha família e de maneira especial aos meus pais, Maria Alba e Geraldo, fontes de amor e de luz, que estão sempre presentes em todos os momentos bons e ruins de minha vida. Sempre me amando, ajudando, aconselhando, ensinando, reerguendo, aplaudindo e corrigindo quando necessário. Sem o maravilhoso exemplo de vocês, hoje eu não estaria aqui! Obrigado por serem os melhores pais que eu poderia ter!

Agradeço à minha amada filha Amanda, o ser humano iluminado que me motiva diariamente a ser quem eu sou, a querer ser uma pessoa melhor e a trilhar um caminho profissional de sucesso para que possamos realizar nossos sonhos juntas. Eu te amo! Obrigado por ter me dando a honra de ser sua mãe e de querer diariamente dar bons exemplos e a deixar um legado que, a meu ver, é um dos mais importantes na vida: o do conhecimento.

Ao meu irmão Gabriel por ser meu braço direito e nunca me deixar desistir, também deixo aqui minha gratidão. Principalmente por ter me presenteado com meu afilhado Pedro, essa criança de luz que também me motiva diariamente a ser uma pessoa melhor, para que futuramente, quando eu não estiver mais nesse plano, ele se lembre com carinho e admiração da madrinha.

Agradeço também, de maneira muito especial, ao meu orientador Dalton e ao meu Co-orientador Willer, por nunca desistirem de mim. Por esses anos de caminhada profissional juntos, agradeço por toda a força, dedicação, orientação, troca de conhecimentos e até mesmo pelos puxões de orelha. Sem vocês, essa tese não teria sido escrita. A vocês, deixo aqui meu reconhecimento e o meu muito obrigada.

Não poderia deixar de agradecer à UNESP pela honra e oportunidade de ser uma aluna dessa instituição de ensino tão prestigiada.

Ao IFSULDEMINAS, minha segunda casa, meu lar profissional onde me sinto realizada em meu *habitus professoral*.

Também deixo aqui todo meu agradecimento aos amigos e alunos do IFSULDEMINAS, aos amigos que a cidade de Muzambinho - MG me presenteou, aos amigos, familiares, ex professores e ex alunos de Viçosa/UFV e tantos outros que fui conhecendo nessa caminhada e que sempre torceram por mim.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a conclusão do doutorado.

MUITO OBRIGADO!

NOGUEIRA, N. B. D. **Intercâmbio internacional na formação do professor de educação física no IFSULDEMINAS**. 2022. 200 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

A internacionalização do ensino superior no Brasil tem sido amplamente discutida e sua relevância já se tornou clara em meio à sociedade globalizada. Dessa forma, percebe-se que no Brasil, essa temática se tornou uma política pública de Estado, que veio ser ainda mais fomentada a partir do lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras, em 2011. É a partir desse cenário que o presente estudo surge com o objetivo de compreender a importância pedagógica e cultural que o intercâmbio internacional é capaz de promover (ou não) na formação de alunos do ensino superior, de acordo com a perspectiva do aluno intercambista. Como forma de concretizar esta pesquisa realizou-se um estudo de caso com 15 alunos intercambistas do curso de Licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS, campus Muzambinho - MG. A pesquisa de cunho qualitativo foi conduzida por meio de análise documental e adotou-se como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição e análise. Ao todo foram realizadas 15 entrevistas. Como instrumento de análise foi adotado o método conhecido como análise de conteúdo. A etapa desta análise foi constituída pelo tratamento e pela análise e interpretação propriamente dita dos dados. Nessa etapa, os resultados foram analisados à luz da teoria utilizada, onde fundamentou-se nos ensinamentos de Bourdieu sobre *capital*, *habitus* e *campo*. Os resultados apontaram que, de acordo com a visão do aluno intercambista, as experiências referentes à pouca ou falta de domínio da língua estrangeira do país de destino foi uma questão fundamental que impactou não só no aproveitamento das disciplinas, mas também em relação a todos os aspectos culturais proporcionados pelo intercâmbio. No entanto, para sanar tal problema, os entrevistados declararam que empreenderam grande esforço para aquisição deste *capital linguístico*, buscando minimizar o déficit de *capital cultural* que possuíam. Além disso, percebeu-se que para estar inserido a uma nova cultura, compreendê-la e ser “aceito” pela mesma, envolve, assim, falar a língua desta. É notório o valor atribuído às experiências culturais na fala dos alunos. De certa forma, a prática do deslocamento cultural está intimamente ligada à construção de novas concepções de vida, quer sejam elas nos *campos* educacionais, profissionais e até mesmo no da existência enquanto ser uno ou social. Aprender algo novo em termos de cultura e experiências de vida, foram marcas importantes do processo. Assim, a partir dos pontos de vista dos intercambistas, compreender a nova cultura e interagir com a mesma, deixá-la ser agregada a seus costumes, possibilita se deslocar para o ponto de vista do outro e isso é incorporar um novo *capital cultural*. Percebeu-se, nas falas, que conhecer algo novo não está relacionado somente à vida pessoal, em conhecer outros lugares, fazer novas amizades, aprender uma nova cultura e uma língua estrangeira, mas também aos conhecimentos acadêmicos, à curiosidade de se comparar a realidade acadêmica brasileira com a de outros países, em busca de capacitação e apropriação de novos saberes em seu *campo* de atuação profissional.

Palavras-chave: Ensino superior. Intercâmbio. *Capital cultural*. *Habitus*.

NOGUEIRA, N. B. D. International exchange of physical education students at IFSULDEMINAS. 2022. 200 f. Thesis (PhD Program in Human Development and Technologies) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

The internationalization of higher education in Brazil has been widely discussed and its relevance has already become clear in the midst of globalized society. Thus, it is clear that in Brazil, this theme has become a public policy of the State, which came to be further promoted after the launch of the Science without Borders Program in 2011. And it is from this scenario that the present study emerges. In order to understand the pedagogical and cultural importance that international exchange is capable of promoting (or not) in the training of higher education students, according to the perspective of the exchange student. In order to carry out this research, a case study was carried out with 15 exchange students from the Physical Education Degree course at IFSULDEMINAS, campus Muzambinho - MG. The qualitative research was conducted by means of documentary analysis and the semi-structured interview was adopted as a data collection technique. The interviews were recorded for later transcription and analysis. In all, 15 interviews were conducted. As a tool for analysis, the method known as content analysis was adopted. The stage of this analysis consisted of the treatment and the analysis and interpretation of the data itself. In this stage, the results were analyzed in the light of the theory used, where it was based on the teachings of Bourdieu on capital, habitus and field. The results showed that, according to the exchange student's view, the experiences related to the little or lack of knowledge of the foreign language of the destination country was a fundamental issue that impacted not only on the use of subjects, but also in relation to all students. Cultural aspects provided by the exchange. However, to remedy this problem, the interviewees declared that they made a great effort to acquire this linguistic capital, seeking to minimize the deficit of cultural capital that they had. In addition, it was realized that to be inserted into a new culture, to understand it and be “accepted” by it, thus, involves speaking its language. The value attributed to cultural experiences in students' speech is notorious. In a way, the practice of cultural displacement is closely linked to the construction of new conceptions of life, whether they are in the educational, professional and even in the fields of existence as one or social being. Learning something new in terms of culture and life experiences were important marks in the process. Thus, from the exchange students' point of view, understanding the new culture and interacting with it, letting it be added to their customs, makes it possible to move to the point of view of the other and that is to incorporate a new cultural capital. It was noticed, in the speeches, that knowing something new is not only related to personal life, getting to know other places, making new friends, learning a new culture and a foreign language, but also to academic knowledge, to the curiosity of comparing reality Brazilian academic research with that of other countries, in search of training and appropriation of new knowledge in their field of professional activity.

Key words: Higher education. Exchange. *Cultural capital*. *Habitus*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expansão da REDITEC.....	29
Figura 2 - Constituição e abrangência da instituição.	31
Figura 3 - Etapas da análise de conteúdo.	111
Figura 4 - Parte das entrevistas transcritas lançadas no NVivo	115
Figura 5 - Termos mais encontrados nas entrevistas.....	116
Figura 6 - Formação de nós com os dados das entrevistas.	116
Figura 7 - Matriz curricular da faculdade de Desporto da UP – 1º Ano.	140
Figura 8 - Matriz curricular da faculdade de Desporto da UP – 2º Ano.	140
Figura 9 - Matriz curricular da faculdade de Desporto da UP – 3º Ano.	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados dos intercambistas e locais de intercâmbio.	112
Quadro 2 - Desdobramentos do processo de intercâmbio.....	117
Quadro 3 - Informações gerais da Faculdade do Desporto da UP.....	138

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
1.1.	<i>Estrutura da Tese</i>	25
1.2.	<i>Contextualização</i>	27
2.	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	33
3.	DELIMITANDO CONCEITOS: CAMPO, HABITUS, CAPITAL E LUGAR	37
3.1.	<i>Campo, Espaços Sociais e a Língua Estrangeira como Capital Cultural e Linguístico.....</i>	46
3.2.	<i>Capital linguístico e o intercâmbio internacional.....</i>	49
4.	EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CAPITAL CULTURAL, CONSTITUIÇÃO DO CAMPO E DO HABITUS PROFESSORAL.....	53
5.	PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSULDEMINAS.....	86
5.1.	<i>Das “escolas-oficinas” à criação da Rede Federal de Educação Profissional (REDITEC) no Brasil: a educação direcionada ao trabalho</i>	87
5.2.	<i>O IFSULDEMINAS Campus Muzambinho: nasce uma “nova” Instituição.....</i>	93
5.3.	<i>Criação do curso de Educação Física no Campus Muzambinho.....</i>	95
5.4.	<i>Assessoria Internacional do IFSULDEMINAS e seu programa de mobilidade</i>	98
6.	METODOLOGIA DA PESQUISA	105
6.1.	<i>Questão e abordagem de investigação, contextualização e procedimentos metodológicos adotados.....</i>	105
6.1.1.	<i>Objetivo Geral.....</i>	105
6.1.2.	<i>Objetivos Específicos.....</i>	105
6.2.	<i>Percurso Investigativo</i>	106
6.2.1.	<i>Tipo de Pesquisa.....</i>	106
7.	TRATAMENTO DOS RESULTADOS: INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO .	119

7.1.	<i>Categoria de Análise 1: aspectos culturais (capital cultural)</i>	119
7.1.1.	<i>Experiências em relação à língua estrangeira</i>	119
7.1.2.	<i>Aprender algo novo (cultura e experiências de vida)</i>	125
7.2.	<i>Categoria de Análise 2: aspectos profissionais</i>	130
7.2.1.	<i>Metodologias de ensino e de avaliação</i>	130
7.2.2.	<i>Linha pedagógica voltada para o rendimento físico esportivo</i>	143
7.2.3.	<i>Aproveitamento dos conteúdos vistos em intercâmbio na sua formação inicial...</i>	147
8.	<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	158
	<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	164
	<i>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</i>	181
	<i>ANEXO B –FORMULÁRIO DE PESQUISA</i>	184

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar e compreender a experiência da internacionalização do ensino superior no processo de formação de professores de Educação Física no IFSULDEMINAS, campus Muzambinho, ocorrida no período de 2013 a 2019.

Especificamente buscou-se analisar as implicações profissionais e culturais que o processo de mobilidade estudantil ocasionou na vida dos intercambistas do IFSULDEMINAS, de acordo com o ponto de vista deles, estabelecidas entre os estudantes de Educação Física do Instituto e as universidades estrangeiras de destino.

O processo de formação de professores de Educação Física sempre foi um campo de disputas significativamente acirradas no Brasil, bem como de constantes mudanças, particularmente, a partir dos anos de 1980, quando o sistema neoliberal passou a impactar toda sociedade e a tornar-se, como afirmaram Dardot e Laval (2016), a nova racionalidade do mundo.

O neoliberalismo, de acordo com os autores, não pode mais ser considerado apenas uma ideologia ou um tipo de política econômica, como se pensava nos anos de 1970 e de 1980, quando começou a ser difundido com mais intensidade pelo mundo. Os impactos por ele causados na sociedade têm sido tão amplos e de tal profundidade, que este passou a ser entendido como um “sistema normativo”, na medida em que difunde “a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Isto é, instaura a concorrência e a competição entre indivíduos em todos os níveis, além de contribuir para destruir ações coletivas, de solidariedade e de formação para a cidadania (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

Para Taffarel (2012, p. 99), constitui também, como característica do sistema neoliberal, a busca pelo Estado mínimo ou o Estado de dimensões tais que seja direcionado apenas a realizar reformas institucionais que beneficiem ou fortaleçam o mercado ou que sejam “amigáveis ao mercado”. Para alcançar esse objetivo, o Estado passa a executar uma série de reformas de autodestruição¹, de autotransformação e de enquadramento da sociedade

¹Um exemplo de política neoliberal que provocou reformas de autodestruição seria o cancelamento do financiamento de Programas de Pesquisa, Extensão e Inovação, quando bolsas voltadas para essas áreas passaram a ser cortadas pelo atual Governo brasileiro. Outro exemplo seria a extinção do Programa Ciência Sem Fronteiras, que fomentava o intercâmbio acadêmico para alunos de graduação, mestrado e doutorado do Brasil, como forma de promover o crescimento intelectual e científico do país.

nesse novo sistema, como, por exemplo, desregulamentação do mundo do trabalho, (des) regulamentação de profissões, divisão da formação acadêmica, terceirização, privatização de empresas estatais etc.

Outra característica do neoliberalismo é a existência das sociedades ditas “modernas”, ou seja:

[...] a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

A difusão e adoção do neoliberalismo em todo mundo é complexa, mas pode ser explicada em grande medida pelo papel desempenhado por agentes e forças poderosas “que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional. Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais, que formam uma coalizão de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial ” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8).

É nesta conjuntura, influenciada por esse sistema normativo de fundamentação neoliberal, que o ensino superior em diversos países, inclusive no Brasil, desde principalmente as duas últimas décadas do século XX, está passando por significativas transformações. São exemplos destas transformações: o redirecionamento das universidades em direção a acentuada mercantilização de suas atividades, a crescente competitividade internacional do ensino superior, a expansão expressiva do acesso ao ensino superior, o aumento da participação do setor privado na provisão de ensino superior, o incentivo à mobilidade estudantil, a readequação de currículos às novas demandas do mercado, no processo de formação de professores dos mais diferentes campos do conhecimento, bem como na internacionalização do ensino superior.

Dentre as diversas mudanças que estão ocorrendo na educação superior, como as mencionadas acima, esta pesquisa objetivou analisar algumas das transformações que têm ocorrido no processo de formação do professor e, mais especificamente, do professor de Educação Física sob o impacto da internacionalização. Para concretizar este objetivo foi realizado um estudo de caso do processo de mobilidade acadêmica internacional que ocorreu

no período de 2013 a 2019, com 15 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS, como será detalhado mais à frente.

Este movimento de mudanças na educação superior tem resultado em transformações em suas estruturas internas bem como em suas relações com a sociedade e está diretamente vinculado ao novo papel que o ensino superior está ocupando no processo de globalização. Governos de vários países passaram a valorizar expressivamente o papel que a educação superior a transformando em “uma chave para a competitividade econômica” (HATAKENAKA, 2004, p.10).

O ensino superior sempre se manteve em contínua mudança, mas as transformações que importam para essa pesquisa são aquelas que tiveram início na Europa, como consequência da assinatura, em 19 de junho de 1999, da “Declaração de Bolonha” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 112). Este documento estabeleceu as diretrizes para reformas do ensino superior na Europa, reformas essas que logo foram seguidas por países da Ásia e da América Latina, como o Brasil. Ele tem origem na ideia e na constatação de que a competição entre países e entre blocos políticos e geográficos, imposta pela globalização, estava deixando a União Europeia em desvantagem competitiva principalmente em relação aos Estados Unidos e Japão em várias questões, destacando-se às relacionadas à ciência e tecnologia de alta complexidade, como a tecnologia da informação e biotecnologia. Percebendo esta situação, a União Europeia começou a se mobilizar para redirecionar suas políticas industriais em grande medida, para as de tecnologias de ponta.

Sendo assim, Universidades e Centros de Pesquisas em alguns países passaram a investir na produção de conhecimento voltado para as novas demandas de alta tecnologia. Nesse interim, várias empresas começaram a ser criadas, mas encontraram como obstáculo para seu fortalecimento e expansão, a falta de mão de obra especializada que dominasse o conhecimento científico e tecnológico de alto padrão. Este fato chamou a atenção de governos e empresários para a necessidade de reorientarem suas políticas e estratégias com vistas à formação de trabalhadores altamente qualificados. Para isso, teriam que passar a valorizar o ensino superior, até então desprestigiado pelas políticas governamentais e estratégias de organismos internacionais.

As mudanças no campo das ciências e tecnologia estavam ocorrendo de forma tão profundas, que vários autores passaram a caracterizar esta nova fase como a “era do conhecimento” ou a era de “uma economia baseada no conhecimento”, que, para Tigre (2009)

o conceito de “Economia do Conhecimento” está associado às teorias sócio econômicas que atrelam o conhecimento a um produto, um bem produzido pelo homem. Seguindo essa premissa, uma economia que tem como base o conhecimento é fundamentada na habilidade de produzir, armazenar, processar e transmitir informações. Assim, “economia do aprendizado” é um conceito alternativo ao de “economia baseada no conhecimento” e que está baseado nas teorias e conceitos surgidos nas décadas de 1980 e 1990, quando a informação e o conhecimento passaram a ter uma função totalmente diferente na sociedade, dentro de um contexto em que surgiam inúmeras inovações sociais, institucionais, tecnológicas, econômicas e políticas em todo o mundo. O poder do conhecimento e da informação passou a ser definido a partir do momento em que se detém o controle sobre o imaterial: que são as informações, os conhecimentos e as ideias (LASTRES,1999). Desta forma, a chave do sucesso social e econômico passa a ser associado ao rápido aprendizado que enfatiza um elevado ritmo de mudança econômica, social e técnica, propulsionando a geração do conhecimento (LASTRES, 2005). A partir desse contexto, os economistas da época passaram a reconhecer que a acumulação do conhecimento tem o mesmo peso e importância que a acumulação de qualquer outro bem de capital, e que pode não só ser produzido como trocado (SOETE, 1999).

É importante observar que, até a década de 1990, existiam muitas críticas, principalmente por parte de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, sobre os investimentos públicos que eram direcionados à educação superior, que, na visão deles, deveriam ser direcionados prioritariamente ao ensino fundamental e não ao ensino superior. A partir desse novo entendimento sobre a importância do ensino superior para a formação de mão de obra altamente qualificada, estes organismos passaram a reorientar suas estratégias para os países com vistas ao fortalecimento do ensino superior, inclusive financiando projetos nesta direção, além de publicarem documentos com foco no fortalecimento da área.

Em vista das novas políticas e estratégias, o papel das universidades se ampliou no que diz respeito à produção do conhecimento e desenvolvimento tecnológico e passaram a serem vistas “não apenas como fonte de mão-de-obra qualificada, mas também como fonte de descobertas científicas que levam à comercialização, que ajuda empresas locais a obter vantagem tecnológica na competição internacional” (HATAKENAKA, 2004, p.20).

Uma das principais questões que têm sido levantadas nesse processo de transformação do ensino superior refere-se ao seu financiamento. Os governos têm alegado que não possuem recursos suficientes e têm considerado a necessidade de participação da iniciativa privada, com a abertura do setor de ensino superior a provedores privados ou estrangeiros. Isto tem gerado uma outra discussão que é a questão do controle da qualidade do ensino neste novo ambiente, seja fornecido por instituições públicas, seja por instituições privadas.

A Declaração de Bolonha foi, portanto, o primeiro documento que articulou ideias, políticas e compromissos entre os países da União Europeia para dar início às reformas mencionadas do ensino superior. Este documento estipulou também alguns objetivos a serem seguidos pelos países signatários, como: “pôr em prática um sistema de titulações compatível e comparável, que também permita a expedição de um diploma suplementar ou ‘Suplemento Europeu de Título’; adotar um sistema facilmente comparável de dois níveis Graduação e Pós-Graduação (este constituído de mestrado e doutorado); aplicação generalizada do Sistema Europeu de Crédito (ECTS), que estabelece critérios para a equivalência de créditos; promover a mobilidade; promover a cooperação entre os sistemas educativos europeus para assegurar a qualidade; promover a dimensão europeia na educação superior” (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 112).

Na prática, estes objetivos provocaram adaptações de currículos às demandas e às características do mercado de trabalho, estímulo à mobilidade de estudantes, professores e funcionários com vistas a tornar a educação superior europeia mais competitiva no mercado da educação global, além de outras ações como a:

[...] formação de redes de cooperação interinstitucionais, especialmente na pesquisa (Área de Investigação Europeia), criação de mecanismos e critérios internacionais para acreditação e avaliação (agências supranacionais), desenvolvimento de programas com vistas à aprendizagem contínua (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 112).

Dias Sobrinho ainda (2007) sintetiza as metas estabelecidas pela União Europeia da seguinte forma:

[...] uma transformação conjunta das estruturas da educação superior europeia, a partir de um marco de referência comum em termos de titulação, níveis de ensino, currículos, sistema de convalidação de créditos, mecanismos de garantia de qualidade e fé pública, facilitação da mobilidade

internacional, enfim, uma reforma que seja capaz de superar as barreiras culturais, de idiomas e modelos educativos desse nível e torná-lo mais eficiente e competitivo. Em resumo, trata-se de eliminar as barreiras que impedem a livre circulação de capitais, mercadorias, conhecimentos e pessoas, mais propriamente, dos profissionais (DIAS SOBRINHO, 2007, p. 114).

É importante destacar que o modelo de reformas implantado na Europa – muito próximo do que se praticava nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Canadá - facilitou de forma significativa a mobilidade internacional, não só internamente entre os países da própria Europa, mas também externamente, entre outros países e a Europa. A Europa passou então a competir de forma mais equilibrada com os Estados Unidos pelos estudantes de outros países interessados numa educação superior cursada no exterior.

Esta competição pelos estudantes se tornou ainda mais intensa a partir de 2001, quando os Estados Unidos passaram a restringir significativamente a entrada de estrangeiros em seu território, como reflexo do atentado terrorista de 11 de setembro do mesmo ano. Estudantes que tinham a intenção de estudar nos Estados Unidos, com as dificuldades que passaram a ser impostas por este novo cenário, buscaram alternativas na Europa.

Até então, o mercado da educação superior na Europa estava se abrindo a outros países de forma lenta. Porém, com a nova demanda, passa a estabelecer como uma das suas principais metas, a acentuação o processo de internacionalização e, com isso, a mobilidade estudantil. A internacionalização passará a impactar diretamente as mudanças na educação superior de um modo geral e a formação de professores de forma específica, como será discutido no âmbito desta pesquisa.

Assim, ao mesmo tempo que a União Europeia realizava suas reformas, outros países, incluindo o Brasil, também passaram a promovê-las em seus sistemas de educação superior de forma similar ao modelo europeu em construção. Essa semelhança entre reformas que passaram a ser promovidas em diferentes países, facilitou e acelerou sobremaneira o processo de internacionalização da educação superior, que já era uma demanda do final do século XX, advinda da competição internacional, das mudanças no mercado de trabalho etc., conforme mencionado.

Morley et al. (2018, p. 538) afirmam que a “internacionalização é hoje um discurso político dominante no ensino superior, impulsionado por um conjunto de interesses

econômicos, sociais e educacionais². ” Dada essa importância, desde os anos de 1980, autores têm procurado elaborar uma noção para o novo processo de internacionalização da educação superior que estava se configurando. No entanto, eles têm encontrado dificuldades tendo em vista a quantidade e da diversidade de variáveis que podem estar envolvidas no processo. Um dos autores que mais têm se destacado nos estudos sobre internacionalização é Jane Knight (2020), que desenvolveu uma noção sobre internacionalização e que, tendo em vista sua amplitude e abrangência, foi adotada nesta pesquisa.

Para Jane Knight (2020), a internacionalização pode ser entendida como um “processo de integrar as dimensões internacional, intercultural ou global com o objetivo, funções ou prestação de educação pós-secundária, nos níveis nacional, setorial e institucional³” (KNIGHT, 2020, p. 11). O processo de internacionalização, para a referida autora, abrange de forma integrada as dimensões internacional, intercultural e global. Ou seja, a compreensão do processo de internacionalização passa pela análise destas três dimensões vistas de forma conjunta, uma vez que elas “retratam a amplitude e profundidade” do processo (KNIGHT, 2020, p.11).

Dessa forma, a dimensão internacional configura-se pelas relações que são estabelecidas entre países e entre culturas com a finalidade de promover a internacionalização. A dimensão intercultural configura-se pelas relações que se estabelecem com a diversidade de culturas que existem dentro de países, comunidades e de instituições. E a dimensão global da internacionalização tem “o sentido do alcance mundial (*worldwide scope*) ” (KNIGHT, 2020 p. 6).

A autora usa o termo “integrar” em sua proposta de definição para “denotar o processo de infusão ou incorporação das dimensões internacional e intercultural em políticas e programas para assegurar que a dimensão internacional permaneça central, não marginal, e não sustentável (KNIGHT, 2020 p. 6). ”

Os termos *objetivo*, *função* e *prestação de serviço (delivery)* devem ser usados conjuntamente, sendo que o termo *objetivo* refere-se ao papel geral e os significados da educação pós-secundária para um país, mas pode referir-se também à missão de uma instituição. O termo *função* refere-se às tarefas que caracterizam um sistema nacional pós-secundário, o que pode geralmente incluir o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços

² Tradução do texto original realizado pela pesquisadora.

³ Tradução do texto original realizado pela pesquisadora.

(*delivery*) para a sociedade, mas também pode incluir a oferta de cursos e programas de educação no país ou no exterior, seja por instituições de ensino superior tradicionais, seja por novos provedores, como empresas multinacionais (KNIGHT, 2020, p.6).

Morley et al (2018, p.538) consideram a mobilidade estudantil como um dos principais mecanismos por intermédio do qual se concretiza a internacionalização do ensino superior, como também como “uma das principais formas de capital profissional e de identidade no mercado de trabalho acadêmico”.

Diante desse contexto do processo de internacionalização do ensino superior, universidades têm se organizado para receber estudantes de outros países ou para enviar os seus estudantes para o exterior. Este processo, conhecido como mobilidade estudantil, proporciona um ganho cultural, na medida que os estudantes vivenciam a cultura de outro país, se especializam em outra língua, adquirem novos conhecimentos, enriquecem seus currículos, podem ter a chance de conseguir empregos qualificados etc.

Outra vantagem para as universidades é que elas também podem adquirir *capital cultural*, reconhecimento internacional, melhorar sua pontuação nos diversos rankings internacionais, mas é, sobretudo, o *capital econômico* que adquirem, por meio dessas trocas, que é extremamente importante para elas, em tempos de dificuldade de financiamento de suas atividades.

A experiência do Brasil com a internacionalização tem início junto com a criação das primeiras universidades, no início do século XX. Em alguns casos, ocorreu por intermédio da iniciativa do próprio corpo docente dessas universidades, e, em outros, por meio de política governamental. Segundo Laus e Morosini (2005, p. 130), desde 1900 existe mobilidade estudantil no Brasil, mas “o número de estudantes envolvidos era pequeno e os esforços refletiam amplamente as iniciativas individuais.” As autoras destacam três características da internacionalização no Brasil no século XX: concentrou-se na área de pesquisa, se desenvolveu principalmente no nível de pós-graduação e ocorreu predominantemente em universidades públicas.

Ao longo do século XX, várias instituições governamentais e não governamentais brasileiras contribuíram para alavancar a internacionalização das universidades, destacando-se o Ministério das Relações Exteriores, a CAPES, o CNPq e as Fundações estaduais de fomento à pesquisa. Estes órgãos apoiam a internacionalização, geralmente, de quatro formas diferentes: financiando viagens científicas de pesquisadores em eventos científicos em outros

países, financiando visitas a pesquisadores de outros países, concedendo bolsas de doutorado e bolsas de pesquisa no exterior.

No entanto, vale destacar que as universidades responderam a estes apoios de diferentes maneiras, principalmente de acordo com seu desenvolvimento institucional. Assim, universidades mais antigas, com histórico de experiência de internacionalização, geralmente, conseguiram alavancar melhor seus projetos de internacionalização. Enquanto universidades sem esse histórico têm encontrado mais dificuldades para implementar seus projetos. A internacionalização é “altamente dependente do tipo de instituição, das autoridades institucionais responsáveis e do corpo docente envolvido ” (LAUS; MOROSINI, 2005, p. 143).

Como a internacionalização do ensino superior existe em diferentes níveis, isso aponta que nem todas universidades possuem o mesmo padrão de internacionalização, o que reflete diretamente nos resultados pretendidos.

Estes esforços governamentais com vistas à internacionalização foram fundamentais para elevar a níveis internacionais os programas de pós-graduação e centros de pesquisa do país. Além disso, propiciaram o aumento significativo da mobilidade de pesquisadores, professores e estudantes com instituições estrangeiras, sendo que universidades da Europa e dos Estados Unidos têm sido os principais destinos. Para Laus e Morosini (2005, p. 143), “essa mobilidade teve um impacto significativo na internacionalização na esfera acadêmica. Aumentou o domínio de línguas estrangeiras e introduziu novos costumes, tecnologia, práticas acadêmicas e padrões de qualidade nas instituições brasileiras. ”

Foi principalmente a partir do início do século XXI, no entanto, que o processo de internacionalização ganhou novo impulso no Brasil, podendo-se observar nessa retomada de políticas governamentais específicas, como o Programa Ciência sem Fronteiras, com o financiamento público e o incentivo à participação massiva de estudantes de graduação no processo. São mudanças importantes que vão impactar diretamente a formação profissional em todos os *campos* de saberes.

É no contexto deste ambiente de mudanças significativas na educação superior e no mercado de trabalho que foi colocada em questão a formação profissional em todas as áreas do conhecimento. Qual deve ser o perfil profissional mais adequado na atualidade para atender as demandas do mercado e da sociedade? Observa-se que o mercado de trabalho tem valorizado determinadas profissões ao mesmo tempo em que tem desvalorizado outras ou até

as levado à extinção, uma vez que seus profissionais não encontram mais ocupação nesse novo mercado, que muda a todo momento, de acordo com as demandas nacionais e até mesmo internacionais.

Entre as profissões que estão passando por mudanças significativas nesta nova *era do conhecimento* destaca-se a do professor de educação física. O mercado tem exigido mudanças profundas na formação deste profissional e para atender às novas demandas foram implementadas mudanças legais nos currículos do curso visando reconfigurar o perfil deste. Além disso, tanto as IES como o mercado de trabalho passaram a incentivar e a valorizar a qualificação desse profissional em universidades de outros países. Ou seja, sua participação no processo de internacionalização do ensino superior.

É importante destacar que a internacionalização não é uma exigência legal, mas tem sido incentivada pelas universidades à medida em que reconhece as disciplinas cursadas no exterior, concede bolsas, passagens aéreas internacionais, formação em língua estrangeira, apoio institucional etc. É importante destacar também que a internacionalização é valorizada pelo mercado de trabalho e pela sociedade em geral, que consideram que o profissional que passa por esta experiência, adquire *capital cultural, acadêmico e intelectual* diferenciado, na medida em que cursou disciplinas em outro país, em universidades reconhecidas, além de vivenciarem ou experienciarem outras culturas. Esta valorização pelo mercado e a disponibilidade de financiamento governamental têm estimulado estudantes a realizar parte de seu curso no exterior, uma vez que, a aquisição de *capital cultural, capital científico e intelectual* advindos de novos conhecimentos e tecnologias vivenciados ao longo do intercâmbio, também são de grande valia para a formação profissional, entrelaçada a novas experiências sociais, agregados à criação de novos *habitus* que promoverão não somente a aquisição de *poder simbólico*, como o networking profissional e relações sociais.

Assim, além da internacionalização, a formação profissional do professor de educação física tem sido impactada por mudanças, principalmente desde anos de 1980. Autores observam que a partir desta data, dois projetos diferentes têm tentado fazer com que suas ideias prevaleçam, de acordo com um perfil profissional mais adequado para atender às necessidades do mercado de trabalho do país. Um dos projetos segue a lógica neoliberal e tem como característica a formação voltada para atender principalmente aos interesses do mercado de educação física. Esse projeto defende a ideia de que o profissional tenha uma formação direcionada e específica de acordo com a demanda do mercado, o que, na prática, significa a

formação deste dividida em dois cursos: Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura fica destinada ao profissional que vai atuar exclusivamente na escola e, o Bacharelado, destinado a preparar este outro profissional para atuar exclusivamente fora da escola.

O outro projeto que se destaca, e que se contrapõem ao anterior, é aquele que pretende uma formação ampliada e generalista do profissional ou do professor de educação física, como era até 1987, antes de ter sido criado o bacharelado em educação física.

É nesse contexto de embates entre forças desiguais que a formação do professor de educação física está sendo submetida à nova demanda, que é sua inserção ao processo de internacionalização e, conseqüentemente, de exigências de novas adaptações curriculares.

Assim, tendo em vista a importância de todas essas mudanças que estão ocorrendo no processo de formação do professor de educação física é que esta pesquisa teve como objetivo analisar o impacto da internacionalização na vida e na formação desses discentes e escolhe o caso ocorrido no IFSULDEMINAS, no período entre 2013 a 2019, para analisar.

Tendo em vista a amplitude e diversidade de todos os elementos que podem fazer parte de um processo de internacionalização, e tendo em vista as dificuldades de analisar todas elas no tempo limitado imposto a esta pesquisa, procurou-se fazer um recorte e centrar a análise em duas das principais variáveis que podem envolver esse processo, que configuram dois dos objetivos específicos da pesquisa: a mobilidade estudantil e as relações interculturais. Desse modo, esta pesquisa buscou não só analisar o processo de mobilidade estudantil estabelecido por estudantes de educação física do IFSULDEMINAS com universidades em outro país, como também buscou compreender a dimensão intercultural desse processo em forma de ganho de *capital cultural*, *intelectual*, de novos *habitus* e de formação de identidade própria com vistas a se destacar no mercado de trabalho do *campo* de educação física.

No Brasil, a internacionalização das Instituições de Educação Superior (IES) é uma política pública de Estado, que veio a ser ainda mais fomentada a partir do lançamento do Programa Ciência sem Fronteiras⁴, em 2011. O referido programa estimulou a comunidade acadêmica a participar de um número maior de programas de mobilidade internacional durante a graduação ou cursos de pós-graduação. Assim, vários programas de intercâmbio foram e são criados para fomentar a capacitação ou qualificação dos estudantes, pesquisadores, técnicos administrativos e docentes brasileiros no exterior, via Ministério da

⁴ Programa de intercâmbio internacional criado pelo Governo Federal a partir do Decreto nº 7642 de 13 de dezembro de 2011, fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf> (acesso em 14/04/2018)

Educação (MEC), CAPES, CNPq, Fapemig, Fapesp, Fullbright, Banco Santander, entre outros. Cabe ressaltar que o Programa Ciência sem Fronteiras foi extinto em 2016, conforme apontam Barboni e Junior (2017, p. 380): “em 2016 o governo Temer (PMDB), após *impeachment* do governo Dilma (PT), suspendeu o programa Ciência Sem Fronteiras, o maior programa nacional de intercâmbio estudantil para troca de experiências, estímulo à inovação e fortalecimento da ciência.”

Ainda de acordo com os autores:

Esse contexto de fluxo de pessoas envolve o fenômeno de mobilidade estudantil, crescente até o ano de 2016 no Brasil, devido ao aumento de número de programas governamentais e de iniciativa privada de apoio e incentivo ao intercâmbio no exterior, sobretudo em Portugal (MOROSINI, 2011). Esses incentivos possibilitavam a um grande número de estudantes realizar um curso de nível superior, ou pelo menos parte dele, em universidades estrangeiras, tendo a chance de entrar em contato com outra cultura, vivenciar outro idioma e poder acessar o conhecimento produzido por profissionais de outros países. São esses desafios provocados pelo choque cultural que inquietam e possibilitam os questionamentos, desenvolvimento e o crescimento desses estudantes (BARBONI; JUNIOR, 2017, p.380).

Além desses programas citados, ainda com a finalidade de reforçar o processo de internacionalização da instituição, no ano de 2013 foi criado, no IFSULDEMINAS, um Programa de Mobilidade Acadêmica, para realização de graduação sanduíche, com passagens aéreas e bolsas custeadas pela instituição. Assim, as oportunidades de intercâmbio foram ampliadas aos discentes da referida instituição e uma das áreas em que se constatou maior demanda em realizar mobilidade internacional foi a área da Educação Física, já que, entre 2013 a 2019, mais de trinta por cento dos alunos aprovados nos editais foram da referida área, de acordo com os dados oficiais da Assessoria Internacional do IFSULDEMINAS. As demais vagas foram preenchidas entre os alunos dos cursos de: Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Engenharia Agrônoma, Gestão Ambiental, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Redes de Computadores.

Além disso, vale ressaltar que o público alvo do programa é formado principalmente por alunos em situação de vulnerabilidade sócio econômica (renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio), já que a preferência das vagas é para esse público, como forma de oportunizar e criar condições de igualdade aos menos favorecidos economicamente, em

consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo Decreto N. 7.234⁵, de 19 de julho de 2010.

Assim sendo, a escolha desta temática para a elaboração do presente trabalho de investigação surgiu num contexto em que a referida pesquisadora, enquanto docente do Curso de Educação Física (desde 2010 aos dias atuais) e Assessora Internacional do IFSULDEMINAS entre os anos de 2011 e 2017, criou, coordenou e acompanhou diretamente o Programa de Mobilidade Acadêmica da referida instituição. Neste mesmo período, 213 discentes foram contemplados com bolsas de intercâmbio para diversos países da América (Latina, Central e do Norte) e Europa, o que proporciona a grande composição de material para análise desta pesquisa.

Nesse contexto, os pontos de partida e de chegada serão as experiências de alunos de intercâmbio do Programa de Mobilidade Acadêmica do IFSULDEMINAS, no intuito de responder à seguinte questão: quais as experiências e as decorrências do intercâmbio internacional na formação profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS?

Não se pretende, com este trabalho, conceber uma única resposta, visto que seria uma tarefa impossível. O objetivo, é, portanto, compreender a importância pedagógica, social e cultural que o intercâmbio internacional é capaz de promover (ou não) na formação de alunos do ensino superior brasileiro, de acordo com a perspectiva do aluno intercambista, fazendo com que este trabalho tenha grande relevância, pois não atenderá somente às demandas e anseios de uma única instituição de ensino.

Vale ressaltar que a escolha pelos alunos do curso de Licenciatura, e não os do Bacharelado, se deve ao fato de que, em determinados países, assim como em Portugal, as concepções e currículos dos cursos nomeados de “bacharelado” são distintas das do Brasil, fato este que dificultaria e inviabilizaria um estudo comparativo como este.

Somados ao interesse pessoal, vários autores têm apontado que as mudanças que estão ocorrendo no processo de formação do professor são recentes e demandam um maior número de pesquisas para identificar seus efeitos. Por ser uma temática relativamente nova e ainda pouco explorada, verifica-se também uma lacuna importante na ausência de trabalhos

⁵ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm (acesso em quatorze de abril de 2018).

que tenham como foco a internacionalização na formação de professores de educação física especificamente nos Institutos Federais de Educação, cuja criação é recente e data de 2008.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar os estudos sobre as mudanças que estão ocorrendo no âmbito do ensino superior de um modo geral e de forma específica no processo de formação de professor de educação física, já que esse *gap* de conhecimentos específicos sobre o processo pode impactar diretamente a própria formação do professor, na medida em que pode não ter informações necessárias sobre toda a dinâmica que envolve a mobilidade estudantil.

Assim, espera-se que essa análise, apresente contribuições para a formação mais abrangente e holística do professor de educação física, bem como abra caminhos para essa temática, visto que a produção acadêmico-científica a respeito ainda é escassa.

Para realização do estudo, no processo de construção e análise dos dados adotou-se procedimentos metodológicos de natureza qualitativa (MINAYO,1997). Optou-se também por esta abordagem visto que a metodologia viabiliza uma visão mais holística do estudo, além de aprimorar tanto o desenvolvimento quanto a análise da pesquisa, o que poderá trazer à luz as inter-relações que existem dentro do contexto das competências na formação docente, os impactos de um intercâmbio acadêmico, entre outros aspectos que poderão permitir ao pesquisador captar a extensão e os interesses envolvidos durante a coleta de dados. A ênfase principal da análise e interpretação numa pesquisa qualitativa não é descrever opiniões e pessoas, mas sim, explorar o conjunto de opiniões e representações sociais referentes ao tema pesquisado (GOMES, 2012).

Tendo em vista as características do objeto de estudo ou pesquisa, optou-se também pela realização de um estudo de caso a respeito da formação de professores do curso de Educação Física do IFSULDEMINAS. De acordo com (GIL, 2002, p.54), o estudo de caso "consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados."

Yin (2001, p.32) afirma que o estudo de caso "é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos".

A análise dos dados obtidos foi viabilizada por meio da análise de conteúdo a partir das categorias apresentadas por Bardin (1979, p. 42). Para a referida autora, a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Gomes ainda (2012, p. 88) sugere quatro procedimentos metodológicos para a análise de conteúdo, são eles: categorização, inferência, descrição e interpretação. Esses procedimentos não ocorrem, necessariamente, de forma sequencial. No entanto, geralmente costuma-se: (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada.

Seguindo os pressupostos apresentados, foram realizadas entrevistas semiestruturada com 15⁶ discentes de um total de 37 estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS, que participaram do processo de internacionalização na Colômbia, Argentina, México e em Portugal. As informações obtidas foram sistematizadas de acordo com as orientações Bardin (1979) que, orienta os seguintes passos: a) transcrição das entrevistas; b) decomposição dos materiais em partes; c) distribuição das partes em categorias; d) realização das primeiras inferências; e) interpretação dos dados tendo como base a fundamentação teórica adotada. No capítulo V será detalhado todo o processo metodológico aqui utilizado.

1.1. Estrutura da Tese

⁶ Esse foi o número de alunos que aceitaram a participar das entrevistas para a presente pesquisa.

A presente tese, além desta Introdução e de suas Considerações Finais, é composta de cinco capítulos.

No *Capítulo* intitulado *A Formação de Professores do Brasil*, é realizado um apanhado geral, como forma de contextualizar a história da formação de professores no Brasil, apresentando importantes marcos e marcas políticas, sociais e legais para que se possa compreender o processo de mudanças pelas quais este campo passou e ainda está passando.

Na sequência, o *Capítulo – Delimitando os conceitos de campo, habitus, capital e lugar* – apresenta os conceitos desenvolvidas por Pierre Bourdieu, que formam o arcabouço teórico desta pesquisa.

O *Capítulo – Educação Física no Brasil: capital cultural, constituição do campo e do habitus professoral* – analisa o processo de formação do professor de educação física, seguindo o mesmo percurso epistemológico mencionado no Capítulo I, onde apresentaram-se as mudanças que também abrangeram o *campo* da educação física. Também são apresentados os principais elementos que contribuíram e contribuem para a constituição do referido *campo* ao longo do tempo no país, que implicam na criação de um *habitus professoral*, advindo de certos *capitais culturais*.

No *Capítulo – Processo de internacionalização na formação de professores de educação física no IFSULDEMINAS* – como forma de melhor compreender a temática do presente estudo, buscou-se, neste Capítulo e seus subitens, contextualizar o processo de internacionalização e os programas de intercâmbio da IES em questão, bem como realizar um breve histórico da criação do IFSULDEMINAS e seu curso de Educação Física.

O *Capítulo – Metodologia de pesquisa* - apresenta-se de forma detalhada o percurso metodológico adotado para a realização do presente estudo de caso. Em seguida são apresentados os resultados da pesquisa e a análise dos dados coletados.

Posteriormente, no capítulo seguinte são apresentadas as análises dos resultados encontrados na pesquisa, correlacionando-os ao arcabouço teórico apresentado anteriormente.

Por fim, são apresentadas as *Considerações finais*, sem a pretensão de se esgotar a temática, uma vez que tal tarefa se torna impossível diante de um contexto tão complexo.

Assim, parte-se para a contextualização da realidade estudada, para melhor compreensão da temática abordada:

1.2. Contextualização

A criação de uma nova Rede de Instituições Federais de Ensino foi marcada pela publicação da lei nº 11.892⁷ de 29 de dezembro de 2008, quando o Governo Federal criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com o objetivo de consolidar e fortalecer os arranjos produtivos sociais e culturais locais, além de fomentar a transferência de tecnologia e inovação para a sociedade.

De tal modo, os Institutos Federais também possuem o objetivo de promover o desenvolvimento socioeconômico local e regional, além de contribuir com a redução das desigualdades sociais que, de acordo com Bacelar (2000), deve ser um dos objetivos do desenvolvimento regional:

A política de desenvolvimento regional não pode deixar de ter, entre seus objetivos fundamentais a questão da redução sistemática das desigualdades regionais que, no fundo, diz respeito ao enfrentamento das diferenças espaciais no que se refere aos níveis de vida das populações que residem em distintas partes do território nacional, e no que se refere às diferentes oportunidades de emprego produtivo, a partir do qual a força de trabalho regional tenha garantida a sua subsistência (BACELAR, 2000, p.133).

Partilhando da mesma premissa, Sotarauta (2005) afirma que para que o processo de desenvolvimento regional ocorra, é necessário que recursos e atores promotores (instituições, lideranças sociais, organizações) promovam um processo de aprendizagem e troca de conhecimento. Para Normann (2012), o desenvolvimento também deve estar comprometido com a inovação e a ação colaborativa entre os setores sociais de uma determinada localidade, que podem ser representados pela sociedade civil, pelas organizações não governamentais, bem como as instituições públicas e/ou privadas. Nesse processo, cada um dos atores envolvidos terá um importante e específico papel para contribuir com o desenvolvimento regional (BUARQUE, 2006).

Além disso, um dos preceitos do desenvolvimento é o de promover o bem-estar social à população, por meio de oportunidades de trabalho e acesso à renda, “gerando qualidade de vida, bem-estar e sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural” (CRUZ, 2007, p.47). Portanto, seguindo essa ótica, para que os Institutos Federais possam

⁷ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm (acesso em 14/04/2018).

contribuir com o a minimização das desigualdades sociais regionais, devem proporcionar e sustentar uma estreita relação com os territórios em que se fazem presentes.

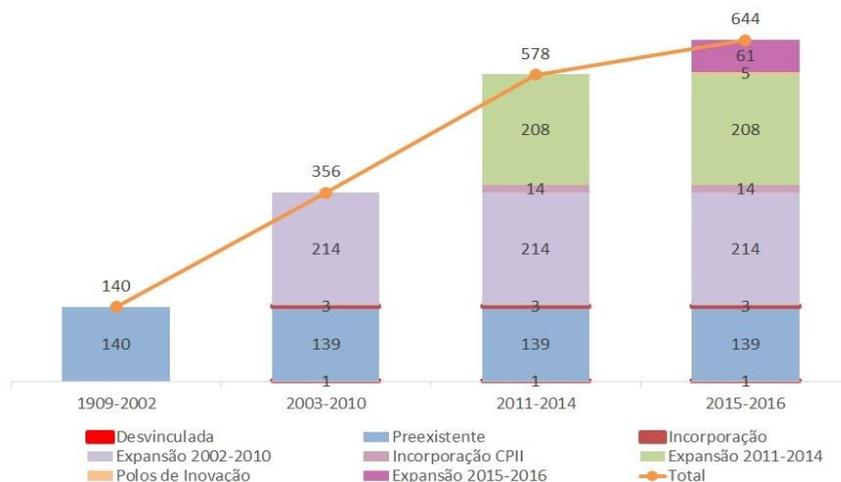
Nesse contexto e sob o mesmo propósito, os Institutos Federais surgem para constituir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REDITEC), onde 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 Escolas Agrotécnicas Federais, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir enquanto autarquias independentes e foram transformadas em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que, até 2019, possuíam 661 campi em funcionamento⁸.

Atualmente a REDITEC também é formada por instituições que não aderiram à formação dos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis, sendo dois CEFETs, vinte e cinco escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. Assim, forma-se a atual Rede Federal de Educação Profissional pelas seguintes instituições:

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs);
- Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs);
- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);
- Colégio Pedro II.

Na **Figura 1**, podemos observar mais detalhadamente a expansão da REDITEC:

⁸ Dados retirados da página oficial e MEC, referente à Rede Federal: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes> (acesso em 19/02/2020).

Figura 1 - Expansão da REDITEC.

Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 14 de abril de 2018.

Dessa forma, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, teve um importante papel de criar um “novo” modelo de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, onde as instituições estão pautadas numa “[...] concepção de Educação Profissional e Tecnológica –EPT focada na formação omnilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção tem como centralidade o indivíduo e seu coletivo e não o mercado de trabalho” (AGUIAR & PACHECO, 2017, p. 13).

Manacorda (2011) acredita que a formação omnilateral direcionará ao “o pleno desenvolvimento humano”, desde que precedida pela formação intelectual, pela educação física e pelo ensino politécnico, que, segundo o autor, tem a função de transmitir conhecimentos científicos que levem à compreensão dos processos produtivos, bem como o aprendizado de todas as profissões.

E para tal fim, precisa de uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo, não mais, platonicamente voltada só para completar a formação cultural, mas, para todas as formas da atividade humana, visando o homem omnilateral (MANACORDA, 2012, p. 11).

Corroborando com tal pensamento, Saviani (2007) considera que uma educação omnilateral, com base no ensino politécnico, permite que aprendiz extrapole as atividades particulares executadas ao longo da execução do trabalho dentro dos moldes da produção capitalista. Dessa forma, quando se promove e se permite o desenvolvimento do ser humano,

assim como os Institutos Federais propõem, pode-se vislumbrar uma nova divisão do trabalho social, que se dá de forma “[...] voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem” (*idem, ibidem*, p. 164).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como as demais escolas que compõem a REDITEC, ao ofertarem um Ensino Médio integrado à Educação Profissional oferecem uma “possibilidade para os filhos da classe trabalhadora [...]” (MOURA, 2007, p. 21), justamente pelo fato de promoverem essa formação omnilateral, promovendo uma compreensão mais crítica da realidade e do mundo do trabalho, podendo “[...] contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria para o ensino médio brasileiro” (*idem, ibidem*, p. 21).

Para Aguiar & Pacheco (2017), os Institutos Federais não podem ser considerados nem como a “velha escola técnica” nem como as “universidades”, uma vez que estão imbuídos de uma identidade própria, que apresentam novos conceitos de Educação Profissional e Tecnológica, com claros objetivos de promover uma educação integrada, transdisciplinar, que envolva de maneira dinâmica e contextualizada os conteúdos teóricos, políticos e tecnológicos, levando à compreensão das relações socioeconômicas do mundo globalizado e, por conseguinte, permitir que, através deste conhecimento, possam transformá-lo. Dentro desta perspectiva formativa, o aprendiz será capaz de compreender as demandas do mercado, respondendo às suas necessidades.

Dessa forma, seguindo essa política de expansão da Rede Federal, no Sul do Estado de Minas Gerais, as antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho, tradicionalmente reconhecidas pela qualidade na oferta de ensino médio e técnico nas áreas agropecuárias, foram unificadas, formando o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS. O referido Instituto oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cursos subsequentes (pós-médio), especialização técnica, PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos), graduação, pós-graduação e cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) com a finalidade de fortalecer o desenvolvimento e o arranjo produtivo, social e cultural regional.

A instituição se organiza como autarquia educacional multicampi, com proposta orçamentária anual específica para cada Campus e para a Reitoria, exceto no que diz respeito a pagamento de pessoal, encargos sociais e benefícios ao servidor, os quais têm proposta

unificada pela União. Além disso, cada campus possui autonomia administrativa e pedagógica. Suas unidades físicas se distribuem no Sul de Minas Gerais nos seguintes campus: Inconfidentes; Machado; Muzambinho; Passos; Poços de Caldas; Pouso Alegre; Campus avançado de Carmo de Minas; Campus avançado de Três Corações; Reitoria em Pouso Alegre.

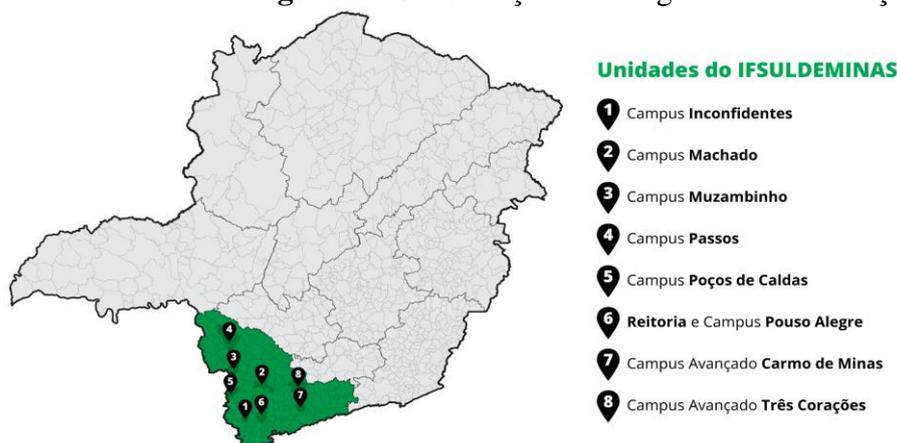
A estrutura multicampi começou a constituir-se em 2008, quando a Lei 11.892/2008 transformou as escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho em *Campus* Inconfidentes, *Campus* Machado e *Campus* Muzambinho do IFSULDEMINAS, cuja Reitoria fica, desde então, no Município de Pouso Alegre.

Em 2009, estes três campi iniciais abriram polos de rede em Passos, Poços de Caldas e Pouso Alegre, os quais se converteram, posteriormente, nos *Campus* Passos, *Campus* Poços de Caldas e *Campus* Pouso Alegre.

Em seguida, no ano de 2013, foram criados os *Campus* avançados de Carmo de Minas e de Três Corações. Ambos os *Campus* avançados derivaram de polos de rede estabelecidos na região do Circuito das Águas mineiro, que foram protocolados no Ministério da Educação, em 2011, como região prioritária da expansão.

Na **Figura 2**, a seguir, pode ser observada a constituição e abrangência da instituição.

Figura 2 - Constituição e abrangência da instituição.



Fonte: <https://portal.ifsulde Minas.edu.br/index.php/o-instituto>. Acesso em 14 de abr. de 2018.

No âmbito deste processo de criação e expansão dos Institutos Federais, a internacionalização foi institucionalizada nos mesmos, sendo conduzida na perspectiva de tornar-se o quarto eixo fundamental das instituições, agregando-se ao tradicional tripé formado pelo ensino, a pesquisa e a extensão. No IFSULDEMINAS, a partir de fevereiro de

2011⁹, foi criada a Assessoria de Relações Internacionais, vinculada, inicialmente, ao gabinete do Reitor e, posteriormente à Pró Reitoria de Extensão¹⁰, com o objetivo de proporcionar maior inserção da instituição, dos discentes, docentes e técnicos administrativos no cenário internacional.

O trabalho de internacionalização da instituição tem o intuito de abranger toda a comunidade escolar e demanda a realização de numerosas atividades que incluem, desde a elaboração de material de divulgação adequado, elaboração de termos jurídicos, tradução de documentos, assinaturas de acordos internacionais, oferta de cursos de idiomas, à aplicação de exames de proficiência como o TOEFL ITP e TOEIC (entre outros), bem como a celebração de parcerias acadêmico científicas internacionais para que discentes e servidores possam participar de programas de intercâmbio, voltados para o ensino, pesquisa, extensão, inovação.

⁹ DOU N° 40 de 25 de fevereiro de 2001, Seção 2 pág. 25.

¹⁰ Mudança realizada pela Resolução N° 058/2014, aprovada pelo Conselho Superior do IFSULDEMINAS em 12 de agosto de 2014.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A educação superior, desde o final do século XX, está passando por grandes e importantes mudanças em todo o mundo, inclusive no Brasil e, entre essas mudanças, destaca-se o novo formato para a formação de professores, que tem sido fortemente influenciada pela lógica empresarial. Neste sentido, este capítulo tem como objetivo: trazer breve apresentação sobre a formação de professores no Brasil para que se possa compreender o processo de mudanças pelas quais esta formação está passando, bem como apresentar as noções de *campo*, *habitus* e *capital*, desenvolvidas por Pierre Bourdieu (1990) e que foram utilizadas como suporte teórico nesta pesquisa.

Saviani (2008a, 2008b), ao tratar do contexto brasileiro, afirma que até a década de 1990, o pensamento educacional oficial foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, com base nos princípios da racionalidade, da eficiência, da produtividade e da eficiência. Na perspectiva da racionalidade técnica, a realidade social pode ser encaixada em diversos esquemas, desconsiderando suas complexidades, singularidades, crenças, valores e conflitos. Sob essa ótica, a formação de professores ocorre dentro de uma concepção linear e simplista.

A partir desta década, segundo Freitas (2002), os educadores romperam com essa perspectiva tecnicista na busca de uma formação profissional de caráter sócio histórico, voltado para a consciência crítica. Fato este que propiciou que na década de 1990, a prática ou a prática reflexiva entrassem em cena. A autora chama a atenção para o fato de que a política educacional da época, já sob influência neoliberal, pretendia, gradativamente privar a formação de professores da formação científica, deslocando-a em um novo *campo* de conhecimento, o da 'epistemologia da prática', no *campo* das práticas educativas ou das práxis (FREITAS, 2002). Concepção esta que, segundo Duarte (2003), tem claros objetivos de precarizar a educação brasileira e a formação de professores

Com o avanço do pensamento neoliberal, no final do século XX, a formação de professores passa a ser redirecionada, portanto, por uma lógica empresarial, onde a educação como um todo (currículo, avaliação, gestão, financiamento) deveria se adequar às demandas economicistas que direcionava as políticas públicas da época. Assim, os professores tinham a função de impulsionar e tornar os sistemas educativos eficazes preparando os alunos de acordo com a lógica e as demandas do mercado. Campos (2003) denomina esta mudança de

“técnico-profissionalizante” e diz que este princípio surgiu com as reformas voltadas para a lógica empresarial que, segundo Freitas (2002), marcou a ruptura com o pensamento tecnicista (racionalidade técnica) imposto na área de educação, até aquele momento.

Contribuiu para o avanço da lógica empresarial a crítica que já se fazia à racionalidade técnica e a forma como era conduzido o processo formativo de diversos cursos de formação profissional. Criticava-se não só a racionalidade que norteava cursos, mas também os currículos, a pesquisa universitária, a relação universidade-escola, as condições de trabalho do docente, a formação contínua em serviço.

Em razão dessas críticas, algumas propostas inovadoras de intervenção pedagógica e formação docente começaram a surgir, geralmente enfatizando o caráter sócio histórico da formação, bem como a necessidade de um profissional formado de maneira crítica, emancipada, ampla, compreendendo a realidade do momento, dando-lhe condições de propor interferências e transformações no âmbito escolar e na sociedade (pensamento progressista, racionalidade prática, ...).

É importante lembrar que este momento era de redemocratização do país e às críticas ao tecnicismo vigente, assim, somou-se a proposta de promover a democratização da escola e de seus espaços, que possibilitasse a revisão das relações de poder e a construção de projetos coletivos. Neste contexto foi formulada uma nova concepção para o *profissional da educação*, onde o trabalho pedagógico se alojaria na docência (SAVIANI, 2009).

Já no contexto das discussões sobre a formação docente mais adequada aos anseios da sociedade, diversos autores apontavam para a existência de uma identidade precária dos licenciados, uma vez que estes possuíam duas formações realizadas de formas isoladas: a de especialista em alguma área específica ou a de professor, ou seja, Químico ou professor de Química, Historiador ou professor de História (GATTI, 1992, apud GATTI; BARRETTO, 2009).

Em meio a embates e controvérsias relacionadas à formação docente, em 2002, entrou em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), através da Res.CNE/CES 02/2002. De acordo com Gatti e Barreto (2009), tal Resolução se tornou o guia básico de referência para orientar os cursos de formação de professores, sendo que as Diretrizes tiveram como cerne a preocupação com o desenvolvimento de competências consideradas indispensáveis à atuação profissional. Além disso, recomendou que os processos de aprendizagens deveriam ser orientados de acordo com

os princípios da ação-reflexão-ação, onde a resolução de situações-problema deveria ser uma das estratégias didáticas mais fomentadas.

O documento propôs adaptações nos currículos das áreas, que conferiam aos cursos de licenciatura identidade própria desde o início da formação. Também foram criados seis eixos articuladores para nortear a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas.

As Diretrizes também indicaram que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), instruindo: que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14).

Tão logo entrou em vigor, as novas diretrizes para formação docente passaram a ser alvo de análises e críticas. Freitas (2002), ao analisar o documento das DCNFP, afirma que o Estado se eximiu de suas responsabilidades com relação à educação e que a formação de professores foi submetida à lógica da reestruturação produtiva, num contexto em que a flexibilização dos currículos serviu para criar profissionais adequados à demanda mercadológica do momento.

Pimenta (2002) também enfatiza sobre a importância de diversos fatores na formação docente, como a relevância da teoria utilizada em sua formação, a reflexão acadêmica feita de maneira coletiva, bem como da compreensão do contexto institucional a que o sujeito está inserido. No entanto, para o autor, no contexto neoliberal, o conceito de professor reflexivo acaba sendo compreendido erroneamente por um simples termo, perdendo todo seu potencial e, valendo-se dessa prerrogativa, a política educacional dos governos neoliberais menospreza a formação docente, impondo uma formação rápida, econômica, sem oferecer condições efetivas de trabalho. Dessa forma, professor-reflexivo se torna, nesse contexto, mero objeto. Outro problema apontado por Pimenta (2002, p. 22) é que ao se enfatizar o papel do professor nos processos de inovação na área da educação, pode acarretar em uma supervalorização do mesmo e de sua prática, apontando uma direção em que seria necessário somente a prática

para a construção do saber docente; de um certo “individualismo” gerado a partir da reflexão em torno de si mesmo; o que pode levar a uma interpretação trivial da reflexão (PIMENTA, 2002, p. 22).

Sendo assim, um projeto que se destaca, é aquele que pretende uma formação ampliada e generalista do profissional ou do professor de educação física, como era até 1987, antes de ter sido criado o bacharelado em educação física. Esta perspectiva representa, segundo Freitas et al (2019, p. 246) “a luta histórica do Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF), da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), do Movimento Nacional Contra Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), de intelectuais e grupos de pesquisa, por uma formação ampliada e generalista”.

No *campo* de lutas pela definição do perfil do professor de educação física, os agentes acima citados buscam evitar a fragmentação da profissão, pois veem “a Educação Física como uma área de conhecimento de intervenção pedagógica de caráter multidisciplinar, que tem como referência conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde, como das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas e da Natureza, da Filosofia e das Artes” (FREITAS et al., 2019, p. 250). Taffarel (2012, p. 99-100) também entende que a divisão na formação acadêmica fragiliza, pelo “esvaziamento teórico”, a formação do professor de educação física, além de ter sua atuação no mercado restringida significativamente.

3. DELIMITANDO CONCEITOS: *CAMPO*, *HABITUS*, *CAPITAL E LUGAR*

A noção de *campo*, foi desenvolvida em torno da década de 1960, a partir das reflexões realizadas “contra” e “com” o trabalho de Max Weber, especificamente “sobre a análise que ele propõe das relações entre padre, profeta e feiticeiro” (BOURDIEU, 1990, p. 65). Bourdieu, ao realizar uma leitura crítica a respeito, passou a pensar e a compreender o conceito de *campo* enquanto “estrutura de relações objetivas”, como forma de explicar as interações sociais (BOURDIEU, 1998, p. 64), sem utilizar o subjetivismo para tal.

Bourdieu também buscou inspiração nas obras de Weber para pensar a sociedade por meio de espaços sociais, nas "ordens de vida", valendo-se das mais diversas esferas, como a econômica, a política, a religiosa e a intelectual, onde se formula a vida social (BOURDIEU; WACQUANT, 1995), o que lhe “permite romper com as vagas referências ao mundo social (através de palavras como 'contexto', 'meio', 'fundo social')” e lhe possibilita substituir a noção de sociedade pela noção de *campo* (BOURDIEU, 1990, p. 169).

Assim, o conceito de *campo* apresentado por Bourdieu (2004) pressupõe um microcosmo social que possui suas leis e regras próprias e é provido de uma certa autonomia. No entanto, ao mesmo tempo em que possui essa autonomia também é influenciado e relacionado por um espaço social (macrocosmo) muito mais amplo, submetido a leis sociais mais amplas.

Cada *campo* dispõe “de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Além disso, cada *campo* possui diferentes esferas que irão determinar seus valores particulares, de acordo com seus princípios de regulação próprios. Dessa forma, o grau de autonomia de um *campo* pode aumentar à medida em que for mais bem estruturado e para compreendê-los será fundamental:

[...] saber qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (BOURDIEU, 2004, p. 21).

O grau de autonomia de um determinado *campo*, ou seja, a forma com que o *capital* e as suas regras em disputa foram definidas e são consideradas irredutíveis a outros *campos*, é

o que vai diferir um *campo* para outro e, de acordo com Bourdieu (2004b, p. 21), também será diferenciado de acordo com a maneira em que as pressões externas interagem no interior do *campo* ou até mesmo como este resiste a tais pressões.

O *campo* também é um lugar de luta entre os agentes que daquele espaço, que fazem parte e que procuram preservar ou ascender a determinadas posições. Essas posições são alcançadas a partir da disputa de *capitais* específicos, providos de características e valores de cada *campo*. Os agentes que compõem um determinado *campo*, ou perpassam por vários *campos*, possuem *capitais* (que podem ser culturais, sociais, científicos, entre outros) e estes podem se apresentar em maior ou menor grau, o que acarretará nas diferenças das posições hierárquicas que tais agentes ocupam.

Assim, os agentes, que por sua vez são dotados de uma legitimidade adquirida, produto do *habitus*, contribuem para a manutenção da autonomia do *campo*, já que produzem seus valores irredutíveis a outro campo, seja ele qual for (BOURDIEU, 1987, p. 109). Por isso, Miceli (1998, p. LIII) expõe que o grau de autonomia relativa a um dado *campo simbólico* dependerá de seu peso e de sua eficácia no que diz respeito à dominação.

Ao se pensar a partir do conceito de *campo* deve-se pensar de maneira relacional, ou seja, compreendendo que o objeto ou fenômeno estão relacionados e em constante movimento. O *campo* também implica situações como o confronto, a luta, a tomada de posição, tensão, poder, pois, para Bourdieu, todo *campo* “é um *campo* de forças e um *campo* de lutas para conservar ou transformar esse *campo* de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

E como se formam esses *campos*? De acordo com o autor, eles são constituídos por agentes, sejam eles indivíduos ou instituições, responsáveis pela criação dos espaços que só existem devido às relações que aí se estabelecem. Um dos princípios do *campo*, que estabelece os limites das ações dos agentes, é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Dessa forma, o determinado *lugar*, ou *lugares*, ocupado pelos agentes nessa determinada estrutura é que vai indicar suas tomadas de posição.

E devido às relações e interações sociais é que vão existir, no interior dos *campos*, as disputas pelo controle e legitimação dos bens ali produzidos. De maneira oposta, também existirão relações variadas como a aceitação das normas e das regras ali legitimadas.

Vale ressaltar que o domínio das leis (ou do *jogo*) de um determinado *campo*, leis estas que não estão escritas, mas sim inseridas e inerentes a uma determinada realidade,

significa compreender e fazer parte dessas leis e para que um *campo* funcione, é necessária a existência de objetos de disputas, bem como pessoas dispostas a disputar o *jogo* e que devem ser, necessariamente, dotadas de *habitus* que forneçam o conhecimento e o reconhecimento de tais leis (BOURDIEU, 2004b, p. 27).

Para Catani (2004), não há a possibilidade de compreender o *campo* de Pierre Bourdieu sem abarcar a noção de *habitus* e do conceito de *prática* (ou conhecimento praxiológico). De maneira geral, pode-se dizer que a *prática* seria a articulação entre o agente social e a estrutura social, na relação entre um *habitus* e um *campo*.

Diferente do hábito, que designa uma atitude do sujeito, o *habitus*, segundo Bourdieu (1994), pressupõe:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados (BOURDIEU, 1994, p.65).

De acordo com Catani (2004, p. 4), o *habitus* será construído num ambiente de aprendizado como “produto da relação dos agentes sociais com diversas modalidades de estruturas sociais”.

O *habitus* está, pois, situado no *campo*, e não no sujeito que habita o *campo*, ainda que, quando relativo ao *campo* profissional, é passível de se afirmar que ao ser iniciado num determinado *campo* profissional, é iniciado também no *habitus* que designa esse determinado *campo*, e isso, pressupõe aquisição de conhecimento, de *capital*. Tal fato pode ser percebido nas primeiras aproximações de Bourdieu em relação ao tema:

[...] eu desejava pôr em evidência as capacidades "criadoras", activas [sic], inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, [...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (BOURDIEU, 1989, p. 61 – grifos do autor).

Nessa construção teórica do autor, o conceito de *capital* também ganha especial destaque, já que é extremamente relevante pensar e compreender o conceito de *capital*, para

se apreender de forma mais profunda o que é um *campo*. Movimentados dentro dos *campos*, os *capitais* definidos por Bourdieu são apresentados de maneira muito mais ampliada, estando em dimensões muito além do aspecto econômico, ao que se atribui, convencionalmente, ao termo *capital*.

Ainda para Bourdieu (1983; 2004 e 2007) *capital* é como uma espécie de *energia social* que é adquirida ao longo da vida do agente. Cada *campo*, por sua vez, tem diferentes tipos de pesos e de *capitais*, que podem surgir na forma de *capital econômico*¹¹, *social*¹², *cultural*¹³ e *simbólico*¹⁴. Deter *capitais* valorizados para um determinado *campo*, para Bourdieu (1998), contribui para que seja assegurada a criação de uma determinada categoria de bens que será representando pelo *poder simbólico* que, por sua vez, determinará os ganhos do agente e deste *campo*.

O autor elabora os conceitos de *capital cultural* e *capital social*, relacionando-os às heranças culturais, assim como à determinadas práticas, posturas, instituições, sujeitos e conhecimentos. Dessa forma, quando se refere ao *capital cultural*, está tratando da carga cultural que o agente recebe – principalmente na primeira socialização, que geralmente ocorre por meio do ambiente familiar – e que permanece ao longo da vida, determinando e apontando sobre gostos, ideologias, crenças, bem como práticas culturais. Já o *capital social* apontará quais são as redes de relações sociais às quais os agentes estão ligados, que podem, inclusive, facilitar a inserção ou aceitação em alguns *campos*, bem como favorecer o alcance a uma posição de maior prestígio ou poder nesses espaços.

¹¹ O *capital econômico* (que não é muito trabalhado por Bourdieu, talvez porque tenha sido amplamente explorado nos trabalhos de Marx) trata-se da posse de bens econômicos e materiais (dinheiro, patrimônios, etc.). Pode-se ainda considerar que uma das grandes contribuições do sociólogo foi a possibilidade de se ampliar a compreensão da noção do *capital*.

¹² O *capital social*, conforme define Bourdieu (1999, p. 67), indica o grau de mobilização por parte dos agentes sociais, seja ele o capital de um determinado grupo (família, escolas de “elite”, clube seleteo, etc.) que geralmente é constituído por uma rede durável de relações institucionalizadas, providas de capital (econômico, cultural ou simbólico).

¹³ A noção de *capital cultural* pode ser compreendida de três formas: o estado incorporado por um *habitus*, assimilado e investido pessoalmente, se torna *ser* (BOURDIEU, 1999, p. 74-75); o estado objetivado representado por leis próprias, que transcendem as vontades do indivíduo, podendo ser escritos, as mais variadas artes (pinturas, monumentos) que possuem como objetivo determinados elementos culturais, (BOURDIEU, 1999, p. 77 - 78); o estado institucionalizado que nada mais é do que a objetivação do capital cultural (um diploma, por exemplo), o que garante que a incorporação, o reconhecimento e a legitimação ledas propriedades incorporadas por e (diploma) (BOURDIEU, 1999, p. 78).

¹⁴ O *capital simbólico* representa o grau de objetivação dos demais *capitais* em um determinado agente, grupo ou instituição, agregando e fornecendo autoridade e legitimidade a quem o detém (BOURDIEU, 1998, p. 134-135). Essa legitimidade é que será o elemento central deste *capital*, que é, em parte, resultado da incorporação das estruturas do campo em questão (BOURDIEU, 2004a, p. 150).

Segundo Bourdieu (2010, p. 73), a noção de *capital* cultural surgiu, “primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’ [...] à distribuição do *capital* cultural entre as classes e frações de classe”.

O *capital* cultural pode ser apresentado de três formas: o *capital* cultural incorporado, “sob a forma de disposições duráveis do organismo”; o *capital* cultural objetivado, “sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas”; e o *capital* cultural institucionalizado, que está vinculado “em relação ao certificado escolar” (BOURDIEU, 2010, p. 74).

Para Nogueira; Nogueira (2009, p. 35), a alusão ao “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao *capital* econômico, o termo *capital* cultural”. Assim, quando se fala dos “bens” que detemos, como a capacidade do uso adequado da língua em sua norma culta, situação esta que nos favorece “uma série de vantagens sociais” e que “funciona como uma moeda (um *capital*) que propicia [...] uma série de recompensas”.

Como palco de lutas e relações de poder, o microcosmo social (*campo*) dotado de leis específicas, é interligado por diversos *capitais* para que se constitua enquanto espaço onde os *capitais* são movimentados, valorizados, legitimados. Dessa forma, um *capital* terá maior relevância, ou não, de acordo com as características e objetivos de um determinado *campo*. O *habitus* estará situado no *campo*, uma vez que cada *campo* favorece um *habitus* específico.

Sendo assim, a noção de *campo* de Bourdieu é empregada para tratar de espaços que possuem certa autonomia, ao mesmo tempo em que estão submetidos às leis sociais mais amplas. Com relação ao *campo* intelectual, este estará relacionado e integrado a outros *campos* e ele será caracterizado pela sua heterogeneidade, uma vez que, para ser considerado um intelectual, um agente deverá participar e ser consagrado em diferentes *campos* (como o científico, o literário, o político). Dessa forma, o *campo* intelectual reunirá, dentro de si, outros *campos* que irão, inclusive, defini-lo (*campo* literário, musical, político, científico) bem como delimitar os objetos de disputa dos agentes.

Dessa forma, para Bourdieu, os *campos* de produção cultural devem ser compreendidos de forma que seu lugar de produção seja situado:

[...] para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados [...] existe um universo intermediário que chamo o *campo* literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 20).

No entanto, ao mesmo tempo em que o autor afirma que o *campo* cultural é um *campo* como outro, onde jogos de forças, lutas e relações de poder também estão ativamente presentes, Bourdieu aponta que o *capital* simbólico traz muitas especificidades a este *campo*. O *capital* simbólico, que é considerado aquele “de reconhecimento ou consagração” (BOURDIEU, 1990, p. 170), é utilizado para tratar de reconhecimento em um determinado *campo*. No entanto, Bourdieu esclarece que esse *capital* não pode ser medido pelo “sucesso intelectual” ou pela “consagração social”, já que ele ocorrerá através das particularidades das consagrações que só terão sentido no *campo* em que estão convencionadas.

Outro fator relevante é a questão que se refere ao *lugar* em que os agentes possuem no *campo*. Este também pode não ser fixo, já que o próprio o *campo* está em constante movimento e reformulação.

Assim, para se compreender uma determinada obra, assim como ideias, teorias ou discursos faz-se necessário analisar o contexto histórico, social, político em que foram idealizados, para que se compreenda não só seus agentes criadores, como seu *campo* de atuação e seu *capital* social, para que se compreenda essas relações estabelecidas nos/com os microcosmos sociais nos quais estão presentes. O conceito de microcosmo pode ser apreendido a partir da teoria de Bourdieu (1996), segundo a qual *campos* são:

(...) microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constringe os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p.50).

Os *campos*, como visto anteriormente, não são estruturas fixas já que são produtos da própria história, detendo propriedades e características próprias. Além disso, eles também

comportam uma *doxa*, que nada mais é do que opiniões consensuais que acabam por se tornar as leis que irão reger e regular a luta pela dominação e manutenção do *campo*.

O autor ainda aponta que deter os *capitais* adequados ao *jogo* de um determinado *campo* conferirá *poder simbólico* ao agente, grupo ou instituição, o que determinará sua a possibilidade de *tomada de posição* neste *campo*. Por isso não é possível que se compreenda o *campo* como um espaço social inerte pois, assim como afirma Bourdieu (1983), este é um espaço de lutas e que está em constante movimento. Ainda de acordo com a teoria sociológica do autor, o *jogo de dominação* existe em todas as áreas da sociedade e tal fato se deve à distribuição e acesso desigual aos bens, que varia de acordo com a posição que cada agente ocupa em seu determinado espaço social.

Contudo, Bourdieu adverte que: “o *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza” (BOURDIEU, 1990a, p. 82). Ainda vale ressaltar que na maioria das vezes os agentes não surgem no/do jogo, mas, a partir de um moroso trabalho de conversão. Conforme reitera o referido autor: “não se entra nesse círculo mágico por uma decisão instantânea da vontade, mas somente pelo nascimento ou por um lento processo de cooptação e de iniciação que equivale a um segundo nascimento” (BOURDIEU, 2009, p. 111).

Além disso, os *campos* são constituídos pelos dominantes e pelos dominados, ou seja, grupos de agentes sociais que tentam se apoderar, monopolizar ou até mesmo excluir algum tipo de poder deste *campo*. Contudo, para Bourdieu (1983; 1998), os *sistemas simbólicos* estão apenas cumprindo seus papéis e sua função política, dotados de instrumentos específicos para que se imponha e se domine uma determinada classe sobre outra, assim como um *campo* sobre outro, legitimando-se, assim, a dominação.

No interior dos *campos* também existe uma economia simbólica (diferente da conceituada por Marx), que será representada por um mercado de *trocas simbólicas*, como o *capital*, os investimentos, os ganhos, as demandas, a procura o monopólio, entre outros.

No *campo* científico, encontra-se o *capital científico (simbólico)*, cujo *poder simbólico* é reconhecido e aderido pelos agentes (sejam eles pesquisadores, professores, cientistas, etc.) do *campo*. Tais agentes estão envolvidos em uma luta que possui objetivo de adquirir e conservar o *capital* ali produzido. O *poder simbólico* também está intimamente envolvido na produção deste *capital*, implicando, ao mesmo tempo, em conhecimento e reconhecimento (ou talvez até do desconhecimento) das relações de poder ali existentes.

O *poder simbólico* é sustentado e reproduzido através dos sistemas simbólicos estruturados e estruturantes, que podem ter origem de ordem heterogênea (vindo dos *campos* da economia, política, ciência, religião, etc.) e que, por sua vez, exercem um poder de persuasão em nível de homogeneidade de pensamentos (BOURDIEU, 2010). Ainda nas palavras do autor, trata-se de um:

[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização (BOURDIEU, 2010, p. 14).

Sendo assim, o *poder simbólico*, que será específico para cada *campo*, será determinado pelo que o *habitus* daquele espaço indica como algo de valor, poder e reconhecimento legítimo a quem o possua. Por exemplo, no *campo* esportivo, o *capital simbólico* será o mérito esportivo de um determinado atleta.

Além do *campo*, do *habitus*, do *capital* e do *poder simbólico*, existe outro conceito importante de ser tratado: o *lugar*.

Segundo Bourdieu (1991, p.160), “o *lugar* pode ser definido absolutamente como o ponto do *espaço físico* onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe”.

De acordo com a “Teoria da Ação Prática” de Bourdieu (2010), é possível se compreender o espaço e seus lugares como um *campo* de lutas, interações e relações de poder que serão responsáveis pela criação de contextos adversos, sempre correlacionados à produção ou à reprodução dos mais diversos discursos, ideologias e práticas sociais.

Em seus estudos, o referido autor produziu diversas análises sobre a produção do *espaço físico* e *espaço social*. Apesar de reconhecer que exista uma distinção entre ambos, Bourdieu compreende que também existe uma relação entre os mesmos:

Estes dois espaços nunca coincidem completamente; no entanto muitas diferenças que, geralmente, se associam ao efeito do espaço geográfico, por exemplo, a oposição entre centro e periferia, são o efeito da distância no espaço social, quer dizer, da distribuição desigual das diferentes espécies de capital no espaço geográfico (BOURDIEU, 1989, p.138).

Santos (1988) também discorre sobre a relação existente entre os espaços, quando assinala que:

O espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente, da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois têm um papel na realização social (SANTOS, 1988, p.10).

Bourdieu também procurou responder às inquietações referentes à forma com que a localização de um determinado ponto do espaço pode afetar diretamente na representação social dos agentes, bem como sua prática, compreendendo tal movimento a partir do *campo social*:

Com efeito, o espaço social tende a se retraduzir, de maneira mais ou menos rigorosa, no espaço físico sob a forma de um determinado arranjo distributivo dos agentes e das propriedades. Consequentemente, todas as distinções propostas em relação ao espaço físico residem no espaço social reificado (ou, o que dá no mesmo, no espaço físico apropriado), que é definido - para falar como Leibniz - pela correspondência entre uma determinada ordem de coexistência dos agentes e uma determinada ordem de coexistência das propriedades (BOURDIEU, 1989: 132).

Santos (1998) corrobora tal pensamento ao afirmar que:

Cada homem vale pelo lugar onde está, o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, dependente de sua localização no território. Seu valor vai mudando incessantemente, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço) independentes de sua própria situação (SANTOS, 1998, p.81).

Para Bourdieu (2001, p. 134) “[...] os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas neste espaço. Cada um deles está acantonado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, quer dizer, numa região determinada do espaço”.

Além disso, vale ressaltar que o espaço físico também pode ser percebido enquanto obstáculo aos arranjos dos demais *capitais*: *sociais*, *econômicos*, *culturais*, *simbólicos*. Assim, o espaço físico, ou o *lugar*, também pode se confundir ou até mesmo se fundir ao espaço social, já que a posse do *capital* vai determinar e proporcionar as relações entre as estruturas espaciais, bem como a distribuição de bens ou serviços, determinando as posições sociais dos agentes.

Dessa forma, o *lugar*, ou o “*espaço social reificado (fisicamente realizado ou objetivado)*” (BOURDIEU, 1991, p.161) ” é dotado de uma enorme gama de desigualdades, bem como as econômicas e sociais, gerando as hierarquias dentro de um determinado espaço, determinando as estruturas sociais e a distribuição de bens e serviços em função do capital. E será “na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado” (BOURDIEU, 1991, p.161).

Assim, os diferentes *campos* ou *espaços sociais* fisicamente objetivados estão predispostos a se sobreporem uns aos outros, ocasionando a concentração de grande capital nas mãos de poucos, bem como a exclusão dos demais agentes à essas fontes de recursos.

3.1. *Campo, Espaços Sociais e a Língua Estrangeira como Capital Cultural e Linguístico*

Ao se tratar de exclusão ou desigualdades com relação a pertencer a um *campo* ou deter um determinado *capital cultural*, pode-se refletir a respeito do conhecimento (ou não) de uma língua estrangeira, algo que pode implicar seriamente na experiência de intercâmbio estudantil.

Cardona (2006), a despeito da temática, retrata a importância de se conhecer e falar uma língua estrangeira, principalmente quando o a gente se insere em um novo espaço físico e social, já vez que:

[...] é o elemento primário na vida de uma comunidade, é o instrumento fundamental da interação entre homem e homem e é impossível imaginar um grupo social que não se sirva pelo menos de uma variedade linguística nos seus intercâmbios cotidianos (CARDONA, 2006, p.3).

É de notório saber o quão importante é conhecer e falar um idioma, dentro de um grupo social, de um *campo*, já que o estudo e a aprendizagem de línguas estrangeiras oferecem grandes oportunidades do agente interpretar, de enxergar e de atuar no mundo de maneira mais holística. Além disso, em se tratando de um contexto de intercâmbio acadêmico, a compreensão de um novo mundo/*campo/lugar*, bem como a incorporação de outros *capitais culturais*, será conduzida e realizada através da língua e da linguagem.

Em se tratando do *capital linguístico e cultural*, que pode advir do conhecimento de outras línguas, Nogueira; Nogueira (2009, p. 35), afirma que o “poder advindo da produção,

da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, considerados por Bourdieu o *capital* econômico, o termo *capital* cultural”.

Assim, quando se fala dos “bens” que detemos, como a capacidade do uso adequado da língua em sua norma culta, situação esta que nos favorece “uma série de vantagens sociais” e que “funciona como uma moeda (um *capital*) que propicia [...] uma série de recompensas”. Dessa forma, compreender e dominar uma nova língua, faz com que o intercambista obtenha um lugar no campo intelectual e social a que está inserido.

Schlatter e Garcez (2009) apontam que, com relação à aprendizagem de novas línguas:

Através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Nesse sentido, quando se fala em línguas estrangeiras, faz-se necessário apresentar brevemente alguns conceitos como a aquisição e aprendizagem de línguas, bem como de língua materna (L1) e segunda língua (L2 ou SL). Considera-se L1 a língua aprendida na infância, ou seja, a nossa língua materna. Já a L2 ou SL é aquela língua em que se aprende no chamado contexto natural, ou seja, quando o aprendiz está em contato direto com a língua objeto de aprendizagem por ela ser a língua da sociedade (*campo*) na qual este passou a viver, permanentemente ou por um período apenas, como no caso dos intercâmbios. Neste caso, a língua na qual o aprendiz está exposto é chamada de segunda língua (SL) ou (L2), sendo que o termo *segunda* se refere a como não materna, não de origem (MARTÍN MARTÍN, 2004).

Griffin (2011, p. 19) afirma que explicar a aquisição de línguas não é tarefa fácil, uma vez que é considerado um dos fenômenos mais complexos de todas as habilidades inerentes ao ser humano. Para a referida autora, apesar da complexidade ao se tentar apreender o processo de aquisição de línguas, todo ser humano nasce com a capacidade inata de adquirir uma língua, conforme Chomsky já afirmava em suas teorias, como em *Syntactic structures* (1957) e em *Aspects of the theory of syntax* (1965).

De acordo com Griffin (2011), podemos encontrar dois principais motivos que levam as pessoas a aprenderem uma segunda língua (SL ou L2), quais são: aqueles que aprendem por necessidade e aqueles que o fazem por interesse pessoal. Aqueles que aprendem uma

língua por necessidade, seja por estar morando em um novo país ou por motivo de qualificação profissional, possuem uma motivação instrumental; já os que aprendem por uma motivação pessoal, são considerados aqueles aprendizes que desejam estar conectados à cultura onde a língua é falada. No entanto, o sujeito pode estar imbuído dos dois desejos simultaneamente, um não precisa necessariamente excluir o outro:

Claro que la primera puede incluir la segunda y viceversa, pero nos referimos a que hay gente que debe aprender una segunda lengua por obligación para poder sobrevivir en una comunidad lingüística diferente de la suya de origen; y gente que por deseo de poder viajar, mejorar su situación laboral o simplemente como interés intelectual (GRIFFIN, 2011, p. 19).

Estar inserido a uma nova cultura, compreendê-la e ser “aceito” pela mesma, envolve, assim, falar a língua desta. A necessidade faz com que o ser humano se adapte a novas situações e até aprenda a falar um novo idioma, já que precisa sobreviver em um novo mundo.

Para Santos Gargallo (2010), a aquisição de uma L2 é um processo inconsciente onde se internaliza um sistema linguístico por exposição natural à língua, o que acontece durante um intercâmbio, por exemplo, onde o intercambista está exposto à um novo sistema linguístico e, naturalmente, adquirirá as habilidades para se comunicar naquela língua. Dessa forma, para a referida autora, este “*es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma*” (GARGALLO, 2010, p. 19).

Além disso, fazer parte de um determinado *campo*, quando se fala a sua língua e se compreende, vivencia a cultura do mesmo, possibilita a aquisição de novo *capital cultural e linguístico* (dentre outros), fazendo com que a multiplicidade de *campos* e de *capitais* se insiram em seu cotidiano. Dessa forma, o agente passa a se apropriar de maneira mais efetiva daquele *espaço social* reificado, bem como dos benefícios proporcionados pelos *campos* e *capitais* que a ele estão incorporados.

Conhecer a língua alvo do espaço que se insere traz diversos ganhos simbólicos que distinguem um agente:

A capacidade de dominar o espaço, sobretudo apropriando-se (material ou simbolicamente) de bens raros (públicos ou privados) que se encontram distribuídos, depende do capital que se possui. O capital permite manter à distância as pessoas e as coisas indesejáveis ao mesmo tempo em que

aproximar-se de pessoas e coisas desejáveis (por causa, entre outras coisas, de sua riqueza em capital), [...] favorecendo a acumulação de capital social[...]. Inversamente, os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros [...]. A falta de capital intensifica a experiência de finitude: ela prende a um lugar (BOURDIEU, 1991, P. 164).

Assim, ao não conhecer, compreender e falar um determinado idioma, enquanto se encontra realizando um intercâmbio ou alguma viagem internacional, o sujeito passa a estar inadequado para aquele lugar e para aquela cultura. Por isso que Bourdieu (1991, p. 165) afirma que, “o sucesso das disputas depende do *capital* acumulado (sob suas diferentes espécies). [...] Pode-se ocupar fisicamente um habitat sem habitá-lo propriamente falando se não se dispõe dos meios tacitamente exigidos, a começar por um certo hábito.”

E como forma de melhor abordar a temática da experiência de intercâmbio e a aquisição (ou não) de uma língua estrangeira, como *capital linguístico e cultural*, dentro de um determinado *espaço social* e um (ou mais) *campo*, tal temática será melhor tratada no item que se segue.

3.2. *Capital linguístico e o intercâmbio internacional*

Ao adentrar em um novo espaço físico e social, o intercambista geralmente tentará fazer uma ocupação legítima desse lugar, apropriando-se de “capital cultural e linguístico, como os modos corporais e a pronúncia (sotaque)” (BOURDIEU, 1991, p. 165), assim como das relações ou ligações com pessoas locais, para que não se sinta deslocado naquele espaço, já que devem cumprir as condições impostas para que se possa pertencer a ele.

Vale ressaltar que essa busca por aprender algo novo, um idioma, uma cultura, conhecimentos acadêmicos científicos, assim como as demais aquisições advindas de uma experiência de intercâmbio, para Bauman (2008) deve ser sempre renovada, ou seja, o aprendizado, seja ele em qualquer *campo*, *lugar* e que promova a aquisição de qualquer *capital*, deve ser atualizado constantemente.

Dessa forma, a prática do deslocamento cultural, que pode ser representada por um intercâmbio, pode estar ligada à melhoria de vida, quer seja no *campo* educacional, profissional e até mesmo no da existência enquanto ser uno ou social. Através da experiência de intercâmbio se busca também o acesso a oportunidades de desenvolvimento que, de certa

maneira, o intercambista não tem (ou tem parcialmente) como consolidar em seu lugar de origem, tais como: aprender um novo idioma, desenvolver pesquisas com tecnologias advindas de laboratórios específicos, bem como a possibilidade de ampliar seu repertório de vida num contexto em que o desenvolvimento de habilidades sociais é possível dentro de um *campo* que seja estimulante para tal (DALMOLIN, PEREIRA, SILVA, GOUVEIA & SARDINHEIRO, 2013).

Além disso, a possibilidade de interação com pessoas e lugares que não são os seus de origem, possibilita o contato com aquilo que não lhe é familiar, favorecendo o crescimento pessoal. No entanto, tal experiência também pode ser manifestada de maneira aterradora ou até traumática, de acordo com a experiência e percepção particular de alguns, já que o intercâmbio pode não ser vivido somente por momentos bons, onde podem as adversidades podem surgir ao longo dessa experiência (FERREIRA, 2015).

O intercâmbio cultural, que acaba ocorrendo simultaneamente ao acadêmico, também pode ser definido, a partir da percepção dos sujeitos, como uma troca de culturas e representações sociais entre duas realidades diferentes não só em termos históricos, mas também no âmbito antropológico (GUSMÃO, 2008).

Como apontado anteriormente, o intercâmbio, enquanto prática de deslocamento cultural está associado principalmente à questão das melhorias de vida, na procura de um novo lugar onde a possibilidade de inserir-se no *campo*, por meio de programas de capacitação ou qualificação internacionais. Dessa forma, percebe-se que:

Desde os tempos mais antigos, os deslocamentos das pessoas apresentam-se como um processo humano e natural, mas foi a partir do desenvolvimento das relações capitalistas de produção, do desenvolvimento tecnológico, dos transportes e da globalização, somado às oportunidades econômicas tão desigualmente distribuídas em termos geográficos, que homens e mulheres passaram a deslocar-se de forma generalizada em busca de melhores salários e condições de vida (FRANKEN; COUTINHO; RAMOS, 2012, p. 203).

A vivência e imersão direta nesse contexto de troca multicultural viabiliza uma experiência que perpassa todos os limites das fronteiras geopolíticas, sejam elas estaduais, nacionais e internacionais. A possibilidade de mudança de *campo* geográfico altera não só as percepções subjetivas e individuais sobre si mesmo, bem como sobre aquilo que já é familiar e vivenciado pelo intercambista. A partir dessas experiências é que surge o sujeito híbrido,

composto pela sua essência una e social, bem como pelas novas possibilidades de ser e estar no mundo (ETCHEVERREY BURGUENO, 2007; GUSMÃO, 2008).

A forma em que ocorre a relação entre culturas determinará a experiência do intercambista, que pode variar entre a flexibilidade ou à resistência a esse novo contexto, já que:

Cada um de nós tem uma ideia própria da cidade e, em particular, da cidade onde vive; é uma ideia feita de coisas vividas e de lugares da memória. Nossos percursos habituais seguem uma lógica de conexões e relações. Segundo o nosso nível social, existem redes de comunicação que estruturam ou reafirmam nossa identidade. Existem lugares institucionalmente "deputados" para a troca: a praça, o mercado, o bar, o ponto de encontro desportivo ou cultural, onde confluem os percursos dos indivíduos. Existem lugares da alma, onde se desenrola a história da nossa vida (VENTURINI, 2009, p. 204).

Além disso, vale lembrar que para que o intercâmbio acadêmico cultural aconteça, o sujeito deve estar a par da legislação migratória, processo de retirada de vistos, adaptação às mudanças econômicas advindas do câmbio das moedas estrangeiras, bem como a percepção social local sobre esta temática (a visão do nativo a respeito de receber estrangeiros em seu lugar de pertencimento).

A partir de todos esses pontos levantados, compreender a nova cultura e interagir com a mesma, deixá-la ser agregada a seus costumes, se permitir adentrar verdadeiramente nesse novo *campo* social e cultural, possibilita não só a incorporação de novos *habitus* como também a de se deslocar para o ponto de vista do outro.

Ainda que as teorias sociológicas apresentadas por Bourdieu nos auxiliem a compreender determinantes sociais e as diferentes formas de mediação social, recebem algumas críticas por serem consideradas muito voltadas à estatística, por ser a-histórica, além do que, alguns autores o considera determinista ao explicar o *habitus*, pois acreditam que o mesmo desconsidere a autonomia dos agentes sociais (BOUDON e BOURRICAUD, 1993). Independentemente de tais críticas, sabe-se que a perspectiva de Bourdieu assumiu, notadamente, um lugar de prestígio junto à comunidade acadêmico científica, já que sua abordagem de *campo* o tornou grande referência nas ciências sociais, bem como um dos cientistas sociais mais lidos e estudados mundialmente. Além disso, seu trabalho se tornou referência como base para pesquisas e teorias contemporâneas, principalmente no que diz respeito ao campo da das Ciências Sociais (BOUDON e BOURRICAUD, 1993).

Tratou-se, então, neste capítulo, dentre outras temáticas e autores, também o legado teórico de Bourdieu para que se possa envolvê-lo, nos capítulos a seguir, no estudo sociológico do *campo* da Educação Física, como forma de se tentar compreender a estruturação deste *campo*, que é regido por leis de oferta e demanda, inserido em mercado de economia simbólica peculiar ao seu contexto social.

4. EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: CAPITAL CULTURAL, CONSTITUIÇÃO DO CAMPO E DO HABITUS PROFESSORAL

Todo *campo* é dotado de leis específicas, interligado por diversos *capitais* (que podem ser econômicos, culturais entre outros...) movimentados, valorizados e legitimados. As características e objetivos de um *campo* determina o *capital* que, a este, terá maior relevância. O *habitus* estará situado no *campo*, uma vez que cada *campo* favorece um *habitus* específico.

Como visto anteriormente, o *capital* cultural se apresenta de três formas: *incorporado*, “sob a forma de disposições duráveis do organismo”; *objetivado*, “sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas”; e *institucionalizado*, “em relação ao certificado escolar” (BOURDIEU, 2010, p. 74).

Decorre daí que, o processo de formação profissional possibilita acesso ao *capital cultural*, pois, retomando Nogueira; Nogueira (2009, p. 35), a alusão ao “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao *capital* econômico, o termo *capital* cultural”. Tendo como base o conceito apresentado, a formação superior acende, amplia o *capital cultural* do sujeito por meio da posse, produção e consumo de bens culturais dominantes, o *conhecimento*, conferindo-lhe poder.

A formação de professores e, especificamente a formação de professores de educação física, estaria, portanto, a possibilitar o acesso às três formas do *capital cultural*, no estado incorporado pela assimilação, posse, consumo, bem como o domínio de práticas pedagógicas que constituem o *habitus* docente num determinado campo; no estado objetivado pela interpretação e apropriação simbólica de códigos necessários ao capital incorporado, o que, pode se dar pelo acesso ao referencial bibliográfico e outros instrumentos e estratégias de formação e, por fim, mas não menos importante, o estado institucionalizado do capital, que viria pela diplomação ao final do curso de formação, conferindo independência e *poder* ao portador do diploma.

O diploma é a porta de acesso à profissão e, conseqüentemente ao *habitus* profissional, visto que, todo aquele que ingressa numa profissão, ingressa também no *habitus* da profissão, ou seja, nos limites impostos por um determinado campo. Quando incorporado, o *capital cultural* construído na formação de professores incorpora-se ao *habitus* construído

anteriormente, conferindo *poderes* (econômico, político e social) *simbólicos* ao indivíduo. Como o *capital cultural* possibilita o *poder simbólico* referente a um *campo*, sua incorporação deve se dar na relação direta com o *habitus* desse *campo*, ou seja, em comunhão com a prática profissional.

O processo de formação do professor de educação física segue o mesmo percurso epistemológico mencionado no Capítulo I sobre o processo de formação de professores de um modo geral no Brasil, uma vez que, as mudanças que estavam propostas abrangiam também o *campo* da educação física. Para discorrer sobre o caso particular do *campo* da educação física, far-se-á uma breve explanação sobre os principais elementos que contribuíram e contribuem para a constituição do referido *campo* ao longo do tempo no país.

Pode-se considerar que o *campo* da Educação Física é relativamente novo no contexto acadêmico-científico brasileiro, uma vez que tal processo se intensificou nas últimas décadas do século XXI, ao se delinear um espaço social e um *habitus* próprio, num cenário em que diversos atores e instituições batalharam em prol da criação de um *capital* específico, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990. Por outro lado, não se pode desconsiderar a sua história anterior a esse período e todas as construções originadas que contribuíram para a construção do *campo*.

Diante disso, o presente capítulo apresenta uma breve trajetória da Educação Física no Brasil, situando-a num contexto histórico e político para, posteriormente, descrever a criação de políticas educacionais (e suas legislações) e as mudanças ocorridas no campo profissional e nos cursos de formação profissional para atuação na área da Educação Física no país. Acredita-se que tal percurso possibilita situar o campo atual da educação física.

No Brasil Império, quando ocorreu a vinda da imperatriz D. Leopoldina, um seleto grupo também veio do exterior para compor sua guarda pessoal. Seguindo preceitos médicos e como forma de manter seu vigor físico, tal guarda deveria praticar ginástica (termo adotado na época) diariamente, através de aulas ministradas pelos soldados. De acordo com Arantes (2008), “as práticas eram recomendadas pelas revistas médicas e oferecidas nos diversos Collégios e Lyceos da Europa, cujo efeito abrangia as forças do corpo e da alma (ARANTES, 2008, p. 3)”.

Desde então, inicia-se a prática da ginástica em outros setores da vida cotidiana do Brasil Colônia. Por conseguinte, algumas obras começaram a ser adotadas como forma de nortear as atividades físicas em escolas, paróquias, instituições militares ou outros

estabelecimentos de ensino. Em 1787, a obra publicada em Portugal por Luiz Carlos de Moniz Barreto: *Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos de ambos os sexos*, passa a ser utilizada, no Brasil, para a orientação da prática da atividade física. No ano seguinte, ainda em Portugal, Francisco José de Almeida publica o *Tratado de Educação Física dos meninos para uso da Nação Portuguesa*, que especificava a diferença entre o exercício físico e o movimento. Em 1819, é publicada a obra *Elementos de higiene ou Ditames Teoréticos para conservar a saúde e prolongar a vida*, onde se evidenciava a importância de um corpo saudável que viabilizasse uma mente mais equilibrada ao homem. Todas essas obras foram utilizadas como referências para a adoção e a prática da ginástica no Brasil e neste ponto já se percebe a orientação de cunho higienista, pautada nos cuidados higiênicos que influenciariam na saúde do corpo físico e mental (MARINHO, 1953).

Os princípios higienistas foram difundidos no seio da instituição familiar brasileira com o propósito de desenvolver um cidadão mais forte e saudável, preparado para o trabalho e, se necessário, para defender a pátria em possíveis ocasiões de combate de guerra:

[...] a Educação Física no Brasil desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social (CASTELLANI, 1991, p. 39).

Dessa forma, além dos cuidados com o corpo físico, voltados para se forjar um trabalhador saudável, forte, ágil e disciplinado, passaram a ser incluídos costumes voltados para a preocupação com a saúde desse sujeito, onde hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos etc., além da prática da atividade física, também são estimulados e passam a ser incorporados como prática cotidiana da população, como fatores higiênicos (SOARES et al., 1992).

Ora, cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida

e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX (SOARES et al., 1992, p. 36).

Além da vertente higienista, preocupada com a saúde do corpo físico, o setor militar também teve grande influência no desenvolvimento da área e, de acordo com Arantes (2008):

[...] em 1846 em São Paulo instalou-se o primeiro Curso de Formação de Professores ou Curso Normal destinado a ambos os sexos. A autora refere-se à Escola Normal da Praça da República cujo currículo continha aulas de Educação Física. Ministradas por Instructores das fileiras militares. As futuras professoras primárias viram-se às voltas com exercícios de marchas e infiltrações, ordem unida e ginástica analítica. Essa Educação Física se assemelhava àquela praticada no quartel (ARANTES et.al., 2001). Esse dado parece ser relevante uma vez que a Primeira Escola de Educação Física para civis, forma sua primeira turma em somente 1935 (DAIUTO, 1994 apud ARANTES, 2008, p.4).

Para Soares et al. (1992) esse período “constituiu-se palco da construção e consolidação de uma nova sociedade, a sociedade capitalista – onde os exercícios físicos terão um papel destacado” (p. 34).

Até então, os professores desta atividade eram militares, que deveriam seguir, em suas aulas, orientações de Decretos como o n. 8025, de 16 de março de 1852, que direcionava a execução de “exercícios disciplinares, movimentos parciais e flexões, marchas, corridas, saltos, exercícios piríricos, equilíbrio e exercícios ginásticos (PAIVA; PAIVA, 2001, apud ARANTES, 2008, p. 3) ”.

No ano de 1854, a ginástica passa a ser incluída no currículo das escolas públicas de nível primário, através da criação do “Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte”, (MARINHO, 1953).

Assim, para Betti (1991) a implementação da atividade de cunho militarista ocorreu com o intuito de aprimorar a “raça” brasileira, uma vez que se acreditava que esta poderia ser aperfeiçoada por meio da prática da atividade física. Além disso, surge a necessidade de se construir um homem mais forte, empreendedor, ágil, preparado para o esforço físico demandado pelo mercado de trabalho de uma nova sociedade (capitalista) que se formava naquele período, onde a força de trabalho passa a ser vista como uma mercadoria a ser vendida pelos trabalhadores. “Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da

Educação Física escolar, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar” (SOARES et al., 1992, p.36).

Cantarino Filho (1982) também afirma a estreita relação entre o militarismo e a Educação Física:

Nessa época, os professores de educação física que ministravam as atividades físicas nos estabelecimentos de ensino primário e secundário, ou eram autodidatas ou procediam, inicialmente do Centro Militar de Educação Física e, mais tarde, da escola de Educação Física do Exército. Cursos especiais foram realizados em São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Piauí, Santa Catarina e Rio Grande do Sul para formação de instrutores e monitores de Educação Física. Estes cursos sofreram a influência e a orientação do Centro Militar de Educação Física e, alguns deles em seguida, foram transformados em Escolas Superiores de Educação Física (CANTARINO, 1982, p.147).

Dessa forma, autores como Castellani Filho (1991), Cantarino (1982) e Betti (1991), consideram que, em diversos momentos, a história da Educação Física no Brasil é confundida ou traçada simultaneamente com a dos militares, como abordaremos adiante. Ainda para o Soares et al. (1992) “constrói-se nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (p.36).

Nesse contexto, a formação do *campo* da educação física visava contemplar as demandas de uma nova sociedade – a sociedade capitalista - em formação na Europa, no âmbito da Revolução Industrial, em fins do século XVIII, que passava a atribuir um importante papel aos exercícios físicos, já que era necessário forjar um homem mais forte e ágil, para que pudesse ser útil e eficiente nesse novo cenário. Sendo assim, as “práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade” (SOARES et al., 1992, p. 35).

De acordo com Betti (1991), no Brasil, o *campo* da educação física começa a se configurar a partir da chamada Reforma Couto Ferraz, em 1851, quando se tornou obrigatória a prática desta atividade nas escolas do município da então Corte. Até então, o que se praticava nas escolas era conhecido como *ginástica*, termo oriundo dos *métodos ginásticos*, adotados em seus países de origem (Alemanha, Suécia, França e Inglaterra).

Mas foi somente a partir da década de 1920, segundo Betti e Zuliane (2002), que a educação física se iniciou de certa forma isolada nos currículos escolares, com objetivos que

vislumbravam não só um treinamento tipicamente militar como também preceitos relacionados à eugenia e ao nacionalismo, bem como a preparação de futuros atletas. Somente a partir da década de 1930 é que a Educação Física passou a ser reconhecida enquanto disciplina, sendo, então, incluída nos currículos escolares como prática obrigatória (TIBOLA, 2001).

Seguindo essa lógica, ao final do século XIX, a disciplina de ginástica ou Educação Física passa a ter paridade com as demais oferecidas pelas escolas elementares. Também foram implementadas melhorias nas estruturas físicas das instituições, afim de se aplicar a ginástica em locais mais adequados. Além disso, a remuneração dos professores passa a ser mais adequada, como forma de se valorizar os profissionais da área.

Já no século XX, na tentativa de organizar e normatizar as atividades físicas da Força Pública local, o Estado de São Paulo contratou, em 1907, uma missão militar francesa, que deveria instruir os oficiais daquela corporação (RAMOS, 1982).

Será feito, aqui, um breve parêntese sobre os métodos ginásticos europeus, para que se compreenda, sucintamente, o surgimento e sistematização destes, para que se possa dar continuidade à exploração da temática, bem como contextualizar as vertentes que influenciaram a ginástica no Brasil.

Ainda que a educação física, entendida como educação do corpo e reconhecida no momento como Ginástica, estivesse atrelada à Ginástica Científica, que deu origem aos métodos Ginásticos, com suas leis e regras próprias, o *campo* a que se refere a essa área, naquele momento era desprovido de autonomia, uma vez que, era influenciado pelas correntes higienistas fundamentadas pelas teorias das ciências biológicas e possuíam caráter profundamente disciplinador e metódico, com base em ordens e comandos (SOARES, 2002). “Estes métodos foram sistematizações criadas por médicos, pedagogos ou militares que tentavam organizar a prática das atividades físicas” (FIORIN, 2002, p. 25-26). Além disso, tinham como intuito a valorização da saúde do indivíduo por meio da prática regular de exercícios físicos associados à difusão de códigos sociais com fundamentos patrióticos, ou seja, a ginástica submetia-se a leis sociais mais amplas, pressões externas, instruções, ordens e em movimentos de resistência que representassem a busca pela autonomia do campo. Tal condição também poderá ser percebida em outros momentos da trajetória da educação física no Brasil.

Os Métodos Ginásticos foram difundidos em toda a Europa, inseridos em preceitos nacionalistas, como forma de melhorar fisicamente os jovens que estavam destinados a enfrentar as guerras da época, bem como para promover a melhoria étnico-racial da nação (FIGUEIREDO; HUNGER, 2010, p.193).

As principais escolas foram: A Escola Alemã, A Escola Sueca, A Escola Francesa e a Escola Inglesa. As três primeiras nortearam os principais métodos ginásticos, que criaram três grandes movimentos ginásticos na Europa: o Movimento do Oeste na França, o Movimento do Centro na Alemanha, Áustria e Suíça e o Movimento do Norte; já a Escola Inglesa dedicou-se às atividades desportivas (SOUZA, 1997).

A Ginástica na França possuía uma base moral e patriótica voltados para o desenvolvimento social. Ela foi norteada pelas ideias dos alemães Jahn e Guts Muths e tinha o objetivo de formar um homem “completo e universal” sem desvincular-se do utilitarismo, que já era tratado na ginástica científica, empenhando-se no desenvolvimento da força física, da destreza, da agilidade e da resistência (SOARES, 2004). Assim, “o método (Francês) para alcançar os seus objetivos preconiza sete formas de trabalho: jogos, flexionamentos, exercícios educativos, exercícios mímicos, aplicações, desportos individuais e coletivos” (RAMOS, 1982, p. 222).

Em 1922, o então Ministro da Guerra, João Pandiá Calógeras, publica a portaria de criação do Centro Militar de Educação Física, com o objetivo de preparar, por meio do método francês trazido já em 1907, instrutores de Educação Física. No entanto, esse centro só foi instalado sete anos após a publicação da referida portaria. Em 1928, o major da missão militar francesa foi nomeado diretor de Educação Física da Escola Militar. No mesmo ano, o Centro Militar de Educação Física iniciou suas atividades, recebendo alunos tanto oficiais quanto civis (MARINHO, 1953).

Seguindo os preceitos do Método Francês, essa proposta pedagógica passou a ser adotada em todos os estabelecimentos de ensino brasileiros no ano de 1929, no período republicano, norteando a Educação Física escolar brasileira (SOARES, 2002).

Neste mesmo ano, o prefeito do então Distrito Federal - Rio de Janeiro, promulgou o Decreto de Lei nº 3281, destinado à reforma do ensino municipal, delegando um papel relevante à Educação Física. Esse decreto foi regulamentado por outro, o de nº 2940 do mesmo ano, onde se estabelece que a educação física passa a ser ministrada diariamente, de maneira obrigatória, a todos os alunos (MARINHO, 1953).

Ao se tornar obrigatória nos currículos escolares, surge a necessidade de se preparar profissionais para atuarem na área. Dessa forma, se inicia a formação profissional em Educação Física, quando surgem os cursos de curta duração que, neste caso, foram criados especificamente para atender à formação de militares. Inicialmente, somente os Cursos Provisórios de Educação Física, criado em 1929, e a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), criada em 1933, é que permitiram a participação da sociedade civil, até que cursos fossem criados para atender às demandas deste público (BENITES et al., 2008).

Em 1929, foi proposto, em um projeto de lei, que as atividades físicas fossem aplicadas não só nas forças armadas, mas também em escolas de ensino fundamental e médio (em âmbito nacional), que, naquela época, eram chamadas de primárias e secundárias.

Assim, o então Presidente da República do Brasil, Presidente Washington Luiz, com o intuito de uniformizar a Educação Física no país, indicou o método Francês para tal finalidade.

Em 30 de junho de 1931, o Ministério da Educação e Saúde expede os programas do curso fundamental do ensino secundário, incluindo o de Educação Física, no qual manda que sejam adotadas as normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército, o que significa dizer método francês. E desta forma o método francês torna-se obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino secundário (MARINHO, 1953, p.12).

É interessante ressaltar que autores como Azevedo (1960) afirmam que a herança deixada pelos militares demonstra, além de uma forte preocupação com a eugenia da raça, o firme propósito em se treinar corpos que pudessem estar aptos fisicamente não só para defender a pátria como para também ser mão de obra capacitada ao mercado de trabalho, num contexto em que o Brasil começou a mudar seu modelo econômico de agrário-exportador para industrial, a partir da década de 1930.

Frente às informações até o momento elencadas, pode-se perceber que a instituição militar, os preceitos higienistas e os interesses econômicos nortearam a trajetória inicial da Educação Física no Brasil. Com relação à vertente higienista, além de trazer credibilidade e conhecimentos científicos da área médica, também foi de suma importância ao difundir sobre a importância da Higiene que, por conseguinte, auxiliaria na manutenção da saúde da população naquela época (COSTA, 1983). Destaca-se que o *campo* em construção, ainda que de forma tímida, começa a ampliar seu grau de autonomia à medida que vai se estruturando, seja por meio de decretos e regulamentos, ou ainda, de propostas adequadas à finalidade da

época. Ainda assim, permanecem as pressões e finalidades que atendem a interesses externos à área e a falta de movimentos de resistência aos padrões definidos.

Em momentos seguintes, estudiosos da área lançaram diversos embates no meio acadêmico, nas décadas de 1920 e 1930, com o intuito de renovar as ideias da área da educação. Para Arantes (2008) tal movimento teve origens após a Semana de Arte Moderna de 1922, onde se passa a valorizar a cultura nacional em detrimento da tradição francesa, até então vigente nessa área.

Assim, pensadores liberais da época lançam os ideais da Escola Nova, (comumente chamado de *escolanovismo*) sob a ótica do novo, do moderno, preocupando-se com a educação intelectual, moral e física:

Nos tempos actuaes (sic) já não se compreende que possa existir um plano de educação nacional, que não abranja ao mesmo tempo as três orientações educativas: a educação intellectual (sic), moral e physica (sic). As três se completam, actuam (sic) e reactuam (sic) reciprocamente, e mutuamente se aperfeiçoam. O desenvolvimento de um desses ramos de educação torna mais fácil e mais intensa a perfeita compreensão desses outros dois; não pode haver educação integral se não se cultivarem com igual (sic) intensidade, intelligentemente (sic) distribuídas pelo tirocínio colegial e acadêmico, estas três modalidades concorrentes nas quaes se repartem as energias da vida (AZEVEDO, 1938, p.8).

Monarcha (1989) considera que as propostas *escolanovistas* tiveram o intuito de mediar mudanças sociais consideradas indispensáveis para promover a modernização do país, principalmente aquelas ligadas à industrialização.

Bercito (1991) ainda complementa:

De qualquer forma é possível pensar-se no movimento da Escola Nova como uma resposta – no plano educacional – às necessidades impostas pelo avanço do processo de industrialização em nosso país em que não faltaram formas persuasivas de projetar-se a adequação da sociedade à dominação do *capital* (BERCITO, 1991, p. 27).

Além do movimento da Escola Nova, vale ressaltar um marco na política brasileira, no governo de Getúlio Vargas, que foi a criação do Ministério da Educação e Saúde em novembro de 1930 (FAUSTO, 2000).

Na década de 1930 foram criadas as duas primeiras universidades no Brasil, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A criação dessas universidades atendeu às

necessidades profissionais do país, já que, nesta época, aqui não existiam cursos superiores nas áreas de humanidades, ciências ou letras, o que dificultava a ascensão profissional da população, bem como o abastecimento de mão de obra qualificada no país. (FÁVERO, 2006)

No ano de 1931 o Ministério da Educação e da Saúde criou uma série de reformas e decretos na área da educação, dentre eles o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que:

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931).

Percebe-se que o *campo* da educação física desfruta de autonomia relativa, uma vez que, é influenciado diretamente pelos preceitos da saúde, e não, por ideais de uma área que contribuísse para o desenvolvimento escolar, libertando-se das imposições externas, reconhecendo suas próprias determinações internas. Essa relação de subordinação à saúde se tornou marca no campo da educação física. A formação de profissionais civis para atuar com a educação física também foi fator importante para a construção do campo.

A Educação Física ganha um importante marco em 1937, quando a Constituição outorgada no referido ano obriga a prática desta disciplina nas escolas. Outro marco importante ocorrerá dois anos depois, quando, em 1939 através do Decreto-lei n.º 1.212, é criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, surgindo, com esta, o primeiro modelo de currículo nacional voltado para a graduação de profissionais da área da Educação Física Além de criar a Escola, a lei dispôs sobre as primeiras diretrizes para a formação do profissional de Educação Física o país. (SOUZA NETO et al., 2004).

Dessa forma, nota-se que as décadas de 1920 e de 1930 foram marcantes no processo de estruturação da formação do professor de educação física, já que em 1929, como mencionado anteriormente, foi criado o Curso Provisório de Educação Física, que, posteriormente, deu origem à Escola de Educação Física do Exército e, em 1939 - dez anos depois – foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, pela Lei 1.212, de 17 de abril de 1939. Além de criar a Escola, a lei dispôs sobre as primeiras diretrizes para a formação do profissional de Educação Física o país (BRASIL, 1939).

Esta lei regulamentou também a profissão entre leigos e não leigos, ou seja, entre aqueles que possuíam formação na área e aqueles que não a possuíam, mas exerciam a profissão pelo fato de dominarem os conhecimentos práticos adquiridos ao longo da vida. Este é mais um elemento que contribuiu para ir se configurando o *campo* mais organizado e dentro de regulamentações próprias para a Educação Física.

Vale lembrar que, na década de 30, no Brasil, no contexto histórico e político mundial, onde as ideologias nazifascistas estavam em grande ebulição, as ideias da eugeniação da raça são potencializadas e passam a ser associadas à Educação Física, onde, por meio do exército, se mesclavam atividades com objetivos patrióticos e de preparação pré militar dos jovens da época. Em seguida, o discurso eugênico logo permitiu que os objetivos higiênicos e de prevenção de doenças surgissem dentro da disciplina e fossem trabalhados no contexto escolar.

Ainda nessa mesma década houve grande mudança na conjuntura do país: a industrialização, a urbanização e o estabelecimento do Estado Novo. Diante desse contexto, a Educação Física passa a ter novas atribuições: fortalecer o trabalhador de maneira que melhore sua capacidade produtiva, auxiliando no desenvolvimento de um espírito de cooperação em benefício da coletividade, sendo que a formação do professor é direcionada de acordo com os preceitos técnicos generalistas (NETO et al, 2004).

A formação do *campo* da educação física vai ser novamente impactada de forma importante 30 anos mais tarde, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), é que se passou a impor a exigência de um currículo mínimo e um núcleo que pudesse garantir uma formação mais adequada à área. Assim, também se instituiu a necessidade de oferecer 1/8 da carga horária do curso com disciplinas na área pedagógica, para que se aprimorasse a formação do professor. Em 1969, o parecer CFE nº 894/69 e a resolução 69/69 (BRASIL, 1969) reduzem os cursos de formação de professores exclusivamente aos cursos de Educação Física e técnico de desportos para três anos, enfocando os saberes na área dos esportes e da didática. Nesse sentido, vale ressaltar a observação de Faria Junior (1987):

Somente assim, com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer nº 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação

Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais (FARIA JUNIOR, 1987, p.23).

Foi com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) que se definiram os papéis das escolas secundárias no Brasil, pois, até então, não existiam regulamentos e definições que norteassem os princípios curriculares da educação brasileira. A partir desse momento, a estrutura educacional básica recebeu denominações de Primário (os quatro primeiros anos de escolarização) e o Ginásio (também com quatro anos). Após o Ginásio haveria o Curso Colegial Propedêutico, os cursos Técnicos (podendo ser Normal /Formação de Professores e os profissionalizantes), sendo que tais cursos foram inseridos em uma estrutura vertical de ensino.

No entanto, Castellani (1991) tece críticas à LDB de 1961, considerando-a de caráter liberalista normativa e reguladora, sem se preocupar com a Educação, em si:

[...] a intenção de tratar da Educação Nacional, limitou-se, porém, tão somente, à organização escolar, prendendo-se, em relação a ela, a apenas regular o funcionamento e controle do que já estava implantado. Daí conclui Dermeval, que "... os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular sequer foi considerada. A organização escolar manteve, assim, a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes... (CASTELLANI, 1991, p. 81).

Já com relação à Educação Física nas escolas é importante ressaltar o caráter orientador e/ou formativo que a disciplina passa a ter, no que diz respeito à formação de adolescentes:

Teve a Educação Física ratificada sua obrigatoriedade no ensino primário e médio, na Lei n. 4.024/61, em seu artigo 22. Não se cogitava, até então, e é importante frisar tal fato, de torná-la obrigatória também no ensino superior. [...] Entretanto, a razão de ser da obrigatoriedade prescrita em lei não é tanto o benefício, e sim o papel de fator formativo, que inclui atitudes físicas, mentais e morais. Por isso, a obrigatoriedade da Educação Física se ajusta bem aos cursos de nível médio que, de conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases, se destinam à formação do adolescente (CASTELLANI, 1991, p.92).

Porém, somente com a promulgação da Lei da Reforma Universitária (n. 5.540, de 28 de novembro de 1968) é que se percebe de maneira mais clara o estímulo à prática das atividades esportivas nas instituições de ensino superior, onde o Decreto lei n. 464, de 11 de

fevereiro de 1969, orienta a respeito da implementação de instalações especiais para a realização de tais atividades.

Ainda neste mesmo ano, foram criadas as primeiras diretrizes curriculares voltadas para a formação inicial em Educação Física, com o Parecer n.º 894/69 e a Resolução do Conselho Federal de Educação CEF n.º 69/69, que estabeleceu duas habilitações: a licenciatura em Educação Física e o Técnico em Desporto. A esse modelo de currículo nacional, chamado de currículo mínimo, foi adicionado um bloco de matérias obrigatórias, constituídas por matérias consideradas básicas e profissionais. Porém, caberia às Instituições Superiores de Educação Física complementá-lo, de acordo com as demandas locais e regionais. Nesse modelo de currículo, o curso deveria ter carga horária mínima de 1.800 horas/aula, com a duração mínima de três anos e máxima de cinco anos (Resolução CEF n.º 69, 1969).

Posteriormente, com o Decreto-lei n. 705, de 25 de julho de 1969 – a Educação Física passa a ter a sua obrigatoriedade estendida a todos os níveis de ensino do país, fato considerado de grande importância para a área.

Além da importância desse decreto, o parecer 894/69 e a resolução 69/69 enfatizaram a importância do conhecimento esportivo e da didática, no que diz respeito à formação do professor dessa área. No entanto, posteriormente, essa formação passou a ser questionada, quando ocorreu a reformulação dos cursos de licenciatura em Educação Física, pois havia a necessidade de se acabar com o currículo mínimo, já que surgiam outras demandas do mercado de trabalho para a área, fora do contexto escolar, apontando para a necessidade de um outro perfil de profissional.

O currículo mínimo foi questionado por fazer parte de um rol de disciplinas comuns a todos os cursos, sem uma definição clara do perfil profissional desejado, dentro dessa estrutura curricular. Além disso, no caso dos cursos de Educação Física, existia uma maior ênfase nas disciplinas da área esportiva, com alguns conteúdos voltados para a área pedagógica, no entanto, com disciplinas desconexas, superficiais e com aspectos meramente programáticos (ANTUNES, 2009).

Para Betti (1996), esse currículo é considerado tradicional-esportivo, pois enfatizava as disciplinas práticas (esportes), separando-as das aulas teóricas (que seriam na sala de aula) das práticas (que eram ministradas nas quadras, piscina, pista, etc.). Além disso, o mesmo ainda limitava o processo de ensino aprendizagem, uma vez que separava os conhecimentos

práticos dos teóricos, limitando a reflexão e a competência do profissional que ali estava sendo formado.

Importante destacar que o *campo* é pensado e construído de maneira relacional, uma vez que, está em constante movimento. Nesse sentido, o espaço de tempo compreendido entre a década de 1920/30 que marca os preceitos da escola nova e a década de 1970 esportivista, marca um movimento de transição no *habitus* relativo ao *campo*. O movimento que se processa na prática da educação física no período, de maneira geral, foi originado pela articulação entre o agente social, seja no formato de leis, decretos, estrutura econômica e educacional, bem como a estrutura social representada por interesses da sociedade da época em relação à educação física (saúde, lazer e esporte). Em outras palavras, a prática, o comportamento humano; a análise das ações; as causas e as normatização das ações humanas, proporcionam a articulação entre o agente social e a estrutura social, na relação entre *habitus* e um *campo*, nesse caso, o campo da Educação Física.

Dessa forma, ao se perceber a necessidade de aprimorar o nível técnico dos professores, em 1971 uma nova lei é criada, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), que normatiza e cria novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, propondo uma nova formação do professor dentro de moldes mais adequados aos contextos das diferentes regiões do país.

Os diferentes graus de escolarização receberam nova organização, onde o primeiro segmento, a partir daí denominado de 1º Grau, passa a ser composto por 8 séries integradas pelo Núcleo Comum e pela Parte Diversificada. Já o 2º Grau, equivalente ao ensino médio, passa a ser composto por 3 ou 4 séries (para o técnico profissionalizante) e o Ensino Superior se torna realidade de acesso à população (ARANTES, 2008, p.6).

Para Castellani (1991), esse sistema educacional proposto estaria associado à qualificação profissional, voltado para uma formação técnico profissionalizante “geradora de posturas despidas de criticidade, apoiada e paralelamente ratificadora do modelo tecnocrático de desenvolvimento, traduzido, em termos de Política Educacional, na Teoria do *Capital Humano*, referencial teórico do tecnocratismo educacional (CASTELLANI, 1991, p.81)”. Além disso, o referido pesquisador ainda recorre aos pensamentos de Chauí, que aborda a educação sob uma ótica mais liberal, com uma visão mais humanista, e critica a abordagem funcional, voltada para a empresa-educação, com a vertente tecnicista. “Na primeira, o estudante, como Homem, é o fim da educação, enquanto na da opção tecnocrática (...) o ser humano é o meio ou instrumento da educação” (CHAUÍ apud CASTELLANI, 1991, p. 83).

De acordo com Castellani (1991) a Educação Física passa a ter um caráter tecnicista durante a vigência das Leis n. 5.540/68 e 5.692/71 - reforçando sua função instrumental, voltada para aquela preparação e manutenção do físico do homem, na busca pela mão de obra fisicamente adestrada e capacitada. O caráter instrumental torna-se mais evidente no Decreto n. 69.450/71, em seu artigo I, onde a Educação Física é referida como:

[...] ATIVIDADE sic que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional...". O termo ATIVIDADE empregado no texto legal tem sua definição [...] ganhando a conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica. A compreensão da Educação Física enquanto "matéria curricular" incorporada aos currículos sob a forma de atividade - ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no 'fazer pelo fazer' - [...] enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI, 1991, p. 84).

Assim, a Educação Física passa a ser utilizada nas escolas de maneira mecânica, voltada apenas para a "Educação do Físico".

Nas décadas de 1960 e 1970 surgiu uma onda voltada para o cientificismo da educação física, desvalorizando a discussão da vertente pedagógica da área, dissociando esta da didática, que era compreendida como a "prática".

De um lado, desenvolveu-se as chamadas ciências do esporte e, de outro, surge a pedagogia tecnicista de cunho behaviorista. Ambas as vertentes se uniram com o objetivo de apontar a importância de se cientificar a educação física, ou seja, orientar sua prática de acordo com as pesquisas e conhecimentos desenvolvidos sob a ótica do *campo* empírico-analítico, excluindo-se, deste modo, as finalidades políticas e socioeducativas dessa prática que ainda poderia ser substituída por um conhecimento mais objetivo e global (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Como forma de se opor a essa redução do pedagógico ao didático, entre as décadas de 1970 e 1980 surge um expressivo movimento na área da educação no Brasil, abarcando uma grande repercussão no cenário da educação física brasileira. O pensamento "progressista" vigente no contexto nacional da educação denuncia o tecnicismo da área, apontando-o como um mecanismo da reprodução das relações sociais capitalistas. Como consequência, as análises sociológicas de orientação marxista são mobilizadas com o intuito

de influenciar a função social da educação, fazendo com que ocorra a “sociologização do pedagógico” (LIBÂNEO, 2000, p. 103).

Destaca-se que, nesse momento, a educação física apresenta um *campo* próprio construído por diferentes agentes (indivíduos e instituições), que ocupam determinado (s) lugar (es), e que, são direcionadores dos seus posicionamentos. As relações e interações sociais no interior do *campo*, as disputas pelo controle e legitimação dos bens ali produzidos se intensificam estabelecendo a *luta dos contrários* em razão das relações variadas como os posicionamentos de aceitação das normas e das regras legitimadas no campo.

Dessa forma, no *campo* da Educação Física se inicia um novo embate: a respeito de sua própria identidade. Se por um lado existia uma vertente em que se defendia uma formação voltada para o esporte e o rendimento, por outro, defendia-se a atuação do profissional em diferentes áreas voltadas para a promoção da saúde, chamado, na época, como o mercado do corpo. Nozaki (2006) aponta, em seu estudo, a respeito da crise de identidade vivenciada pelo campo da Educação Física na década de 1980:

No que concerne a este último campo, em 1987, o grupo privatista conseguiu avanços na formulação da Resolução 03/87, quando esta previu a possibilidade do bacharelado para a educação física. Este foi o primeiro ataque fragmentador da licenciatura em educação física. A perspectiva do bacharelado apontava para a formação para os campos de trabalho não-escolares, numa vã tentativa de se assegurar tais campos para o professor de educação física, buscando, inclusive, descaracterizá-lo enquanto um trabalhador assalariado do magistério e caracterizá-lo como um profissional liberal, flexível ou empreendedor[...] (NOZAKI, 2006, p.2).

Entretanto, apesar da referida resolução trazer a possibilidade de uma nova área de estudo no *campo* da Educação Física, ainda assim, o esporte que ainda exerceria grande influência, tanto na educação física escolar quanto na formação acadêmica do discente. Dessa forma, a esportivização passa a ser identidade mais preponderante, influenciando no surgimento dos professores-treinadores que tinham como objetivo de formar equipes, realizar seus treinamentos, bem como descobrir novos atletas.

Para Bracht (1992):

A esportivização da educação física, iniciada ainda nos anos 50 e 60, vai se aprofundar nas décadas de 70 e 80, transformando o esporte em elemento determinante da área desde a educação física escolar até a formação profissional, o que levou a uma modificação dos papéis do professor-

instrutor e do aluno-recruta para os de professor treinador e aluno-atleta (BRACHT, 1992, p.13).

Dessa maneira, percebe-se que, na década de 80, o esporte era o centro do *campo* de atuação da Educação Física, porém, novas possibilidades surgiram através de um novo campo de estudo denominado bacharelado, o que deu início a uma nova visão para a formação dos professores.

Ainda nos anos 80, com a emergência das iniciativas privadas, grandes academias surgiram no Brasil, com o discurso voltado para a promoção da saúde da sociedade em geral. Faria Junior (2001) realiza alguns apontamentos acerca desta influência:

No cenário norte-americano e também brasileiro, proliferavam as academias de ginástica enquanto fenômeno caracterizador do empenho da iniciativa privada em gerir algo que deveria ser função do Estado, ou seja, a manutenção e promoção da saúde. Seja este último pretexto, ou o da busca de uma estética moldada à luz do mercado de consumo, houve uma aplicação, por parte do capital, num grande nicho do mercado do corpo que se abria, criado em função da simples desobrigação do Estado com a manutenção da qualidade de vida enquanto um bem comum da sociedade a ser preservado (FARIA JUNIOR, 2001, p. 28).

A década de 1980 marca ainda a crise de identidade da Educação Física brasileira (OLIVEIRA, 1983), quando um conjunto de agentes começou a questionar seu *campo* de atuação, influenciados pelas chamadas “ciências moles¹⁵”, notadamente da área da educação (CHARLOT, 2006), em busca de uma ciência mais “engajada”, dentro de um contexto em que o modelo associativista permeava a redemocratização da sociedade brasileira.

Importante apontar aqui a fala de Stigger et al. (2010, p.118), ao se referir sobre a noção de *campo* nos estudos da sociologia da ciência, quando assinala que os embates travados no *campo acadêmico*, mostram que “é o campo científico que determina, a cada pesquisador, os seus problemas (políticos e científicos), com seus métodos e suas estratégias”. Aqui estamos diante de dois campos científicos (matriz científica e matriz pedagógica), cada um com seu estatuto próprio apresentando diferentes significados para o campo da educação física, ou seja, o campo científico determinando a matriz orientadora para a compreensão da educação física.

¹⁵ Referências sobre a EF e “ciências duras e moles” ver em LAZZAROTTI FILHO *et al* (2012).

Posteriormente, em 1987, por meio do Parecer CFE n.º 215/87 e da Resolução CFE n.º 03/87, foi criado o bacharelado em Educação Física, com estrutura curricular fundamentada em duas grandes áreas: Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimentos (Souza Neto et al., 2004).

A Resolução CFE n.º 03/1987 (p.1), estabelecia nos seus Artigos 1.º e 2.º:

Artigo 1.º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Artigo 2.º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando: a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios, etc), b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas; c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo; d) propiciar a auto realização do estudante, como pessoa e como profissional.

O Artigo 4.º da referida Resolução aponta que: “o curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula. Desse total de horas/aula, pelo menos 80% serão destinadas à formação geral e o máximo de 20 % para aprofundamento de conhecimentos. Desses 80% das horas destinadas à formação geral, 80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao conhecimento técnico. No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado”. Já o Artigo 5º aborda sobre o Estágio Curricular obrigatório para ambas as habilitações, com a duração mínima de um semestre letivo (Resolução CFE n.º 3, 1987, p.2).

Para Ventura (2010), quando se comparam as resoluções anteriores com a Resolução CFE n.º 03/87, observa-se que:

As diretrizes de 1987 podem ser consideradas como as que mais mexeram com a estrutura da formação em Educação Física no Brasil, até hoje; a ampliação da visão sobre o campo (instituídas as Ciências Humanas e Sociais) oportunizou que olhares mais críticos pudesse romper com a tradição hegemônica das Ciências da Saúde; mas, as alterações curriculares nesta direção bateram de frente com o conhecimento instalado historicamente nas graduações da área (VENTURA, 2010, p.146).

Neto et al (2004) resumem em quatro marcos a formação desse novo escopo para a Educação Física, que são: a constituição do *campo* Educação Física em 1939; a revisão do currículo de 1945; a elaboração de um currículo mínimo para os cursos e formação pedagógica implementados em 1969 e, finalmente, a distinção entre os cursos de bacharelado e licenciatura ocorridos no ano de 1987.

Vale lembrar que os debates que deram origem à configuração do Parecer CFE nº 215/87, que se consolidou na Resolução CFE nº 03/87, se iniciaram a partir da década de 70, quando se percebeu a necessidade de qualificação profissional desse grupo, bem como a formulação de propostas para os cursos de graduação em Educação Física no país. No final da década de 70 e início dos anos 80 estes debates sobre a formação deste profissional se acentuam, resultando, portanto, na proposição apresentada pelo Conselho Federal de Educação, pelo Parecer CFE nº 215/87, que se consolidou na Resolução CFE nº 03/87 (BRASIL, 1987a; 1987b).

Também foi nesse período que a educação física adaptada passa a ser recomendada como conteúdo curricular nos cursos, com o objetivo de orientar os professores no atendimento às pessoas com necessidades especiais, para que estas pudessem praticar, por meio de adaptações, as atividades esportivas nas aulas de educação física. Embora as alterações propostas aos currículos dos cursos de graduação em Educação Física só viriam a se efetivar no início da década de 1990, desde a publicação da resolução nº 03/87, críticas relativas ao seu conteúdo começaram a surgir no panorama acadêmico científico (SILVA et al, 2015).

Dessa forma, percebeu-se a necessidade de mudanças, já que, segundo Menezes (1991):

O descompasso entre o que a Universidade formava e a sociedade exigia do profissional de Educação Física, culminou, após inúmeras discussões entre os intelectuais da área, com o Parecer n.º 215/87 do Conselho Federal de Educação, que tratou da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física e Desportos. Facilitando à Universidade pensar seu próprio currículo e o perfil do profissional necessário à sua região, propiciando-lhe assim, no exercício da autonomia universitária, pensar sobre duas graduações para a área, sendo uma licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física (MENEZES, 1991, p.92).

Antunes (2009) considera que esse modelo de currículo limitou o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não estabelecia conexões entre a teoria e a prática. Como

consequência, os inúmeros debates que começaram a surgir a respeito das alterações do currículo levaram, em 1998, à criação da primeira comissão de especialistas para reformular o currículo dos cursos de graduação de licenciatura (BRASIL, 1998).

Nesse ínterim, uma das principais instituições científicas da Educação Física, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), passa a ser coordenada, em 1989, sob influência de pesquisadores ligados às tais “ciências moles” (ciências humanas e sociais) traçando novos rumos a este *campo* científico, uma vez que tal entidade sempre foi dirigida sob inspiração das “ciências duras” (tais como a Física, a Química, a Biologia, a ciências naturais e biodinâmicas). Para Taffarel (2007), a partir desse período, o CBCE passa a compreender Educação Física no *campo* de atuação dentro da vertente do trabalho pedagógico.

Ainda nesse contexto, é publicado o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, desenvolvido por um grupo de pesquisadores (SOARES et al, 1992), com o objetivo de apresentar nova proposta para a área, que seria a “EF crítico superadora”. A referida obra delineia novos conceitos para este *campo*, principalmente no que diz respeito aos fundamentos, objetivos, conteúdos e metodologias de ensino da Educação Física voltada para o âmbito escolar. Embasadas nas vertentes teóricas do *campo* da educação, essa nova concepção aproxima a Educação Física das demais disciplinas escolares, com o objetivo torná-la parte essencial do currículo da educação básica nacional.

Outra proposta teórico metodológica é apresentada para a área, chamada por Kunz (1991-1994) de “EF crítico emancipatória”, onde o referido autor direciona a Educação Física para a cultura de movimento, opondo-se às propostas da vertente “crítico superadora” (1992), que alia a EF à cultura corporal.

Ao longo da década de 1990, surgem diversos estudos orientados por diferentes referenciais teóricos. Castellani Filho (1998), classifica as novas proposições surgidas como *propostas pedagógicas da EF* sistematizadas e não sistematizadas (sistematizadas propositivas e não propositivas), categorizando o próprio *campo*.

A contínua construção de conceitos apresenta um ponto aglutinador das diferentes proposições: a cultura. Assim, diferentes termos da educação física se ligam ao termo cultura na tentativa de delimitar o novo objeto de estudo da educação física: cultura corporal (SOARES et al., 1992); cultura física (BETTI, 1992); cultura corporal de movimento (BETTI, 2002); cultura de movimento (KUNZ, 1994).

Aliado a esse contexto, e seguindo um pensamento progressista a respeito da educação física no Brasil (influenciado pela sociologia crítica do esporte gestada na Europa), o que provocou reflexão a respeito da prática docente, entendida como consequência de interesses e movimentos dos *campos* macrossociais (econômicos e políticos). Sendo assim, a referida prática passa a ser vista como uma simples consequência das decisões de uma pedagogia que, naquele momento, se encontrava sob a luz da sociologia e da política. Além disso, a transformação do *campo* dos estudos pedagógicos relacionados às ciências da educação e do *campo* da educação física em ciências do esporte apontou direcionamentos que resultaram na ideia de que a pedagogia seria mais uma vertente das ciências da educação (didática), bem como na ideia de que a educação física seria comporia a disciplina de vertente pedagógica das ciências do esporte (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Assim, educação física no *campo* escolar passou a ser menos valorizada no âmbito das ciências do esporte, o que provocou dicotomia entre os “teóricos” e os “práticos”, já que a teoria passa a ter uma conotação de ameaça (ELLIOT, 2000) para aqueles que não a dominam. Desta forma, é comum ouvir que os discentes formados antes da reformulação curricular dos anos de 1990 eram totalmente práticos, já que sabiam fazer (ensinar) e que não eram teóricos. Como consequência, ainda nesta década, os pesquisadores oriundos do pensamento progressista percebem a importância de se realizarem análises macrossociais da educação, preocupando-se com a intervenção nas práticas escolares. Assim, no *campo* da educação física, percebeu-se uma certa “facilidade” de se convencer os professores (dos cursos de formação de professores de educação física e das próprias escolas) para seguirem ou a ideia da educação física crítica ou da progressista. No entanto, percebeu-se um grande mal-estar ao perceber que a prática não estava coerente com os novos princípios pedagógicos. É nesse contexto que a didática emerge novamente no cenário educacional, acendendo debates e ressignificando a didática no *campo* da educação física (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Nesse período de fervorosos debates, reflexões, construção conceitual e teórica que diversas propostas entram no cenário da política educacional brasileira como “estratégia de preservação” para garantir que o referido *campo* seja legitimado a partir de modelos estruturados definidos pela pelos agentes e “instituições” que interagem com o próprio *campo*.

Em meio a esse cenário, em 1996 é aprovada a LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), marcando a obrigatoriedade da EF como componente curricular de toda educação básica no sistema de

ensino nacional, sendo assumida enquanto disciplina, assinalando a eficiência argumentativa proposta pela então comunidade acadêmica. No entanto, a partir desta LDB é que se percebeu que as Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo se norteando pela mesma, ainda sentiam a necessidade de mais orientações para que se consolidasse o que ali era orientado.

Ainda na década de 90 se investiu na manutenção da saúde a partir da prática da atividade física, fazendo com que o bacharelado ganhasse mais força, principalmente após a promulgação da Resolução 03/87. Porém, a partir desta, é que se amplia o embate sobre a identidade da Educação Física, como pode-se observar em Quelhas (2006):

Este confronto, desde então, desembocou vários debates na área, dos quais podemos citar o da regulamentação da profissão e o da formação profissional. No que concerne a este último campo, em 1987, o grupo privatista conseguiu avanços na formulação da Resolução 03/87, quando esta previu a possibilidade do bacharelado para a educação física. Este foi o primeiro ataque fragmentador da licenciatura em educação física. A perspectiva do bacharelado apontava para a formação para os campos de trabalho não escolares, numa vã tentativa de se assegurar tais campos para o professor de educação física, buscando, inclusive, descaracterizá-lo enquanto um trabalhador assalariado do magistério e caracterizá-lo como um profissional liberal, flexível ou empreendedor, trabalhador este característico do fenômeno de precarização do trabalho evidenciado mundialmente nos anos 90 (QUELHAS, 2006, p.7).

Tojal (2005) também reflete acerca dos impactos da referida resolução:

Nesta proposta, simbolizada pela Resolução nº 03/87 decretava-se o fim do currículo mínimo, substituído por áreas de conhecimento, conteúdo identificador da área e conteúdo de natureza técnico científica, ampliação da carga horária mínima para 2880 horas e tempo mínimo de integralização de quatro anos e a criação da titulação de Bacharelado visando atender exclusivamente o mercado não escolar que estava em crescente expansão (TOJAL, 2005, p. 8).

Contudo, mesmo com a vigência da resolução, o *campo* do bacharelado ainda não conseguia ganhar espaço no meio da formação profissional, uma vez que a licenciatura oferecida na época ainda era ampliada, uma vez que, para Nozaki (2006):

Apesar de constar na resolução como possibilidade de Titulação, o Bacharelado em Educação Física foi oferecido por muito poucas instituições no Brasil, pois a Licenciatura, além de permitir a atuação na área escolar, também o fazia em relação ao espaço não formal, tirando o sentido de existência do Bacharelado (NOZAKI, 2006, p. 9).

O crescimento pelo interesse nas áreas filosóficas e ideológicas da Educação Física também fez com que outras disciplinas dessas áreas fossem inseridas no currículo dos cursos de formação:

[...], iniciando os anos 90, surge uma nova concepção de Educação Física, baseada nos estudos das influências que o meio físico e social tem sobre o desenvolvimento humano. Devido a estudos/pesquisas feitos por profissionais de Educação Física nas áreas de Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, História e outras mais (GALLARDO, 2003, p. 100).

Para Betti (1996), p. 11 a questão do estudo voltada para o desenvolvimento humano dentro da área do ensino da formação de professores de Educação Física ocorreu:

[...] no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Recebeu muito influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência, que seria responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o "homem em movimento", nas perspectivas biológica, psicológica, sociológica, etc. Disto resultou um considerável aumento no número e na carga horária das disciplinas de fundamentação científica e filosófica (BETTI, 1996, p. 11).

Tomando como base as teorias de Pierre de Bourdieu (1930-2002), entende-se o *campo* da Educação Física como relativamente novo, em constante construção, onde os agentes (indivíduos e grupos) e instituições possuem arranjos específicos, tendo como base as experiências passadas, não no sentido da transposição, mas as experiências relativas à percepção, apreciações e ações, e que, por analogia possibilitam a resolução de problemas de uma mesma forma, permitindo correções de resultados tendo como base as construções ou produções dialeticamente produzidas. A isso tudo Bourdieu (1989) denomina como *habitus*, que, por sua vez, instituem e delimitam as moedas de troca, criando seu *capital* específico dentro do *campo*.

Em função disso, pode-se dizer que o *campo* da educação física no Brasil se construiu pela incorporação das diferentes experiências incorporadas ao longo da sua história. As heranças culturais, as práticas, posturas, instituições, sujeitos e embates entre diferentes linhas de pensamento situou o *habitus* situado no *campo*, que se relaciona a um conhecimento a adquirir, um *capital*.

Ao se relacionar o conceito de *habitus* ao estudo do *campo* da EF, este pode ser compreendido como um *modus operandi* científico (BOURDIEU, 2009). É o sentido do *jogo* científico que faz com que se faça o que é preciso ser feito. Segundo Wacquant (2002, p. 102), “[...] *habitus* é um conjunto de desejos, vontades e habilidades socialmente constituídas, que são ao mesmo tempo cognitivas, emotivas, estéticas e éticas, como ele é elaborado e como opera concretamente.”

De acordo com Lazzarotti et al (2014):

Para compreender tal movimento, algumas características do campo até a primeira década do século XXI (expressas no Quadro 1), são assim elencadas: a centralidade do campo é marcada pela prática pedagógica; suas características são marcadamente acadêmicas no âmbito da formação profissional inicial; observava-se uma forte intencionalidade na política engajada; os principais agentes do campo são os intelectuais acadêmicos; o principal veículo de difusão do conhecimento estava centrado no livro; os principais objetos de disputa concentravam-se nas teorias, nas metodologias, nas propostas pedagógicas, nos conceitos, entre outros. Observam-se, nessa última década, inúmeros indícios da operacionalização científica e de um processo de diluição do debate pedagógico, no qual os agentes vão incorporando gradativamente o *modus operandi* científico. Nesse processo os objetos em disputa migram do debate acerca das teorias pedagógicas e da própria escolarização da EF para a prática científica sistemática (LAZZAROTTI et al, 2014, p. 73).

Dessa forma, pode-se afirmar que o *campo* da EF está em contínuo desenvolvimento, criando sua autonomia e estabelecendo seu espaço social, estruturando-se e desenvolvendo um *habitus* próprio.

Para Vaz (2000), o *campo* da Educação Física é construído em meio a concepções teóricas das áreas das ciências biológicas e exatas (“ciências duras”), bem como com das ciências humanas e sociais (“ciências moles”), sem deixar de dialogar com a filosofia, a arte e a cultura. Os temas/objetos de pesquisa da EF têm sido construídos a partir de perspectivas predominantes, ou no âmbito da natureza ou no da cultura.

Assim, Lazzarotti et al (2014) considera que:

[...] compreendemos, tal como Vaz (2000), que a EF está situada nas fronteiras do conhecimento. Entende-se que a sua especificidade está no diálogo interdisciplinar, exigindo a todo o momento as tomadas de decisão e a produção de condições de fortalecimento, reconhecimento e criação de um *modus operandi* próprio, com aumento da sua autonomia relativa. Compreende-se, ainda com Bourdieu (2004), que o campo é o espaço onde os pontos de vistas antagônicos enfrentam-se segundo procedimentos

regulados e se integram progressivamente, graças ao confronto racional, dado que o limite de um campo é o próprio limite dos seus efeitos (LAZZAROTTI et al, 2014, p. 77).

A partir dessas novas demandas advindas do *campo* em constante construção, em 1997 a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) publicou o Parecer nº 776/97, convocando a reformulação dos currículos dos cursos brasileiros.

Como consequência, vários debates e reflexões surgiram para tratar da formação profissional em Educação Física no Brasil, conforme podemos verificar nas publicações de Da Costa (1999); Darido e Rangel (2005); Kunz et al. (2001); Pérez Gallardo (2004); Rangel-Betti e Betti (1996); Taffarel, (1998); Tani, Manoel, Kokubun e Proença (1998); Tojal (1990); Verenguer (2004).

Sob essa ótica, diversos pesquisadores acreditam que a formação acadêmico-profissional deveria viabilizar a articulação entre os conhecimentos teórico-metodológicos de acordo com os diferentes contextos.

Com a promulgação da LDBEN de 1996, foi estabelecida, na educação básica brasileira, uma nova maneira de ver, agir e pensar a Educação Física no contexto escolar. Nesse sentido, o papel do professor de educação física sofre uma grande mudança onde este passa a ser percebido como colaborador do desenvolvimento biológico e psicossocial dos seus alunos. O caráter de obrigatoriedade da Educação Física na matriz curricular da educação básica é mantido. No entanto, cabe enfatizar que a LDBEN retrocedeu, ao manter em seu texto, que não é necessário que o profissional de Educação Física seja um profissional habilitado e devidamente licenciado para atuar na educação básica.

Assim, em 1998 foi regulamentada a profissão de educação física com a aprovação da lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Esta lei regulamentou não só a profissão, mas também a criação dos conselhos que regem o exercício da profissão: Federal e Regional de Educação Física (BRASIL, 1998).

No fragmento que se segue, podemos observar algumas das atribuições demandadas ao profissional, de acordo com a referida Lei:

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados,

participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (BRASIL, 1998).

Frente a este documento, surgem algumas preocupações referentes à atribuição das competências desses profissionais de Educação Física. O referido documento destaca o papel do bacharel em Educação Física, no entanto, oferece poucas orientações para a atuação deste profissional na escola, enquanto licenciado. Nesse sentido, podemos encontrar algumas interpretações a respeito, por parte de pesquisadores.

No que diz respeito à diferenciação entre bacharelado e licenciatura em Educação Física, Silva (2011) desenvolveu uma pesquisa para apontar e esclarecer as principais diferenças entre essas duas habilitações. Para o referido pesquisador, a instituição utilizada como base para seus estudos não conseguia diferenciar com clareza as duas habilitações. Os profissionais que ali se formavam, iriam atuar em diferentes áreas, de acordo com as suas habilitações, contudo, com perfis parecidos devido aos conhecimentos obtidos no curso superior realizado.

Durante muitos anos, os cursos foram voltados para uma formação de caráter extremamente técnico desportivo, atendendo aos interesses das classes dominantes, que percebia o corpo como objeto de produção, reprodução ou até mesmo consumo, uma vez que “tinha uma preocupação fundamental com o ‘físico’, com o movimento em seus aspectos mais mecânicos, promovendo uma ‘educação do físico’ e incorporando uma visão de saúde de índole biofisiológica (reducionista)” (MEDINA, 1991, p. 16). Assim, considera-se que grande parte dos programas propostos para os cursos de Educação Física foram elaborados a partir de modelos americanos e europeus, reduzindo o ensino da disciplina à transmissão e reprodução de conhecimentos.

Dessa forma, grande parte dos currículos era formado por disciplinas técnicas, voltadas para o treinamento desportivo. Em muitos cursos de Educação Física, o ensino centrava-se no professor, que era responsável pela transmissão do conhecimento estritamente apresentado no programa de ensino, fazendo com que os futuros profissionais não tivessem a oportunidade de se expressar ou manifestar seu conhecimento ou impressões. Esse modelo com disciplinas técnico-desportivas prevaleceu nos cursos de formação de professores de Educação Física até a implantação da Resolução nº 03/87.

Somente a partir desta é que foram instituídos os princípios que deveriam nortear e reorganizar os currículos dos cursos de graduação que deveriam ter uma parte fundamentada

na Formação geral-específica, que deveria abranger 80% do total de horas do curso e uma outra parte em que 20% do total de horas deveria ser utilizado para o Aprofundamento de Conhecimentos (BRASIL, 1987b). Logo, a resolução aponta que a formação geral-específica deveria trabalhar com as seguintes temáticas: o conhecimento do Homem; o conhecimento da Sociedade; o conhecimento Filosófico e o conhecimento Técnico. Além disso, a referida resolução também alterou a carga horária do curso, de 1.800 para 2.880 horas aula, que também deveria ser cumprida no prazo mínimo de quatro anos, tanto para o curso de Bacharelado quanto para o de Licenciatura.

Assim, as Faculdades de Educação Física reestruturaram seus cursos propondo uma formação mais global, onde a titulação de licenciado e de bacharel seria diferenciada de acordo com a atuação profissional dentro do contexto escolar e não escolar. A resolução ainda descarta o conceito de currículo mínimo, “orienta fazê-lo pela definição de referenciais para a caracterização do perfil dos profissionais a serem formados e pela definição das áreas de abrangência, dentro das quais seriam definidas as matérias e disciplinas do currículo” (BRASIL, 1987b, p. 6-7).

Porém, apesar dessas propostas, não se observou uma efetiva articulação entre os conhecimentos específicos, a metodologia e as práticas pedagógicas, culminando na produção de conhecimentos fragmentados que não foram suficientes para contribuir para uma formação que viabilizasse uma prática pedagógica reflexiva e mais crítica para os futuros profissionais. Para Borges (1998, p.30) “desse período em diante, observou-se um inchaço dos currículos, predominantemente na área esportiva e biomédica, bem como um visível investimento da EEFs em atender às demandas emergentes das transformações ocorridas no mercado de trabalho”. Assim, dentro desse contexto, a articulação entre a teoria e a prática não foram suficientes e nem efetivas.

Dessa forma, nesse mesmo ano, a formação docente dos profissionais de Educação Física passou a receber novas orientações, onde um rol de competências foi acrescentado em direção à qualidade do ensino e das atividades físicas escolares. Além disso, a articulação entre a teoria e a prática na área ganhou espaço nas discussões em torno da profissão, bem como questões relacionadas aos questionamentos em torno das questões identitárias do profissional de Educação Física.

Em 2008 foi promulgada a Resolução RES. CNE/CES 06/2008, que ainda se encontra em vigor, além de complementar a diretriz da licenciatura, trata do conhecimento

específico da área de Educação Física, estabelecendo, adicionalmente, as orientações voltadas para os cursos de graduação/bacharelado em Educação Física. Esta ainda demarcou o *campo* de atuação do profissional de Educação Física, conferindo-lhe o título de graduação em bacharelado, que deve, somente, atuar no ambiente não escolar, já que este estará a cargo do licenciado.

Somente em 2011, com a aprovação do parecer CNE/CES nº 274/2011, que se reformulam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Física (BRASIL, 2011), cujo conteúdo apresentará apenas duas possibilidades de graduação, a licenciatura e o bacharelado, porém, ressaltando que os licenciados devem atender, além da Resolução CNE/CES nº 7/2004, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, anteriormente mencionadas.

Além dos documentos que norteavam o exercício da profissão do professor de educação física, no ano de 2012 foi homologado o parecer CNE/CES 255/2012, que trata da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005, que orienta a padronização dos documentos necessários para inscrição no CONFEF/CREFs. Neste parecer também foram aclaradas questões pertinentes à estrutura dos cursos de graduação em Educação Física, bem como sobre as características e peculiaridades da licenciatura e do bacharelado (BRASIL, 2012).

Em 2014, com a deliberação CEE 126/2014 (BRASIL, 2014), a importância da prática pedagógica nos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura é reforçada, como se percebe no parágrafo único de seu artigo 11 “*Parágrafo único – Os cursos de Educação Física e Artes deverão incluir estágios em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos termos deste artigo*” (BRASIL, 2014, p.4).

Vale ressaltar que tais marcos temporais podem ser relacionados a alguns graus de desenvolvimento das forças produtivas, das lutas de classes, bem como da inter-relação de forças entre trabalho e *capital*. As leis são desenvolvidas e determinadas de acordo com as demandas da vida e da sociedade, decorrentes da luta da sociedade para manutenção, melhorias e superação do modo de produção.

Para Taffarel (2012):

As tendências contrarrevolucionárias, tendências de amoldamento da classe, tendências ao assalto da subjetividade humana, tendência à desqualificação

do trabalhador em seus processos de formação acadêmica, estão fortemente alicerçadas em aparatos legais, em táticas e mediações de aparelhos do estado, como é o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e de associações entre organismos da classe *capitalista*, como bem demonstra Coimbra (2010) em seus estudos sobre a reorganização empresarial do âmbito do *Fitness*, entre CONFEF/CREF, Associação das Academias do Brasil (ACAD) e o Sindicato dos proprietários das Academias de Ginástica (SINDICAD) (TAFFAREL, 2012, p.07).

De acordo com o CONFEF, o termo Graduação corresponde somente ao Bacharelado:

A LICENCIATURA(CIC): a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física. O BACHARELADO (CIC) (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (CONFEF, 2006, p. 20).

Molina Neto e Molina (2002) já diziam que a formação profissional deve articular os saberes próprios da cultura corporal de movimento com a prática docente, reconhecendo os seus atores como sujeitos inseridos em sua trajetória docente, como forma de compreender sua prática cotidiana, contextualizando o conhecimento construído em sua própria experiência.

Os autores sugerem que, dentro desse processo de intervenção, os professores devem, inicialmente, proporcionar uma mudança de paradigma na formação inicial, principalmente àquelas relacionadas às práticas docentes. Aliado a isso, também será necessário que se propicie e se promova a formação continuada de caráter crítico-reflexivo.

Santos, Bracht e Almeida (2009) ponderam a respeito desse complexo processo formativo ao afirmarem que, por muito tempo, se reduziu:

[...] a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades vinculadas à prática, realçando a dimensão essencialmente técnica da ação pedagógica, seus melhores métodos e técnicas. Essa visão do professor provocou uma forte separação entre sua vida pessoal e profissional (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p.142).

Assim, os referidos pesquisadores afirmam que precisamos “compreender os professores como pessoas e profissionais cujas vidas e trabalhos se modelam mutuamente” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p.160), para que se possa compreender o processo de formação profissional.

Vale ressaltar que Freire (1994), anteriormente a este período, já enfatizava que a consciência reflexiva deve ser fortemente encorajada, como forma de o futuro professor refletir a respeito de sua própria realidade, na busca de soluções que viabilizem a transformação de seu contexto. Seguindo o mesmo raciocínio de Freire, Carreiro da Costa (1994) pondera que durante o processo de formação inicial em Educação Física é preciso fornecer as competências necessárias para que o futuro professor tenha habilidades para enfrentar a carreira docente, no mesmo contexto em que irá apreender os conhecimentos científicos e pedagógicos de sua formação.

Para Rezer e Fensterseifer (2008, p.326) “precisamos construir novos sentidos para o exercício da docência, complexificando o que não é simples”, de forma que o professor tenha possibilidades de produzir conhecimentos e não apenas reproduzir e transferir aqueles conhecimentos já produzidos por outros.

Leite (2011) aponta que o processo de ensino aprendizagem que ocorre na formação do professor de Educação Física deve desenvolver, neste futuro profissional, importantes dimensões como: a cognitiva, afetiva, estética, ética, educação dos sentidos e dos valores emocionais e, para isso, deve ser complementada pela formação continuada, que é considerada um caminho importante em busca de novas metodologias, com o intuito de romper a fragmentação das disciplinas e incorporar um trabalho multidisciplinar dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, algumas as instituições de ensino superior passaram a ofertar cursos de formação continuada, com intuito de promover a atualização e a qualificação profissional, enquanto esses profissionais ainda atuam nas salas de aula.

Leite (2011) complementa tal informação citando que grande parte das queixas dos professores está relacionada às falhas dos programas de ensino que foram norteadas por concepções burocráticas e acríticas.

Ainda com relação ao conjunto das referências legais que embasam a formação a nível superior em Educação Física, publicou-se, em 2018, a Resolução CNE/CES nº 6/2018 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação

Física - DCNs, fundamentadas no Parecer CNE/CES nº 584/2018, um novo marco legal da referida formação.

Assim, estabeleceu-se que as IES teriam até o ano de 2020 para que fossem feitas as adequações dos projetos pedagógicos de seus cursos de Educação Física, de acordo com os preceitos da referida citada resolução. A partir dessas novas DCNs os cursos passaram a ser denominados de: Curso de Graduação em Educação Física, com duas formações específicas: Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física.

A carga horária dos mesmos continuou a ser de 3.200h e o tempo mínimo de integralização curricular/duração do curso deve ser de 8 semestres. Os cursos também deverão ter ingresso único, tanto para o Bacharelado em Educação Física quanto para a Licenciatura em Educação Física e ele será constituído por: a) Etapa Comum, que compreende núcleo de estudos de formação geral identificador da área, com carga horária total de 1.600h, em 4 semestres. b) Etapa Específica: Bacharelado em Educação Física ou Licenciatura em Educação Física, na qual o graduando, a partir da sua opção, terá acesso aos conhecimentos específicos do Bacharelado em Educação Física, com carga horária total de 1.600h, em 4 semestres, ou aos conhecimentos específicos da Licenciatura em Educação Física, com carga horária total de 1.600h, em 4 semestres.

A Resolução CNE/CES nº 6/2018 ainda determina que o cálculo referente à carga horária do estágio deve ser 20% sobre 3.200, ou seja: 640h para a Licenciatura em Educação Física e outras 640h para o Bacharelado em Educação Física.

Com relação ao campo de atuação profissional, não houve mudanças, ou seja, o licenciado em Educação Física continua atuando no âmbito escolar e o bacharel em Educação Física continua a abranger todos os campos da intervenção profissional da área, exceto ao da docência escolar.

Neste sentido é que as atuais DCNEF, definem uma construção curricular em que se que possa materializar um perfil acadêmico e profissional, com as seguintes características:

[...] competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolubilidade nos espaços de atuação do graduado em Educação Física, considerando os avanços científicos e tecnológicos do Século XXI (BRASIL, 2018a).

De acordo com Freitas et al (2019), a citação acima aponta que as atuais DCNEF são:

[...] oriundos da teoria gerencial norte-americana, conduz à necessidade de formar professores de Educação Física com eficiência, imbricados por uma lógica pragmática, técnica, produtiva e empreendedora. Para contemplar tal lógica, as novas DCNEF apresentam novas contradições ao permitirem o curso com entrada única – etapa comum de 1600 horas e com possibilidade de escolha de formação específica em licenciatura; ou formação específica em bacharelado com 1600 horas respectivamente; ou licenciatura e bacharelado em Educação Física integrados (BRASIL, 2018b; FREITAS et al, 2019, p. 249).

Ademais, o referido autor ainda aponta que:

Percebe-se nas recentes DCNEF o desejo de definir a licenciatura como um campo autônomo e com identidade própria, que não se confunde com bacharelado, mediante a delimitação e a restrição do campo de atuação profissional em educação básica (somente licenciado em educação física) e os campos de trabalho em expansão, exceto o magistério da educação básica (somente o bacharel em educação física), bem como acesso aos conhecimentos essenciais de etapa específica em licenciatura - eixos restritos a educação básica e em bacharelado – eixos voltados para a saúde, esporte, cultura e lazer (BRASIL, 2018b; FREITAS et al., 2019, p. 250).

Dessa forma, Cruz et al. (2019) apontam que as DCNEF serviram para fomentar a formação de professores de Educação Física empreendedores de si mesmos, onde as práticas corporais são vistas como uma mercadoria comercializável, proposta do atual mercado de produtos e serviços do fitness. Para o autor, ainda existe um grande problema, que é a precariedade de empregos. Assim, percebe-se que os interesses dos professores de Educação Física não foram contemplados nas referidas diretrizes, uma vez que a mesma não contextualiza o seu percurso histórico, além de não representar a atual conjuntura da formação em Educação Física (CRUZ et al., 2019, p. 03).

Freitas et al (2019) conclui que:

[...]essas diretrizes objetivam, em suma, criar novas cadeias de produção de valores no campo da Educação Física, em consonância com a disruptura na economia mundial, por uma nova concepção de corpo transnacional que tem favorecido um tipo de formação bem definida: aquela apetejada pelos grupos empresariais, em que, no lugar da paideia, reina o poder do dinheiro (FREITAS et al, 2019, p. 252).

Finalmente, em 2019 promulga-se a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que é a mais atual, até o presente momento, no que diz respeito à formação docente.

Assim, no contexto da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, percebe-se que ainda existe “o desafio da construção de teorias formativas que rompam com essa lógica na formação dos adultos em direção a metodologias e práticas de formação sensíveis ao professor como pessoa: *da formação dos sujeitos aos sujeitos em formação*” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p.160). Ademais, percebe-se que, para se compreender a constituição do *campo* da educação física é importante compreender as disputas de poder que permeiam o contexto histórico, político e social em que a sua recente trajetória o constituiu.

5. PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSULDEMINAS

Desde os anos de 1980 tem sido crescente a experiência acadêmica internacional no Brasil. No entanto, foi no período de vigência do Programa Ciência sem Fronteiras (2011-2016) que o processo de internacionalização alcançou seu auge, quando 101 mil bolsas foram oferecidas, pela primeira vez, para fomentar intercâmbio aos discentes de ensino superior e pós-graduação. De acordo com o site do governo:

O Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. [...] O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação [...].¹⁶

A partir de então, milhares de alunos brasileiros tiveram a oportunidade de, a partir daquele momento, receber fomento para estudar em Instituições de Ensino Superior estrangeiras de grande renome acadêmico científico. No entanto, ainda não se sabe de maneira aprofundada se essas experiências acadêmicas durante o intercâmbio estão sendo, ou se foram realmente produtivas e efetivas.

Dessa forma, surge algumas inquietações: Em que medida as disciplinas estudadas no exterior podem contribuir para a formação acadêmica desses alunos? O que poderá ser aplicado na prática desses profissionais, quando adentrarem no mercado de trabalho? Quais são as potencialidades e as fragilidades que um intercâmbio pode proporcionar na formação dos alunos?

Em busca de respostas a estas perguntas, o presente trabalho se propôs a analisar a experiência de intercâmbio de 15 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS, campus Muzambinho (MG), dentre os 37 que participaram do Programa de Mobilidade Internacional do IFSULDEMINAS, criado em 2013, como dito, com o

¹⁶Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>; acessado em 01/03/2018.

objetivo de oferecer oportunidades para que os alunos de graduação da instituição pudessem ter acesso a uma experiência acadêmico científica internacional.

Como o público interno dessa instituição é composto, em sua maioria, por alunos advindos de camadas sócio econômicas menos favorecidas¹⁷ e, como consequência disto, os mesmos se tornam menos competitivos em programas de intercâmbio a que se candidatam, como o Ciência sem Fronteiras (já extinto), Erasmus Mundus, Fullbright, Programa Santander de Bolsas Ibero-Americanas entre outros. Isso se deve ao fato de que a falta de proficiência em língua estrangeira é decisiva para os critérios de desclassificação dos candidatos, caso não sejam aprovados no TOEFL, TOEIC, CERVANTES, ou outros exames de proficiência internacional que requerem grande conhecimento da língua alvo do país a que se candidata.

Sendo assim, os alunos desprovidos de condições financeiras e que não tiveram oportunidades de realizar cursos particulares de língua estrangeira acabam sendo reprovados nos referidos exames. Fato este que já não é observado entre candidatos vindos de extratos sociais mais elevados, já que muitas vezes tiveram a oportunidade de realizar cursos particulares de idiomas desde tenra idade e/ou até intercâmbio para tal objetivo. Assim, estes últimos conseguem ser classificados nos exames de proficiência e, conseqüentemente, nos programas de intercâmbio.

Para se compreender melhor a respeito do público alvo do IFSULDEMINAS e demais Institutos Federais advindos de antigas Escolas Agrícolas, far-se-á, aqui, um breve levantamento histórico da criação e trajetória dos mesmos, para que se possa compreender e contextualizar as instituições e a referida situação.

5.1. Das “escolas-oficinas” à criação da Rede Federal de Educação Profissional (REDITEC) no Brasil: a educação direcionada ao trabalho

Durante o período do Brasil Colônia, a educação voltada para o trabalho era realizada por meio de práticas informais dentro dos engenhos de cana de açúcar. Com a expansão do setor açucareiro, começaram a surgir pequenas aglomerações urbanas e, conseqüentemente, um mercado consumidor que demandava a produção e o consumo de

¹⁷ Dados retirados de: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Sistema nacional de informações da educação profissional e tecnológica**. 2018. Disponível em: <<http://sistec.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 maio. 2018.

produtos artesanais que, por conseguinte, exigia a necessidade de trabalho especializado para que estes fossem produzidos (Cunha, 2000).

Assim, começaram a surgir as primeiras “escolas-oficinas” ofertadas pelos colégios jesuítas, onde eram ensinados os seguintes ofícios: carpintaria, ferraria, embarcações, fiação, tecelagem, entre outros. Isto facilitou a implantação das primeiras indústrias de tecido, bem como as de produção de couro e alimentos. Como consequência, surge a necessidade de se instituir o curso técnico-profissionalizante, com o objetivo de formar mão-de-obra qualificada. São criados, assim, os primeiros liceus de artes e ofícios, que também serviram para a oferta do ensino primário (hoje chamado de Ensino Fundamental I) (MANFREDI, 2002).

No Período Republicano, os liceus foram mantidos e serviram, inclusive, como referência para a construção de uma rede de escolas profissionalizantes. Quando as escolas de ofícios artesanais se extinguem, surgem as redes de escolas profissionais, com origem em 1909, por decreto do então presidente Nilo Peçanha:

Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguiria das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares governos...Em suma, as escolas de aprendizes e artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000, p. 94).

Assim, a função dessas instituições era a formação de mão de obra especializada instruída por meio de práticas realizadas em oficinas de trabalhos manuais. Para Manfredi (2002), já se observa, neste ponto, uma incongruência com os objetivos de cunho industrialistas de seus fundadores, já que os ofícios instruídos eram a marcenaria, alfaiataria, sapataria, etc., não atendendo à demanda de mão de obra especializada voltada para a indústria.

Nesse mesmo período:

A pressão da agricultura na economia brasileira gerou o Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910, que trouxe a primeira regulamentação e estruturação do ensino agrícola no Brasil, passando a ser ministrado em quatro categorias, a saber: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Esse Decreto apresenta como finalidade precípua “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola,

Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária (SOBRAL, 2009, p.82).

As escolas técnicas foram transformadas em escolas industriais por meio do decreto-lei nº 4048¹⁸ de 1942, promulgado pelo presidente Getúlio Vargas, para atender às demandas das indústrias brasileiras, que aumentavam vertiginosamente. Além disso, o governo criou, através de decreto, um sistema de ensino concomitante ao sistema oficial, juntamente com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI):

O decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, criava, então o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, destinado a organizar e administrar escolas industriais em todo o país, podendo também manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem (ROMANELLI, 1986, p.166).

A partir desse decreto, dois tipos de escolas foram estabelecidos: as que poderiam ser fomentadas e organizadas pelo setor privado e as que seriam fomentadas somente pelo sistema público de educação. Os cursos oferecidos por estas instituições deveriam promover a formação técnica através da prática do ofício, dentro de uma formação geral.

Já o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi criado no ano de 1946 pelo decreto 8.621¹⁹, com estrutura semelhante ao SENAI, administrada pela Confederação Nacional do Comércio (CNC).

Embora sancionado por um novo governo, o projeto de criação do SENAC parece ter sido elaborado no governo anterior, assim como o texto de decreto-lei 8.622, da mesma data, que estipulava a obrigação de as empresas comerciais empregarem menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do SENAC (ROMANELLI, 1986, p.167).

O Serviço Social de Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC), foram criados simultaneamente ao SENAI e ao SENAC, com o objetivo de cuidar do lazer e da saúde dos trabalhadores dos setores da indústria e comércio.

¹⁸Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 20/04/2018)

¹⁹ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18621.htm (acesso em 20/04/2018).

Em 1946 surge o ensino agrícola de nível médio, por meio do Decreto-Lei nº 9.613²⁰, de 20 de agosto de 1946, denominado de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”: “Art. 1º. Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”.

Assim, percebe-se que as escolas técnicas de formação profissional coexistem com princípios antagônicos aos da oferta educacional, já que o ensino secundário (ensino médio) fora, inicialmente, ofertado como forma de aumentar o prestígio social, preparando os jovens da alta sociedade para o ingresso no Ensino Superior. De acordo com Romanelli (1986) os sistemas de ensino secundário e superior foram criados para atender às demandas da elite social brasileira, enquanto o sistema de ensino técnico profissionalizante, assim como as escolas primárias (ensino fundamental), passaram a ser o sistema educativo dos menos favorecidos economicamente, como pode ser observado a seguir:

A legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes; os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho (ROMANELLI, 1986, p.169).

Ainda para a referida autora, esse sistema educacional propiciou a discriminação social até mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024²¹, de 20 de dezembro de 1961, onde a dualidade na estrutura de ambos os sistemas de ensino continuou a prevalecer, deixando o sistema de educação profissional à margem.

Ribeiro (1993) ainda a despeito desta temática reflete que:

Seria interessante assinalar que, na opinião do prof. Jorge Nagle, a manutenção dos padrões tradicionalistas no ensino secundário e a permanência da ideia de que o ensino profissional (elementar e médio) destinava-se às camadas menos favorecidas, acaba por agravar o problema referente às distintas formações: um conjunto de escolas propiciava a formação das elites e, outro, a do povo (RIBEIRO, 1993, p. 87).

²⁰ Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 20/04/2018)

²¹ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/14024.htm (acesso em 20/04/2018)

Com o objetivo de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, a reforma do ensino fundamental e médio estabelecida pela nova LDB - Lei 5692/71²² instituiu o mesmo nível de ensino para o ensino médio (naquela época chamado de 2º grau) e os cursos técnicos (MANFREDI, 2002).

De acordo com Romanelli, a proposta de lei visava:

À habilitação profissional de grau médio, com condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior (1986, p.239).

No entanto, os objetivos da referida lei não foram suficientes para se conseguir efetivar a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, já que não existiram verbas destinadas à aquisição de equipamentos e capacitação dos professores. Como forma de tentar sanar esse problema, o MEC regulamentou, por meio de pareceres, a antiga proposta de ensino profissional concomitante ao ensino médio (chamado, à época, de secundário).

Com relação ao ensino técnico agrícola, a Lei nº 5.692/71²³ define uma nova política para o mesmo, quando no Decreto nº 72434²⁴, de 09 de julho de 1973, cria-se a COAGRI - Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola, ligada ao MEC, com a finalidade de ofertar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola.

Já no ano de 1979, com a publicação do Decreto nº 83.935²⁵, as escolas agrícolas passaram a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde se encontram localizadas.

A partir da década de 1980, com um novo cenário econômico começava a abrir as portas para o panorama internacional, o desenvolvimento e a criação de novas tecnologias associadas à produção e à prestação de serviços trouxeram novas necessidades de educação formal para o mercado de trabalho brasileiro. Surge então uma demanda por profissionais multifuncionais, trazendo novos debates que levaram à reestruturação do ensino médio e profissional ao final da década de 1990 e, dessa forma:

²² Fonte: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> (acesso em 20/04/2018)

²³Fonte:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> (acesso em 20/04/2018)

²⁴Fonte:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 20/04/2018)

²⁵Fonte:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 20/04/2018)

Retomam-se as discussões sobre a necessidade de reformar a escola para que se ajuste às exigências e necessidades do novo momento histórico. Ressurge o debate sobre o tipo de formação que ela deve privilegiar. Ressignificam-se, sob rótulos de novas teorias, antigos paradigmas conceituais, como a noção de “competência”. Reacendesse a velha controvérsia entre formação geral e formação técnica e tecnológica. Tais polemicas têm mobilizado amplos setores da opinião pública, especialmente os estudiosos do trabalho e da educação. Entre estes, são inúmeros os estudos e as discussões teórico-práticas acerca dos novos requisitos educacionais e de escolarização que estariam sendo demandados pelas transformações técnico-organizacionais em curso (MANFREDI 2002, p. 56).

Assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9394/96²⁶ deu subsídios para a reforma do ensino técnico profissionalizante, com o intuito de aprimorar a oferta educacional e adaptá-lo às demandas do novo mercado de trabalho.

No entanto, com a publicação do Decreto nº 2.208/97²⁷, segundo Sobral (2009), esta lei:

[...]configura uma proposta que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatistas dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil (SOBRAL, 2009, p. 92) .

No ano de 2003, reformulam-se novas medidas para a educação profissional, onde o Decreto nº 2.208/97 passa a ser substituído pelo Decreto 5.154/04²⁸ e, com este, inicia-se uma nova discussão para se construir um projeto politécnico de formação profissional.

Neste sentido, inicia-se em 2006 a expansão das escolas federais de educação profissional e tecnológica, com o objetivo de se estabelecer uma parceria com os arranjos produtivos sociais e culturais locais.

Finalmente, em dezembro de 2008, por meio da lei nº 11892, criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da unificação das antigas escolas agrícolas, CEFETs, entre outros, conforme abordado anteriormente.

²⁶ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm (acesso em 20/04/2018)

²⁷ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm (acesso em 21/04/2018).

²⁸ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm (acesso em 21/04/2018).

5.2. O IFSULDEMINAS Campus Muzambinho: nasce uma “nova” Instituição

Os três *campi* que deram origem ao IFSULDEMINAS são advindos de antigas Escolas Agrotécnicas Federais que, historicamente, foram instituições de ensino criadas pelo Presidente da República, Nilo Peçanha, para receber os “desafortunados”, como pode ser observado no Decreto N° 7.566²⁹ de 23 de dezembro de 1906, destinada à criação das Escolas de Aprendizes e Artífices:

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906:

Considerando:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucha pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar **os filhos dos desfavorecidos da fortuna** com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir hábitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação;

(fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> - acesso em 14/04/2018)

Assim, tradicionalmente, as escolas agrícolas recebiam jovens do meio rural que, por muitas vezes, possuíam uma baixa renda familiar e pouco acesso ao ensino formal. No entanto, até os dias atuais, percebe-se que parte relevante dos alunos que estudam nesses *campi* ainda são jovens provindos do meio rural, já que moram no entorno e a agricultura, especialmente a voltada para a produção cafeeira, que é predominante na região do sul de Minas Gerais³⁰.

Mais especificamente, o Campus Muzambinho está localizado na região Sul do Estado de Minas Gerais, a 5 km da sede do município de Muzambinho. Ele exerce influência sobre aproximadamente 60 cidades em seu entorno, que é uma região eminentemente

²⁹Fonte: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 14/04/2018)

³⁰ Dados retirados de documentos oficiais dos questionários sócio econômicos preenchidos pelos alunos ao ingressarem no IFSULDEMINAS.

agropastoril, onde a economia do município é baseada na agricultura e pecuária, sendo que seu principal produto, assim como em todo o Sul de Minas, é o café.

A cidade de Muzambinho está localizada em Minas Gerais, estado este que se encontra dividido em 853 municípios, sendo caracterizado pela regionalização e diversidade de sua economia e recursos naturais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE³¹ (2006), a mesorregião do Sul de Minas Gerais, onde está localizado o IFSULDEMINAS, é formada por dez microrregiões, 146 municípios e aproximadamente 2,5 milhões de habitantes.

Ainda de acordo com o IBGE, Muzambinho apresentou em 2015, uma população estimada de 21.017 habitantes. A economia do Município fundamenta-se, primeiramente, no setor de serviços, depois no setor de agropecuária, e por último no setor de indústria, ao contrário do padrão estadual e nacional, que apresentam o setor de indústria mais representativo que o setor agropecuário.

Dentro desse cenário se encontra o Campus Muzambinho que tem sua missão, nos seus mais de 65 anos de Ensino, voltada para a formação profissional em áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento da região. Neste contexto, uma das missões desta instituição é capacitar, promover e apoiar os agricultores familiares, as associações comunitárias rurais, cooperativas e as associações de produtores, bem como toda a iniciativa de desenvolvimento rural sustentável. Promovendo uma educação de excelência por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a interação entre as pessoas, estabelecendo parcerias com outros órgãos e instituições, ampliando o conhecimento e construindo novas tecnologias. Além disso, proporciona o desenvolvimento da região sul mineira, uma vez que busca, através da formação dos seus alunos, alternativas de renda que viabilizem a fixação do homem no *campo* como agente difusor das tecnologias, bem como recuperador dos fatores ambientais essenciais à sua sobrevivência³².

Assim, percebe-se que esta é uma instituição pensada a partir do ambiente onde se situa e se origina e, seguindo a linha das demais instituições de Ensino Superior, organiza-se para desenvolver sua missão cultural que significa: transmissão e transformação do saber para atender à comunidade; formação de profissionais aptos a atender às demandas da sociedade; bem como a missão social de manter-se a serviço da região e do desenvolvimento científico e

³¹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/muzambinho/panorama> (acesso em 15/07/2018).

³² Informações com base na missão do campus; fonte: <https://www.muz.ifsuldeminas.edu.br/sobre-o-campus> acesso em 16/07/2018).

tecnológico. Considerando o cenário nacional relativo à expansão do ensino superior e do ensino técnico, inserindo o campus Muzambinho frente a esse contexto, torna-se evidente que município disponha de instituições que ofereçam cursos de qualidade capazes de atender às necessidades e expectativas do mercado de trabalho local, assim como às demandas da sociedade, em geral, e é justamente nesta perspectiva que se inserem as atividades do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho.

5.3. Criação do curso de Educação Física no Campus Muzambinho

O curso de educação física do IFSULDEMINAS é originário da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM). Era uma escola privada, criada em 1969 e que funcionou até 2010, quando foi encampada pelo Instituto. É considerada pioneira no interior de Minas Gerais na oferta de formação superior em Educação Física, onde formou entre 1974 (ano de formatura da 1ª turma) até 2010 (ano de encerramento da instituição) cerca de 2500 profissionais de Educação Física.

Também ofertou dezenas de cursos de pós-graduação lato sensu, contando com a colaboração de renomados professores no cenário nacional. Dentre suas atividades, realizou eventos regionais, nacionais e internacionais, atraindo profissionais de várias partes do mundo. Em decorrência da expansão da oferta de vagas para Educação Física na região Sul e Sudoeste de Minas Gerais, o que ocasionou na abertura de diversas instituições particulares de ensino superior na região e, com isso, a oferta de mais cursos na área, fez com que a ESEFM começasse a ter dificuldades financeiras para se manter, o que ocasionou no encerramento de suas atividades ao final de 2010. A partir de então o IFSULDEMINAS emvidou esforços junto ao MEC para viabilizar a compra do prédio onde funcionava a ESEFM para que pudesse dar continuidade à formação de professores de Educação Física na cidade e região. A compra da propriedade foi efetuada neste mesmo ano e os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física passaram a funcionar, a partir de agosto de 2010, nos períodos vespertino e noturno, sob a responsabilidade do IFSULDEMINAS.

Entre os anos de 2013 a 2015, os docentes do referido curso realizaram oficinas de reflexão pedagógica e de conhecimento da realidade local, no intuito de compreenderem o

contexto de inserção do curso de Licenciatura em Educação Física, para que se viabilizasse a construção do Projeto Político Pedagógico do curso.

Autorizado a funcionar pelo Conselho Superior do IFSULDEMINAS, passou a ofertar 40 vagas para a modalidade Licenciatura (20 vespertinas e 20 noturnas) em consonância com as legislações vigentes (resolução CNE número 07, de 31 de março de 2004). O curso de Licenciatura em Educação Física possui, atualmente 9 anos de duração e, desde o seu início, foi equipado com diversos laboratórios para que pudessem ser fomentados projetos de pesquisa e extensão, financiados com recursos de diferentes proveniências: editais do Núcleo Interno de Pesquisa e Extensão (NIPE), da Reitoria, do próprio *Campus Muzambinho*, da FAPEMIG e CNPQ, entre outros.

O curso também participa de projetos organizados em parcerias com órgãos dos governos Estadual e Federal: Minas Olímpica (Secretaria de Esportes de Minas Gerais), Programa Esporte e Lazer na Cidade (PELC/Ministério do Esporte) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID/CAPES). Tais parcerias e editais proporcionam experiências formadoras orientadas a cerca de 50% dos estudantes do curso, bem como promove o estreitamento os laços da instituição formadora com outras instituições de ensino da região.

Em 2012 o curso de Licenciatura passou por avaliação do MEC, alcançando o conceito 4 por ocasião do seu reconhecimento e as mudanças apresentadas em seu Projeto Pedagógico, que vêm ao encontro dos apontamentos das comissões de avaliação do MEC quando do reconhecimento e de acordo com a resolução CNE número 02 (01/07/2015). Dentre elas, destacam-se a duração de 4 anos, maior número de UCs (unidades curriculares) de natureza específica da formação do professor e a dinâmica de supervisão do estágio curricular.

A partir de então, o curso passou a ofertar 40 vagas na Licenciatura em Educação Física, oferecidas em período vespertino ou noturno (entradas anuais alternadas) com duração mínima de 4 anos e máxima de 8 anos, com entrada anual. O curso também passou a ofertar unidades curriculares (UCs) voltadas para a formação docente numa proporção não inferior a 20% do total do curso, de acordo com o art. 13, parágrafo 5º da resolução CNE 02/2015.

Desde 2014, o curso também promove o Congresso de Educação Física do IFSULDEMINAS, congregando especialistas de diversas instituições de ensino, profissionais atuantes na região, estudantes e membros da comunidade local. O evento está atualmente na

sua 5ª edição e possui em sua programação conferências, painéis, oficinas, minicursos, apresentação de trabalhos, atividades culturais e homenagens a estudantes e profissionais de destaque no cenário da Educação Física da região.

Entre 2011 e 2019, o curso de Educação Física do IFSULDEMINAS formou cerca de 700 profissionais, mantendo a tradição iniciada na cidade há mais de 45 anos.

O perfil profissional do graduado em Licenciatura em Educação Física, a partir do entendimento contido nos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010), para o qual:

O Licenciado em Educação Física é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Física. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação Física, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento da Educação Física em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros.

Realiza ainda pesquisas em Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. (p.31)

Em relação aos ambientes de atuação do Licenciado em Educação Física, este mesmo documento descreve:

O Licenciado em Educação Física trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em empresas que demandem sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais.

Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria. (p.31)

Assim, considerando a prática pedagógica como eixo norteador da profissão, seja no *campo* escolar ou nos *campos* não escolares, o profissional formado deverá estar apto a trabalhar com o conhecimento acerca da Cultura Corporal (SOARES et al., 1992), objeto último de estudo e intervenção do professor de Educação Física.

Por fim, o ingresso ao Curso de Licenciatura em Educação Física se dá por meio de processo seletivo realizado anualmente e este é organizado pela Comissão Permanente de

Processo Seletivo (COPESE), constituída por professores e técnicos administrativos do IFSULDEMINAS. O processo seletivo é realizado pelo sistema de provas, média obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), casos previstos na Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 ou ainda por aproveitamento de estudos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso:

O curso de Licenciatura em Educação Física com funcionamento na cidade de Muzambinho é comprometido com a formação de um profissional dotado de competências educacionais, conceituais (científicas), procedimentais (técnico-pedagógicas) e atitudinais (ética profissional). Deverá provocar mudanças para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; deverá preservar e exercer o rigor científico e a originalidade com imparcialidade e como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade (CONSUP, 2010, pág. 33).

Ademais, a proposta curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho, quando elaborada, pautou-se nos princípios e compromissos norteados e regulamentados pela Resolução CNE/CES n.º 7, de 31 de março de 2004 (modificada pela Resolução CNE/CES n.º 06/2018), onde as competências e habilidades que o estudante em Educação Física deverá adquirir são de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica. Contudo, de acordo com essa proposição, a aquisição destas competências e habilidades deverá acontecer a partir de experiências entre a interação teoria-prática, pois, de acordo com o Projeto, as competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental, para que se mantenha a coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas.

Dessa forma, a organização curricular do curso superior em Educação Física, modalidade Licenciatura ofertado pelo IFSULDEMINAS - *Campus* Muzambinho segue ao que determina a Resolução 02/2015, articulando as unidades de conhecimento de formação ampliada específica (ou ciclo profissional), e considerando os princípios norteadores apresentados, bem como as competências e habilidades necessárias.

5.4. Assessoria Internacional do IFSULDEMINAS e seu programa de mobilidade

A internacionalização no contexto educacional começou a ser difundida no início dos anos 80, ainda que o termo esteja presente há séculos em algumas áreas do saber, em diversos países (KNIGHT, 2005; 2008). As políticas de internacionalização possuem, dentre seus vários objetivos, o de fomentar ações que promovam desenvolvimento científico e tecnológico, que irão se concretizar, principalmente, por meio de atividades de cooperação internacional. No entanto, “é possível observar que, originalmente, no período medieval, a universidade tinha um forte caráter internacional e que, como consequência da construção dos Estados nacionais, sofreu um processo de nacionalização” (KRAWCZYK, 2008, p. 42).

Assim, essas fronteiras estabelecidas em bases nacionalistas, que também se instauraram no *campo* da produção científica, acabaram por criar um processo de internacionalização do ensino superior, que se intensificou a nível mundial nos últimos anos, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, fazendo inclusive com que alguns pesquisadores atrelassem o conceito de internacionalização ao de globalização.

Marginson e Rhoades (2002) conceituam *Internacionalização* como a globalização do ensino superior, o desenvolvimento do aumento de sistemas educacionais integrados e as relações universitárias além da nação. Estes autores conceituam também *Capitalismo acadêmico*, que identifica uma tendência global de privatização na educação superior, com todas as características inerentes, inclusive com destaque ao lucro (MOROSINI, 2006, p. 116, grifos originais do texto).

Por outro lado, Knight (2008) alerta que o processo de internacionalização não deve ser confundido com a globalização. Inegavelmente existe uma inter-relação entre ambos os processos, já que “a internacionalização está transformando o cenário da educação superior, ao passo que a globalização está influenciando no processo de internacionalização” (KNIGHT, 2008, p. 1, tradução da pesquisadora).

É nesse sentido que Stallivieri (2017) contribui com o pensamento da autora acima citada, quando aponta que “a forma de resposta encontrada pelas instituições de Ensino Superior ao fenômeno da globalização foi sua própria internacionalização” (STALLIVIERI, 2017, p. 27). Além disso, cabe ressaltar que a internacionalização é um processo profundamente amplo, dinâmico e complexo, ainda de acordo com Knight (2008).

O incentivo aos estudos acadêmicos no âmbito internacional gerou grandes transformações nas práticas adotadas pelas IES, onde a promoção de intercâmbio se alargou

principalmente após a Declaração de Bolonha³³, de 1999, que criou uma estrutura comum aos cursos de graduação e pós-graduação da comunidade europeia, com o objetivo de facilitar e promover a validação dos diplomas, bem como o livre trânsito de docentes e discentes naquela região.

No mesmo sentido, o Mercosul também criou políticas educacionais que visam a integração das IES, acontecendo da mesma forma que no caso da União Europeia: com foco principalmente na equivalência dos sistemas universitários, ou seja, na padronização curricular, com o objetivo de promover maior empregabilidade e competitividade regional no âmbito internacional (KRAWCZYK, 2008).

Embora os aspectos positivos sejam inegáveis dentro desse contexto, como a criação de redes de pesquisa e a preparação de profissionais para atuar em mercados multiculturais e que se encontram em transformação quase que diária, os processos de internacionalização recebem grandes críticas na atualidade, já que, em muitos casos, mantém a relação de subserviência dos países periféricos. Para autores como Kim (2009) e Morosini (2006) é preciso que as relações sejam bilaterais, propiciando também ao Brasil a divulgação de sua ciência, tecnologia e cultura. Além disso, também existem críticas no que diz respeito à sobreposição da influência econômica em detrimento da qualidade acadêmica.

No Brasil, percebe-se que a internacionalização ocorre de forma diferenciada e interdependente em cada IES, já que não existe um programa de integração desses procedimentos. Como consequência, muitos pesquisadores que já possuem uma rede de contatos no exterior procuram sanar as questões estruturais, financeiras, culturais e até linguísticas por meio de cooperações estabelecidas informalmente, firmando-se compromissos a partir de projetos específicos. Essas ações acabam sendo pouco a pouco integradas e absorvidas aos planos de ação das IES. Para Morosini (2006):

A internacionalização da educação superior frente à expansão quase que desordenada do sistema e à complexidade instituída, necessita, urgentemente, de estudos e políticas públicas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para a qualidade acadêmica social (MOROSINI, 2006, p. 107-108).

³³Sobre a Declaração de Bolonha acessar site da Universidade do Porto: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=processo%20de%20bolonha%20na%20u.porto%20-%20faq (acesso em 20/06/2019).

Assim, além das práticas mais usuais como projetos de pesquisa, criação de redes de associações, publicações conjuntas com pesquisadores estrangeiros, promoção de eventos científicos internacionais, as viagens (intercâmbios) realizadas no exterior acabam por ser a parte socialmente mais visível do processo atual de internacionalização das IES, apesar de serem práticas muito antigas, já que se iniciaram desde a criação das primeiras universidades ocidentais – Paris, Bolonha, Oxford –, com o objetivo de consolidar e disseminar o conhecimento. A exemplo disso, em 1911, a Société D'Échange International des Enfants et de Jeunes Gens pour L'Études des Langues Étrangères² enviou 280 estudantes ao exterior (SCHAUER, 2009).

O próprio programa europeu de intercâmbio internacional, Erasmus, criado em 1987, já possibilitou o intercâmbio estudantil em universidades de 31 países para mais de 1,9 milhões de estudantes (SCHAUER, 2009). De acordo com Kim (2009), esses dados têm aumentado vertiginosamente desde os primeiros anos do século XXI, principalmente com o aumento de 50% da mobilidade estudantil entre os anos de 2000 e 2005.

No Brasil, no contexto dos Institutos Federais, a internacionalização foi viabilizada a partir da criação da câmara de Relações Internacionais da Rede Federal, como parte das câmaras componentes do Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que é um conselho de Reitores, criado em 24 de março de 2009. Dentro do CONIF se criou o Fórum de Assessores internacionais, FORINTER, composto pelos Assessores Internacionais dos 38 Institutos Federais de Educação. O FORINTER equivale à Associação Brasileira de Educação Internacional – FAUBAI, que é a Associação de Assessores Internacionais das universidades brasileiras.

De tal modo, o FORINTER tem o objetivo de:

[...] promover o debate em torno do processo de internacionalização da Rede e principalmente para viabilizar a construção conjunta das estratégias de Relações Internacionais dos Institutos Federais otimizando todo o potencial que existe no relacionamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com as instituições de outros países.

Além de ser um espaço para o debate, o Fórum viabiliza a formação e capacitação dos assessores. Anualmente os assessores internacionais se encontram em Brasília para o curso de estratégias de cooperação e relações internacionais. (Fonte: <http://forinter.conif.org.br/pt/forinter/forinter-e-a-c%C3%A2mara-de-rela%C3%A7%C3%B5es-internacionais.html> – acesso em 17/06/2018)

Ainda de acordo com o documento *Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, “[...] as Relações Internacionais representam instrumento fundamental para a melhoria da Educação, que se constitui elemento imprescindível para o desenvolvimento econômico e social do país” (FORINTER, 2009, p. 4).

O referido documento foi elaborado em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) que possui um importante papel no que diz respeito à construção de um instrumento norteador para futuras políticas voltadas para a internacionalização das unidades da rede federal, que partem da premissa de que com uma “visão de país e impulso à competitividade, é possível fazer a superação do drama brasileiro [...] entrar na rota do Brasil desenvolvido” (VELLOSO, 2012, p. 26).

Assim, compreende-se que a internacionalização atua diretamente nas respostas às demandas de uma sociedade cada vez mais globalizada, que depende completamente do *capital* econômico, o que faz com que a urgência em se criar esforços para promover o desenvolvimento do Brasil seja muito enfocada, já que as “políticas nacionais são atualmente definidas em termos de diferentes manifestações da globalização” (BALL, 2001, p. 100).

Aliado a esse cenário, o Brasil tem unido esforços na tentativa de acompanhar essa tendência mundial, criando programas de incentivo à cooperação científica internacional, com o intuito de aumentar as relações acadêmicas, divulgar sua produção científica, assim como sua cultura e tecnologia no exterior. E foi aí que, em 2011, o governo federal lançou o Programa Ciência sem Fronteiras, já mencionado anteriormente.

Em se tratando do IFSULDEMINAS, como visto anteriormente, pelo fato de grande parte dos alunos do IFSULDEMINAS ser proveniente do meio rural, muitos destes tiveram poucas oportunidades de aprimoramento acadêmico, principalmente no que refere ao ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, acabam sendo excluídos, por muitas vezes, de oportunidades em que se requer a proficiência em algum idioma.

A partir desse contexto, a Assessoria Internacional do IFSULDEMINAS criou, em 2012, cursos de Extensão em línguas Inglesa e Espanhola para alunos e servidores da instituição, a fim de oferecer-lhes a oportunidade de aprender e se comunicar em um novo idioma, pois, se o jovem consegue utilizar uma língua para “impor sua voz no mundo” (WARSCHAUER, 2000, P.530), estará cumprindo um dos propósitos da educação que, de acordo com Freire (1996), é o de transformar o mundo e se tornar cidadão, por meio dela.

Dessa forma, o fomento à prática de idiomas e de intercâmbio cultural em cada um dos IFs revalida que o conhecimento de línguas estrangeiras é fundamental para todo esse processo. Por esse motivo é que o FORINTER orientou a criação de Centros de Idiomas que têm como objetivo possibilitar o “desenvolvimento de competências e habilidades nas línguas de maior interesse institucional, bem como o ensino de português para estrangeiros (FORINTER, 2009, p. 9).”

Além disso, orienta-se que seja reforçado o ensino da língua espanhola como forma de estreitar os laços com falantes desse idioma em países latino-americanos:

Trabalhar as similaridades existentes entre os países da **América Latina** é um elemento importante para o avanço das ações de cooperação internacional. A maior facilidade de comunicação com os povos de **língua hispânica**, as semelhanças econômicas, os problemas sociais comuns e os aspectos culturais servem como facilitadores desse processo. [...] o relacionamento com as instituições dos países do **MERCOSUL** [...] (FORINTER, 2009, p. 6, grifo da pesquisadora).

Tal reconhecimento se torna importante na medida em que coloca os Institutos Federais diante do grande desafio de ampliar seus horizontes, contrário a lógica de que a internacionalização ocorre somente através das relações estabelecidas entre os países do bloco hegemônico da relação sul-norte.

Além disso, o FORINTER também orienta em relação à necessidade de se criar vínculos e aproximação com os países falantes de língua portuguesa, além de demonstrar a importância de se estreitar os laços com instituições de ensino Africanas.

Aliado ao ensino de idiomas e com a finalidade de promover oportunidades de intercâmbio internacional aos alunos do IFSULDEMINAS, criou-se, em 2013, o programa de Mobilidade Internacional da instituição, com um subsídio financeiro de R\$ 500.000,00 (quinhentos mil reais) anuais para fomentar a mobilidade internacional de aproximadamente 30 alunos da instituição.

A seleção é realizada por meio de edital que prevê a avaliação de currículo (média de rendimento acadêmico, participação em projetos de pesquisa e extensão, participação em eventos científicos, monitoria, estágios etc.) e entrevista realizada pela Assessoria Internacional, Psicólogo e Assistente Social da instituição. Após a seleção, entrevistas e classificação, o programa prioriza alunos que se encontram em condição de vulnerabilidade sócio econômica, uma vez que o recurso advindo para a realização do mesmo vem do Plano

Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)³⁴, que é regido pelo o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e tem o objetivo de:

[...] apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Sendo assim, aos alunos que se enquadram nessa categoria e comprovam tal condição sócio econômica, recebem passagem aérea internacional (ida e volta), seguro de saúde internacional e uma bolsa mensal de U\$ 800,00 (oitocentos dólares) ou EUR 800,00 (oitocentos euros)³⁵ para prover seus gastos com moradia e alimentação, por um período de 6 meses.

Os alunos que não comprovam condição de vulnerabilidade sócio econômica recebem apenas a bolsa mensal, não recebendo pagamento de passagem aérea e seguro de saúde internacional que deverão, dessa forma, ser custeadas pelo próprio aluno.

O intuito do Programa é o de oportunizar àqueles que, frequentemente, são excluídos de diversas oportunidades acadêmicas ao longo da vida, para que possam ter iguais condições de realizar um intercâmbio internacional.

Assim, entre os anos de 2013 a 2019, período em que se realizou o recorte para esta pesquisa, foram selecionados e enviados 213 alunos para intercâmbio internacional. Desse número, 37 foram alunos de Educação Física, sendo 24 de Licenciatura e 13 de Bacharelado.

Dessa forma, além do Programa de Mobilidade oferecer oportunidade aos alunos da instituição para realizarem intercâmbio no exterior, abre-se espaço para que os mesmos possam adquirir novas experiências de vida e de conhecimento de mundo que, aliadas às experiências acadêmicas, terão grande chance de refletir na vida profissional e pessoal desses discentes.

³⁴http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content, acessado em 05/03/18

³⁵ O valor da bolsa pode variar de acordo com o continente para qual o candidato vai realizar seu intercâmbio.

6. METODOLOGIA DA PESQUISA

6.1. Questão e abordagem de investigação, contextualização e procedimentos metodológicos adotados

Conforme exposto na Introdução desta pesquisa, a presente investigação procurou responder à seguinte questão: quais as experiências e as decorrências do intercâmbio internacional na formação profissional dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS?

6.1.1. *Objetivo Geral*

Compreender a importância pedagógica e cultural que o intercâmbio internacional é capaz de promover na formação de alunos do ensino superior, de acordo com a perspectiva do aluno intercambista do curso de Licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS, campus Muzambinho.

6.1.2. *Objetivos Específicos*

Os objetivos específicos desta pesquisa foram, a saber:

- Verificar as potencialidades e fragilidades do intercâmbio (de acordo com o ponto de vista dos alunos) na formação profissional de alunos do ensino superior do IFSULDEMINAS;
- Verificar a efetividade do programa de intercâmbio em relação a seus objetivos e resultados.
- Verificar se essa experiência internacional contribuiu, ou não, para a formação do *habitus* professoral do intercambista.

- Verificar como o intercâmbio refletiu na vida profissional do aluno nos dias atuais.

6.2. Percurso Investigativo

6.2.1. Tipo de Pesquisa

O procedimento metodológico adotado neste trabalho de investigação tomou por base a pesquisa de natureza qualitativa, por ser a mais indicada para responder às questões e objetivos propostos. É também o método mais adequado para que se possa compreender o fenômeno pesquisado, isto é, a formação de professores de educação física sob o impacto do processo de internacionalização. De acordo com Minayo (1997), a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela:

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1997, p. 21- 22).

Ainda de acordo com a autora, “(...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1997, p. 22).

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se na medida em que ela viabiliza uma visão mais holística do estudo, além de aprimorar tanto o desenvolvimento quanto a análise da pesquisa, o que traz à luz as inter-relações que existem dentro do contexto das competências na formação docente, as fragilidades e as potencialidades advindas das experiências de um intercâmbio acadêmico, entre outros aspectos que permitem ao pesquisador captar a extensão e os interesses envolvidos durante a coleta de dados.

A finalidade da pesquisa qualitativa, segundo Gaskell (2002, p. 68), “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Ainda para o autor, o objetivo desse tipo de trabalho é descobrir a imensa vastidão de pontos de vista sobre o assunto em questão, em um

meio social específico. No entanto, ele pondera que essa variedade de pontos de vista não necessariamente precisa ser grande. Pelo contrário, pode ser composta por um número relativamente limitado de opiniões sobre o tópico pesquisado, de maneira oposta aos dados encontrados em pesquisas quantitativas, que trabalham com grande quantidade de dados.

Esta pesquisa pode ser classificada também como um “estudo de caso”, na medida em que foi direcionada a um caso específico de investigação ao buscar compreender o processo de formação profissional de alunos do curso de licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS, localizado no município de Muzambinho, MG. De acordo com Yin (2001, p. 27), o estudo de caso tem a “capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”. Takahashi e Fischer (2007, p. 14) entendem que o estudo de caso é o tipo de procedimento metodológico mais adequado quando se aborda questões referentes à “aprendizagem e à internacionalização”.

Esta é também uma pesquisa do tipo descritiva. Gil (2008) classifica as pesquisas em exploratórias, descritivas e explicativas, sendo que a pesquisa descritiva é aquela que tem como objetivo a descrição das características de uma determinada população, de uma experiência, de um fenômeno, ou o *estabelecimento de relações entre variáveis*, como é o caso desta pesquisa, que busca compreender a formação de professores de educação física sob o impacto do processo de internacionalização.

As técnicas de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa foram identificação, seleção e análise de documentos referentes às transformações pelas quais estão passando as instituições de ensino superior no Brasil e no mundo, desde os anos de 1970; ao processo de formação de professores de educação física no Brasil e no IFSULDEMINAS; ao processo de internacionalização das instituições de ensino superior, bem como sobre intercâmbio acadêmico de estudantes do curso de educação física do referido Instituto. Os documentos selecionados constituíram em fonte de dados importantes e fundamentais para estruturação desta pesquisa. Nesse sentido, foram analisadas normas jurídicas e documentos oficiais do governo federal, destacando-se do MEC, IFSULDEMINAS, CAPES e CNPq.

Além da análise documental, esta pesquisa adotou como técnica de coleta de dados a entrevista, que é um dos procedimentos técnicos mais usuais de coleta de dados em pesquisas sociais, pois “através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (MINAYO, 2002, p.57).

Essa técnica:

Se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos (MINAYO, 2002, p.57).

A entrevista é também uma técnica de investigação que permite ao pesquisador relacionar-se e interagir com os indivíduos pesquisados, o que proporciona a possibilidade de obtenção de informações mais ricas e detalhadas durante o processo comunicativo. Outra vantagem da entrevista, apontada por Kerlinger (1980 p. 350), é que ela “valoriza a presença do investigador e proporciona que o sujeito da pesquisa tenha liberdade e espontaneidade, enriquecendo a investigação, sendo uma grande vantagem a sua profundidade”.

As entrevistas podem ser *estruturadas* (com perguntas previamente elaboradas) e *não estruturadas* (quando o pesquisador aborda livremente a temática em questão). Porém, também existe a possibilidade de articular as duas formas, criando as entrevistas *semiestruturadas*, que apresentam perguntas formuladas anteriormente, mas dá ao pesquisador a liberdade de elaborar outras questões a medida em que vão surgindo novas inquietações a respeito do tema tratado, o que, para Selltiz et al (1975, p. 267), proporciona “a flexibilidade na obtenção de informações”. Triviños (1994) ainda complementa ao afirmar que, partindo de perguntas básicas, a entrevista semiestruturada permitirá que outros questionamentos mais profundos submerjam. Assim, tendo em vista as vantagens apontadas, neste trabalho adotou-se a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, além da análise documental.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro de perguntas especificamente para esse propósito, a serem feitas aos intercambistas. As perguntas foram elaboradas e aperfeiçoadas ao longo do trabalho à medida em que foram sendo organizadas as questões, objetivos e problema desta pesquisa, bem como a partir da construção da fundamentação teórica.

A ênfase das perguntas foi no sentido de compreender, sob o ponto de vista dos intercambistas, não só como ocorre a mobilidade acadêmica de um modo geral, mas também as decorrências e experiências acadêmicas, culturais e sociais que o intercâmbio implicou na vida desses alunos em formação.

Assim, inicialmente, o objetivo era entrevistar os 37 alunos do curso de Educação Física do IFSULDEMINAS que participaram do programa de mobilidade acadêmica da instituição, no período de 2013 a 2019, no México, Colômbia e Portugal. Todos foram contatados via e-mail, onde uma mensagem convite os informou a respeito da investigação, sua temática, bem como a importância da contribuição deles para este trabalho. Dos 37 intercambistas, 15, cerca de 40%, se dispuseram a participar das entrevistas, número este que se tornou a amostra oficial deste estudo.

Após aceitarem oficialmente o convite para participarem das entrevistas, iniciou-se o processo de agendamento para a realização das mesmas. Foi fornecido aos intercambistas o documento conhecido como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que foi por eles lido e assinado. Além do termo, lhes foram apresentados os objetivos da pesquisa, o destino dos dados que seriam coletados, bem como a garantia de sigilo da identidade dos participantes e seu direito de obter informações sobre o desenvolvimento da pesquisa sempre que solicitarem.

Com o intuito de preservar o sigilo de identidade desses sujeitos, optou-se por adotar a denominação alfanumérica como forma de identificá-los no trabalho. Assim, utilizou-se a Letra A (referente a aluno) mais os números de 1 a 15, referente à ordem de transcrição das entrevistas. Também lhes foi explicitado que os dados seriam utilizados única e exclusivamente para fins científicos. Destaca-se que a pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Plataforma Brasil, identificada sob o protocolo CAAE: 40940615.3.0000.5398

O agendamento das entrevistas foi feito de acordo com a disponibilidade de datas e horários dos intercambistas. Dessa forma, foram iniciadas no primeiro semestre de 2019 e durou dois semestres. Para os intercambistas que ainda residiam no Município de Muzambinho, MG, as entrevistas foram realizadas individualmente, de maneira presencial. Para os intercambistas que não residiam mais na referida cidade, as entrevistas foram realizadas via SKYPE, Google Meet ou WhatsApp. As entrevistas foram gravadas com a devida autorização dos intercambistas e, posteriormente, transcritas na íntegra, literalmente, pela própria pesquisadora.

Ao todo foram produzidas 15 horas e 8 minutos de áudios referentes às entrevistas que, transcritos se transformaram em 104 páginas de texto. Todos os documentos provenientes dessa etapa foram impressos e também armazenados em um HD externo com o

objetivo de se manter um banco de dados para consultas recorrentes, para a análise e elaboração do relatório final de conclusão desta tese, bem como para redação de artigos científicos a serem publicados como resultados dessa pesquisa.

A etapa seguinte da realização das entrevistas foi de interpretação dos dados coletados por intermédio delas. De acordo com Minayo (2002), a etapa da análise dos dados de uma pesquisa qualitativa tem como objetivo:

Estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte (MINAYO, 2002 p. 69).

Como instrumento de análise interpretativa para as entrevistas foi adotado o método conhecido como análise de conteúdo, sendo Bardin (1979) a autora de referência. Para esta autora, a análise de conteúdo compõe-se da junção de diversas técnicas de análise de comunicação com o intuito de alcançar resultados sistemáticos que levem à inferência do que se produz nos discursos.

De acordo com Oliveira et al. (2003),

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem (OLIVEIRA et al.,2003, p. 3-4).

Bardin (1979) sugere três etapas para que se planeje uma análise de conteúdo, etapas essas que foram adotadas neste trabalho: **(1) a pré análise; (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos dados.**

Figura 3 - Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin (1979).

A pré-análise pode ser considerada como uma fase de organização. Nesta etapa, Bardin (1979) recomenda que o pesquisador estabeleça um esquema de trabalho bem preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. No caso da utilização de entrevistas, a autora recomenda que elas sejam transcritas para que este material constitua o *corpus* da pesquisa (BARDIN, 1979). Conforme, descrito anteriormente, a transcrição foi feita e o resultado foi impresso.

Ainda nesta etapa, adotou-se as recomendações de Bardin (1979) listadas a seguir, pois contribuem para a validade e confiabilidade dos resultados. São estes os procedimentos recomendados: (1) exaustividade, a autora recomenda esgotar a totalidade da comunicação, ou seja, no caso desta pesquisa, de todas entrevistas; (2) representatividade, ou seja, a autora aconselha que a amostra seja representativa da população. Assim, conforme já mencionado, foram realizadas 15 entrevistas, representando cerca de 40% do total; (3) os dados devem ser selecionados a partir de temas iguais, por técnicas iguais e com os mesmos indivíduos; (4) as entrevistas devem estar adaptadas para o objetivo da pesquisa e (5) cada elemento deve fazer parte apenas de uma categoria. Esses três últimos itens serão desenvolvidos a seguir.

Assim, o passo inicial para configurar a análise foi a preocupação em manter sigilo absoluto em relação à identidade dos entrevistados, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da presente pesquisa. Optou-se por utilizar os códigos de **A1** ao **A15**, composto por letra e número, para identificar os 15 alunos que foram entrevistados. Em seguida, identificou-se, para cada entrevistado, o campus de origem, o país, a instituição de ensino e o ano em que realizou o intercâmbio. Estas informações estão representadas no **Quadro 1**. Como pode ser observado, todos os alunos são oriundos do curso de Educação Física do campus Muzambinho, a preferência da maior parte foi por realizar o

intercâmbio em Portugal, em segundo lugar na Colômbia e em terceiro lugar no México. Da amostra selecionada, constata-se que o ano em que mais saíram alunos para intercâmbio foi o de 2014, contabilizando seis. Em seguida, registra-se o ano de 2017 com três intercambistas, seguido do dos anos de 2015, 2016 e 2019 com dois intercambistas cada. No ano de 2018 não há registro de saída de alunos do curso de Licenciatura em Educação Física para intercâmbio no exterior, já que somente alunos de Bacharelado fizeram intercâmbio no referido ano. Sendo assim, como este não é o público alvo desta pesquisa, esses alunos não foram contabilizados para fins de realização das entrevistas.

Quadro 1 - Dados dos intercambistas e locais de intercâmbio.

Alunos entrevistados						
Aluno	Campus de origem	País de destino	Instituição de destino	Gênero	Ano do intercâmbio	Duração (meses)
A1	Muzambinho	México	Universidad de Quintana Roo	F	2017	6
A2	Muzambinho	México	Universidad Autónoma de Baja California	M	2015	6
A3	Muzambinho	México	Universidad Autonoma de Baja California	F	2016	6
A4	Muzambinho	Colômbia	UDCA	F	2016	6
A5	Muzambinho	Colômbia	Universidade de Tolima	F	2014	6
A6	Muzambinho	Colômbia	UDCA	M	2015	6
A7	Muzambinho	Colômbia	UDCA	M	2017	6
A8	Muzambinho	Portugal	Universidade do Porto	F	2014	6
A9	Muzambinho	Portugal	Universidade do Porto	F	2014	6
A10	Muzambinho	Portugal	Universidade do Algarve	M	2014	6
A11	Muzambinho	Portugal	Universidade do Porto	M	2014	6
A12	Muzambinho	Portugal	Universidade Traz dos Montes	M	2014	6
A13	Muzambinho	Portugal	Instituto Politécnico de Bragança	M	2017	6
A14	Muzambinho	Portugal	Universidade do Algarve	M	2019	6
A15	Muzambinho	Portugal	Instituto Politécnico de Bragança	M	2019	12

Fonte: dados da pesquisa do próprio autor.

Como parte da etapa de pré-análise, foi feita uma *leitura flutuante* das entrevistas já transcritas, conforme recomendado Bardin (1979), com o intuito de se observar de maneira geral os principais temas que apareciam no texto. Nesse momento, as palavras e expressões que apareceram com mais frequência foram marcadas com canetas marca texto coloridas, sendo que cada cor foi destinada a uma palavra ou expressão que apareceu de forma repetida, como o intuito de identificá-las e agrupá-las em unidades de registro que, posteriormente, compuseram as categorias de análise.

A leitura flutuante possibilitou um primeiro contato e uma pré-identificação das categorias que a partir dali surgiriam e seriam analisadas. O passo seguinte foi realizar uma leitura criteriosa com intuito de iniciar **a exploração do material** em si, onde se buscou analisar com mais profundidade o teor do conteúdo abordado pelos entrevistados, correlacionando-o ao referencial teórico, aos objetivos e ao problema da pesquisa.

Essa leitura criteriosa já faz parte da segunda etapa proposta por Bardin (1979) e fundamenta-se na **exploração do material**. Nesta fase coube ao pesquisador realizar a codificação dos dados para agrupá-los em unidades. Esta codificação foi feita em etapas, respeitando as recomendações da autora, de modo que, primeiramente, foi feita a escolha das unidades de registro, posteriormente a seleção de regras de contagem e, por último, a escolha das categorias de análise.

A noção de **categoria de análise** adotada nesta pesquisa tomou como referência o trabalho de Bardin (1979) e de Minayo (2002), que se complementam. Para Bardin (1979), as *categorias* devem possuir certas qualidades como: *exclusão mútua*, ou seja, cada elemento só pode existir em uma única categoria; *homogeneidade*: para definir uma categoria, é preciso haver uma única dimensão na análise. Se por acaso existirem diferentes níveis de análise, os mesmos deverão ser separados em diferentes categorias; *pertinência*: as categorias devem ser pertinentes às intenções do pesquisador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, etc.; *objetividade* e *fidelidade*: as categorias, os temas e os indicadores tem que ser bem definidos para que não ocorram distorções por parte das análises; *produtividade*: as categorias somente serão produtivas se os resultados forem bons o suficiente, em termos de inferências dos dados.

A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com

elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger isso tudo (MINAYO, 2002, p. 70).

Para definir ou construir as categorias que foram utilizadas nesta pesquisa foram adotadas as recomendações de Moraes (1999), conforme descrito a seguir. De acordo com o autor,

[...] as categorias são construídas ao longo do processo da análise. As categorias são resultantes de um processo de sistematização progressivo e analógico. A emergência das categorias é resultado de um esforço, criatividade e perspicácia de parte do pesquisador, exigindo uma releitura exaustiva para definir o que é essencial em função dos objetivos propostos. Os títulos das categorias só surgem no final da análise. Para esta abordagem, segundo Lincoln e Guba (1985), duas estratégias têm sido sugeridas: o *método da indução analítica* e o *método da comparação constante*. Tanto um como outro se fundamentam na indução, processo em que as regras de categorização são elaboradas ao longo da análise, e fazem intensa utilização do conhecimento tácito do pesquisador como fundamento para a constituição das categorias. Tanto as categorias como as regras de categorização são permanentemente revistas e aperfeiçoadas ao longo de toda a análise (MORAES, 1999, p. 10).

Esta etapa foi executada também com o auxílio do software conhecido como NVivo. Este software foi criado com a finalidade de auxiliar na organização e análise das informações qualitativas em trabalhos em que se utilizem documentos textuais, entrevistas e dados bibliográficos. Além disso, ele facilita a organização do material, seja ele: entrevistas, imagens, áudios, categorização dos dados e análises, que são separados em pastas, por temas ou nós, como é chamado no programa. Com relação aos dados qualitativos, ainda é possível realizar a transcrição de vídeos e áudios, codificar textos, realizar análises de redes sociais e/ou páginas da web, entre outros.

Ele tem sido crescentemente utilizado pela comunidade científica para auxiliar nas pesquisas qualitativas que envolvem análise de conteúdo, considerando que contribui para diminuir custos de digitalização além de agilizar o processo de análise do conteúdo, contribuindo, portanto, para diminuir o tempo de pesquisa e os investimentos necessários ao seu desenvolvimento. Nesta pesquisa adotou-se a versão 11 do NVivo³⁶, que, de acordo com a

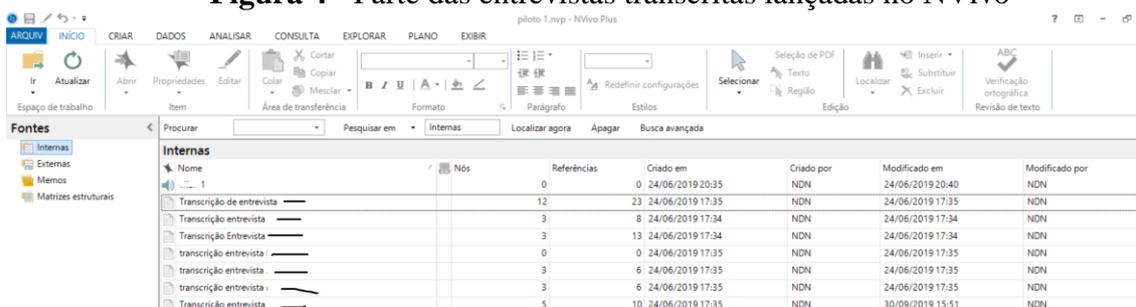
³⁶ “NVivo é um software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projetado para ajudar você a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web”. Ver <<http://www.qsrinternational.com/product>> e <<http://www.qsrinternational.com/nvivo-portuguese>>.

QSR International (2015), já foi utilizado por mais de um milhão de pessoas em 150 países, dentro e fora das universidades.

Assim, o programa foi utilizado da seguinte forma: inicialmente, todos os arquivos em formato *word*, que são as transcrições das entrevistas, foram adicionados ao NVivo, como forma de alimentar o software com informações e conteúdos referentes à coleta de dados da pesquisa. Em seguida, foram criadas pastas no software com o nome de cada entrevistado. Com estas informações, o software gerou a criação de nós referentes às categorias e unidades de análise que submergiram das entrevistas. A partir deste ponto, partes das falas dos entrevistados foram inseridas em cada nó, formando arquivos específicos para cada um deles, onde foi possível verificar os conteúdos por tema, de forma organizada, para posterior análise e tratamento dos dados.

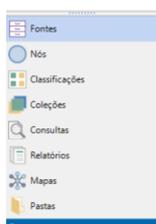
As imagens a seguir ilustram partes desse trabalho realizado no NVivo, como forma de melhor exemplificar e visualizar o que foi efetivado. Na **Figura 4** se encontram alguns arquivos das transcrições das entrevistas, com os nomes dos entrevistados apagados, como forma de manter sigilo das informações pessoais dos participantes:

Figura 4 - Parte das entrevistas transcritas lançadas no NVivo



Nome	Nós	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
1		0	24/06/2019 20:35	NDN	24/06/2019 20:40	NDN
Transcrição de entrevista		12	23/24/06/2019 17:35	NDN	24/06/2019 17:35	NDN
Transcrição entrevista		3	8/24/06/2019 17:34	NDN	24/06/2019 17:34	NDN
Transcrição Entrevista		3	13/24/06/2019 17:34	NDN	24/06/2019 17:34	NDN
transcrição entrevista		0	24/06/2019 17:35	NDN	24/06/2019 17:35	NDN
transcrição entrevista		3	6/24/06/2019 17:35	NDN	24/06/2019 17:35	NDN
transcrição entrevista		3	6/24/06/2019 17:35	NDN	24/06/2019 17:35	NDN
Transcrição entrevista		5	10/24/06/2019 17:35	NDN	30/09/2019 15:51	NDN

obs: os nomes dos entrevistados foram apagados nesta imagem



Fonte

: dados da pesquisa do próprio autor

Na **Figura 5** encontram-se alguns nós criados no momento da etapa 1 da pré-análise dos dados, como forma de iniciar a busca pelas categorias e unidades de análise:

Figura 5 - Termos mais encontrados nas entrevistas.

Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
rendimento físico esportivo	6	26	18/07/2019 19:53	NDN	19/08/2019 14:39	NDN
saber fazer para ensinar	1	1	18/07/2019 19:58	NDN	19/08/2019 14:24	NDN
difficuldade com a língua espanhola	1	1	18/07/2019 20:00	NDN	18/07/2019 20:00	NDN
cultura corporal e movimento	4	7	18/07/2019 20:15	NDN	21/07/2019 19:56	NDN
aulas e provas praticas	5	6	18/07/2019 20:21	NDN	19/08/2019 14:23	NDN
aproveitamento de disciplinas	4	6	18/07/2019 20:51	NDN	19/08/2019 14:36	NDN
aprender algo novo	1	3	19/08/2019 14:19	NDN	19/08/2019 14:39	NDN
recepção e orientação no país de destino	1	3	19/08/2019 14:21	NDN	19/08/2019 14:22	NDN
idioma	1	2	19/08/2019 14:22	NDN	19/08/2019 14:22	NDN
impactos positivos	2	5	19/08/2019 14:23	NDN	05/09/2019 11:28	NDN
estrutura física	1	1	19/08/2019 14:35	NDN	19/08/2019 14:35	NDN
metodologia	1	3	19/08/2019 14:38	NDN	19/08/2019 14:38	NDN

obs: os nomes dos entrevistados foram apagados nesta imagem

Fonte: dados da pesquisa do próprio autor

Já na **Figura 6** podem ser visualizadas as partes das falas dos entrevistados, separadas no nó referente ao “rendimento esportivo”:

Figura 6 - Formação de nós com os dados das entrevistas.

Nome	Fontes	Referências
aproveitamento de disciplinas	3	5
aulas e provas praticas	4	5
cultura corporal e movimento	4	7
difficuldade com a língua espanhola	1	1
rendimento físico esportivo	6	26
saber fazer para ensinar	1	1

Referências:

- Internas\Transcrição de entrevista Fernanda - \$ 3 referências codificadas [2,78% Cobertura]
 - Referência 1 - 0,98% Cobertura

as avaliações exigiam bem mais a prática de exercicios fisicos do que no Brasil.
 - Referência 2 - 0,71% Cobertura

foco era o treinamento esportivo ou treinamento de academia
 - Referência 3 - 1,09% Cobertura

na Colômbia a educação física escolar é focada em preparo físico e esporte de alto rendimento
- Internas\Transcrição entrevista allano - \$ 4 referências codificadas [2,94% Cobertura]
 - Referência 1 - 0,53% Cobertura

1) Então isso já é uma coisa que eu via lá um alto nível técnico demandado e uma cobrança bem tecnicista de um jeito que batem no padrão do alto rendimento.
 - Referência 2 - 0,51% Cobertura

2) Eu acho que isso lá é mais forte e as técnicas pra isso, para questões mais militaristas, assim, né... de, enfim os professores são mais rigorosos.

Fonte: dados da pesquisa do próprio autor.

Assim, com base nas recomendações principalmente de Bardin (1979), Minayo (2002) e Moraes (1999), com auxílio do software NVivo e após leitura que buscou a *exaustividade* e a *representatividade* dos dados e das informações importantes, **foram identificadas duas categorias de análise**: cultural e profissional, detectadas de acordo com a frequência e ocorrência nas falas dos entrevistados. Assim, estipulou-se os números de **1 e 2** como forma de identificar tais categorias.

A **Categoria 1** se refere aos aspectos culturais relacionado à experiência de intercâmbio, ou seja, ao *capital cultural* vivenciado e incorporado pelos alunos, enquanto inseridos em um novo *lugar* e em novos *campos*. Nesta categoria também foram agrupadas informações referentes à vida cotidiana, experienciada no contexto vivido ao longo do intercâmbio, relacionadas a diversos fatores como a adaptação à utilização de uma língua estrangeira, ao contato com novos lugares, cultura, alimentação etc.

A **Categoria 2** se direciona aos aspectos profissionais do intercâmbio, no *campo intelectual e/ou científico* da Educação Física, relacionados às disciplinas cursadas no país (*lugar*) de destino, às metodologias de ensino e avaliação vivenciadas nesse contexto, experiências acadêmico científicas. Tais aspectos foram considerados importantes de serem analisados para que se compreenda melhor a experiência acadêmica vivida em uma universidade estrangeira, podendo trazer elementos comparativos e avaliativos para que se compreenda mais a fundo a experiência de intercâmbio, bem como as implicações deste na constituição do *habitus professoral* desses alunos e seus reflexos em sua vida profissional.

O **Quadro 2** que se segue busca sintetizar esta etapa da análise.

Quadro 2 - Desdobramentos do processo de intercâmbio.

Categorias	Unidades de análise
1 Cultural (<i>capital cultura</i>)	a. Experiências em relação à língua estrangeira; b. Aprender algo novo (cultura e experiências de vida).
2 Profissional (<i>habitus e campo</i>)	a. Metodologias de ensino e de avaliação; b. Linha Pedagógica voltada para o rendimento físico esportivo; c. Aproveitamento dos conteúdos vistos em intercâmbio na sua formação inicial.

Fonte: dados da pesquisa do próprio autor.

A terceira etapa desta análise foi constituída pelo **tratamento e pela análise e interpretação propriamente dita dos dados**. Nessa etapa, os resultados foram analisados à luz da teoria utilizada, onde fundamentou-se nos ensinamentos de Bourdieu sobre *capital*, *habitus* e *campo*. É importante destacar que para essa análise foram adotadas também as recomendações de Minayo (2002, p. 74) a respeito dos cuidados a serem tomados quando da leitura dos textos – no caso dessa pesquisa os textos são as entrevistas transcritas - em busca de seus significados. De acordo com a autora, nem sempre o sentido do texto é explícito e o seu significado nunca é único, uma vez que diversos enfoques podem ser utilizados, de acordo com diferentes perspectivas. Com esta perspectiva, deve-se buscar compreender também o sentido simbólico do texto, bem como “a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2002, p. 74)”.

Olabuenaga e Ispizúa (1989, p.185) também alertam para os cuidados que devem ser tomados quanto à leitura e à interpretação dos textos, uma vez que podem ocorrer situações diferentes quanto ao sentido. Assim, podem ser observados: (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo; (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor; (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes; (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Moraes (1999) também recomenda que nas entrevistas o pesquisador esteja atento à linguagem natural e aos valores do entrevistado bem como do próprio pesquisador, pois estes elementos exercem influência sobre os dados.

Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir. De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. Esta questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica (MORAES, 1999, p. 03).

Dessa forma, a partir das teorias e orientações metodológicas propostas acima é que a análise do resultado foi conduzida. O tratamento dos resultados é apresentado no capítulo a seguir.

7. TRATAMENTO DOS RESULTADOS: INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

7.1. Categoria de Análise 1: aspectos culturais (*capital cultural*)

7.1.1. Experiências em relação à língua estrangeira

Esta análise buscou compreender em que medida o domínio ou não da língua estrangeira pode interferir no aproveitamento do intercâmbio. Além disso, procurou-se observar o quanto a aquisição de uma nova língua pode influenciar na criação de novo *habitus* e novo *capital cultural*.

Eu considero que tive um bom rendimento nas matérias, com mais facilidade nas matérias predominantemente práticas, mas já tive dificuldade nas matérias teóricas por não compreender todas as palavras [...]. (Entrevistado A3)

Dificuldade não, não mesmo. Mentira, dificuldade eu tive assim, é (...) eles falavam rápido, bem rápido né. (Entrevistado A1)

No começo eu tinha um pouco de dificuldade pois eles falavam muito rápido, mas com o tempo eu conseguia compreender e falar tranquilamente. (Entrevistado A4)

Sim tive dificuldades ao princípio. É muito diferente quando se chega ao país mesmo se você fez curso, eles falam muito rápido e assim como nós cortam palavras ou usam gírias culturais que dificultam mais ainda, foi difícil para mim. Na sala de aula tinha que prestar muita atenção e os colegas que já entendiam o idioma ajudaram muito, foi uma sorte. [...] pois não conhecíamos nada e não tínhamos nenhuma direção, fora a dificuldade com o idioma, eu particularmente não sabia nada (Entrevistado A6)

No início, é claro, eu tinha muita dificuldade. Eu lembro que no aeroporto, quando o eu cheguei lá, a mulher falando super rápido e eu falei assim: onde que eu tô, pra onde que eu vô? Só que deu certo, graças a Deus... passou... aí foi só nesse início mesmo. (Entrevistado A7)

Teria feito um curso melhor do idioma para poder assumir sem medo e insegurança disciplinas mais voltadas a licenciatura como por exemplo com atuação em escolas e etc. (Entrevistado A6)

O intercâmbio foi em Portugal, então a língua não foi um problema muito grande. Tive apenas que aprender algumas palavras que eram diferentes das nossas [...] os professores falavam muito rápido e enrolado e usava umas palavras diferentes das quais eu já estava acostumado com o curso. (Entrevistado A9)

Quando eu cheguei em Portugal eu pensei: nossa por ser português vai ser tranquilo. Mas em uma matéria tive muita dificuldade no começo porque a professora falava muito rápido e eu fazia muita confusão na hora de entender, porque não entendia muitos termos que são diferentes dos nossos né. Eles usam muitas gírias que são completamente diferentes do nosso português. Mas depois eu fui entendendo mais e alguns professores tinham mais paciência, falavam mais devagar porque sabiam que a gente era brasileiro ... (Entrevistado A11)

Como pode ser observado nas falas acima, os alunos mencionaram que tiveram dificuldades, alguns mais outros menos, com a língua do país de destino, mesmo aqueles que escolheram Portugal como destino, prevendo que teriam pouca ou nenhuma dificuldade de comunicação, tendo em vista que a língua seria a mesma usada no Brasil.

Pode-se inferir destas declarações que os estudantes não estavam devidamente preparados para participar do programa de intercâmbio internacional, faltando-lhes, portanto, o *capital cultural* suficiente e necessário, no que diz respeito ao conhecimento do segundo idioma. Vários estudantes apontaram que a dificuldade com o idioma interferiu diretamente no desempenho das disciplinas cursadas, uma vez que tiveram que dispor de parte do tempo que poderiam estar dedicando ao estudo das disciplinas para aprenderem o idioma. Além disso, mencionaram as dificuldades de entendimento do idioma que tiveram mesmo nas aulas ministradas em português.

As declarações apontam também para um grande esforço para suprir esta deficiência durante o processo de intercâmbio no país de destino. Alguns estudaram por conta própria, outros buscaram fazer cursos do idioma do país e até de inglês e outros mencionaram que foram aprendendo com a vivência no país.

A necessidade de aprender o inglês foi principalmente dos estudantes cujo destino era Portugal, que vislumbraram um grande ganho de *capital* a oportunidade de estreitarem o intercâmbio intercultural com os inúmeros estudantes oriundos da Comunidade Europeia que também escolheram aquele país como destino. Soma-se a isso o fato de que algumas disciplinas eram ministradas totalmente em inglês, para atingir um público maior de estudantes, uma vez que poucos estrangeiros europeus falavam a língua portuguesa. O aprendizado do inglês iria colocá-los numa posição melhor em que estavam no *campo* dos estudantes estrangeiros em Portugal, já que iriam adquirir *capital linguístico* e *cultural*, além de evitar o isolamento social e a discriminação que podem ocorrer pela falta do mesmo.

Assim, pode-se notar que os intercambistas compreenderam que o idioma era uma questão fundamental para melhor aproveitamento das oportunidades que estavam tendo, não

só em relação às disciplinas a que se propuseram a cursar, mas também em relação a todos os aspectos culturais proporcionados pelo intercâmbio.

Nesse sentido, os entrevistados declararam que empreenderam grande esforço para aquisição deste capital cultural, buscando minimizar o déficit de *capital cultural* que possuíam. Pode-se notar também pelas declarações que alguns estudantes conseguiram transformar o ganho de *capital cultural* em outros *capitais*, como *capital social*, *simbólico* e *econômico*. Estes ganhos de *capital* também resultaram em ganhos de posições nos vários *campos* em que estavam inseridos e que se inseriram posteriormente, como no *campo* de estudantes de educação de educação física do IFSULDEMINAS e de profissionais de educação física.

Um pouco, apesar de o idioma ser o Português (de Portugal), o Algarve possui muitos dialetos locais, o que dificultava um pouco o entendimento. E por eu não falar inglês as vezes ficava de fora de algumas conversas em grupo, ou sobre o que explicavam nas aulas, nas matérias...pois a língua universal na região quando se tratava de estudantes estrangeiros de vários países era o inglês, e aí eu também ficava sem entender muito, ou quase nada (risos). (Entrevistado A8)

Somente com o inglês, a primeira opção de aula foi o inglês, fui em algumas aulas, mas estava muito avançada, precisei trocar de disciplina, optei pelo espanhol. [...] meu domínio fraco do inglês não me permitiu um contato mais íntimo e próximo com outros alunos, polacos, alemães, italianos... me senti deslocado com isso. (Entrevistado A10)

A partir das falas acima, podemos perceber que conhecer e compreender pouco o idioma, mesmo que seja a língua espanhola ou a língua portuguesa (lusitana), que possuem características parecidas com a língua portuguesa (Brasileira), mas ao mesmo tempo muitas diferenças, bem como a presença de inúmeros falsos cognatos (palavras que se parecem na forma escrita mas possuem significados totalmente diferentes), faz com que o aluno perca não só o conhecimento teórico e prático apresentado nas aulas, ou a aquisição de novo *capital científico*, como também na comunicação e interação que ocorre no ambiente universitário, nas inter-relações pessoais e profissionais, na relação professor - aluno, aluno – aluno, diminuindo o aproveitamento e, conseqüentemente impactando de maneira negativa na aquisição de novos *habitus* e *capitais* advindos de tal experiência.

Ademais, alguns intercambistas viram a necessidade de compreender e falar a língua inglesa, principalmente aqueles que foram para Portugal, visto que conviviam diariamente com alunos da Comunidade Europeia, que ali também estudavam. Por isso, algumas disciplinas eram ministradas totalmente em inglês, para atingir um público maior de alunos,

uma vez que poucos estrangeiros europeus falam a língua portuguesa, como visto nos relatos dos entrevistados A8 e A10.

A necessidade de se comunicar, criar novos laços de amizade e interculturais também fez com que alguns intercambistas brasileiros procurassem aprender o novo idioma para que não se sentissem isolados. No entanto, outros não tiveram a oportunidade de estudar inglês, o que os fez perder algumas oportunidades acadêmicas e interpessoais.

Sendo assim, a falta de domínio dificultou a compreensão e melhor aproveitamento das disciplinas, bem como a compreensão inicial daquela nova cultura a que estava sendo inserido.

Cardona (2006), afirma que conhecer a língua é um importante processo para interação e inserção social, uma vez que:

[...] é o elemento primário na vida de uma comunidade, é o instrumento fundamental da interação entre homem e homem e é impossível imaginar um grupo social que não se sirva pelo menos de uma variedade linguística nos seus intercâmbios quotidianos (CARDONA, 2006, p.3).

Obviamente não há que se discutir a importância de uma língua na vida das pessoas em um grupo social, de um *campo*, principalmente quando, neste, ocorre o estudo e a aprendizagem de línguas estrangeiras, que dão ao aprendiz a oportunidade de interpretar o mundo de uma nova maneira, principalmente ao se inserir em um contexto de intercâmbio, onde se faz necessário a compreensão de um novo mundo e incorporação de outros *capitais culturais*, principalmente através da linguagem.

Com relação à aprendizagem de novas línguas, Schlatter e Garcez (2009) assinalam que:

Através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Nesse sentido, abordar a temática das línguas estrangeiras implica, necessariamente, a discussão de conceitos como aquisição e aprendizagem de línguas, bem como de língua materna (L1) e segunda língua (L2 ou SL). Considera-se L1 a língua aprendida na infância, ou

seja, a nossa língua materna. Já a L2 ou SL é aquela língua em que se aprende no chamado contexto natural, ou seja, quando o aprendiz está em contato direto com a língua objeto de aprendizagem por ela ser a língua da sociedade (*campo*) na qual este passou a viver, permanentemente ou por um período apenas, como no caso dos intercâmbios. Neste caso, a língua na qual o aprendiz está exposto é chamada de segunda língua (SL) ou (L2), sendo que o termo *segunda* se refere a como não materna, não de origem (MARTÍN, 2004).

Griffin (2011, p. 19) afirma que explicar a aquisição de línguas não é tarefa fácil, uma vez que é considerado um dos fenômenos mais complexos de todas as habilidades inerentes ao ser humano. Para a referida autora, apesar da complexidade ao se tentar apreender o processo de aquisição de línguas, todo ser humano nasce com a capacidade inata de adquirir uma língua, conforme Chomsky afirma em suas teorias, como em *Syntactic structures* (1957) e em *Aspects of the theory of syntax* (1965).

De acordo com Griffin (2011), podem ser encontrados dois principais motivos que levam as pessoas a aprender uma segunda língua (SL ou L2), quais são: aqueles que aprendem por necessidade e aqueles que o fazem por interesse pessoal. Aqueles que aprendem uma língua por necessidade, seja por estar morando em um novo país ou por motivo de qualificação profissional, possuem motivação instrumental; visto que os que aprendem por uma motivação pessoal, são considerados aqueles aprendizes que desejam estar conectados à cultura onde a língua é falada. No entanto, o sujeito pode estar imbuído dos dois desejos simultaneamente, um não precisa necessariamente excluir o outro:

Claro que la primera puede incluir la segunda y viceversa, pero nos referimos a que hay gente que debe aprender una segunda lengua por obligación para poder sobrevivir en una comunidad lingüística diferente de la suya de origen; y gente que por deseo de poder viajar, mejorar su situación laboral o simplemente como interés intelectual (GRIFFIN, 2011, p. 19).

Estar inserido a uma nova cultura, compreendê-la e ser “aceito” pela mesma, envolve, assim, falar a língua desta. A necessidade faz com que o ser humano se adapte a novas situações e até aprenda a falar um novo idioma, já que precisa sobreviver em um novo mundo. Tal fato pode ser observado na fala de um dos entrevistados, onde a questão da sobrevivência se mostra relevante no que diz respeito ao aprendizado acelerado do idioma:

A necessidade me fez aprender a como tomar um ônibus, como ir no banheiro e conforme as dificuldades surgiam eu ia aprendendo novas palavras, novas maneiras de chegar aos lugares e a pedir comida, o que seja... (entrevistado A2).

Sim, em escrever, ouvia, sabia o que era a palavra, mas não sabia como escrever, a principal dificuldade foi com a acentuação, uso dos cc, conjugação verbal e concordância. [...] Nas primeiras semanas a escrita era feita com o auxílio do Google tradutor [...]. (Entrevistado A3)

Sim eu precisei pesquisar um pouco quanto ao idioma espanhol, não sabia nada, fiz via internet, duolingo, e contei com a ajuda de um intercambista da colômbia em minha instituição que nos ensinou um pouco ou ao menos o básico para sobreviver ao princípio.[...] (Entrevistado A6)

Uma questão interessante é que como Portugal faz parte da comunidade Erasmus, então tem uma média de 2000 alunos estrangeiros de diferentes nacionalidades lá, em Bragança e eles preferirem ir pra lá porque o custo de vida é muito barato. Então eu tive que me virar para aprender inglês para comunicar com eles, porque acaba se limitando muito se você só fala português, e aí você não expande e fica isolado né. Se você não falar inglês você se sente analfabeto... (Entrevistado A13)

Eu escolhi Portugal primeiro por causa da língua, porque eu sempre tive dificuldade com a língua né, sempre estudei, tentei aprender o inglês, mas nunca consegui desenvolver. Então Portugal seria uma oportunidade de eu poder estudar sem ter que aprender uma língua. Quando eu cheguei eu pensei, nossa não ter dificuldade nenhuma com o Português, eles falam mais rápido mas vou entender. Porém eu tive muita dificuldade no começo porque eles falam muito rápido e tem a questão do sotaque né. Mas depois eu fui entendendo e conseguindo compreender melhor nas aulas e no dia a dia. (Entrevistado A15)

Para Santos Gargallo (2010), a aquisição de uma L2 é um processo inconsciente onde se internaliza um sistema linguístico por exposição natural à língua, o que acontece durante um intercâmbio, por exemplo, onde o intercambista está exposto à um novo sistema linguístico e, naturalmente, adquirirá as habilidades para se comunicar naquela língua. Dessa forma, para a referida autora, este “*es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma*” (GARGALLO, 2010, p. 19).

Além disso, fazer parte de um determinado *campo*, quando se fala a sua língua e se compreende, vivencia a cultura do mesmo, possibilita a ampliação do *capital* cultural. E falar outro idioma possibilita que isso aconteça.

No entanto, aqueles que foram realizar intercâmbio sem o conhecimento prévio do idioma, perceberam que estudar a língua alvo antes de ir é o ideal, uma vez que você chega carregado de aspectos culturais adquiridos no aprendizado dessa língua, além de poupar

tempo no que diz respeito a esse aprendizado. Tal fato não impede a aquisição de conhecimento:

Eu acho que se eu tivesse a oportunidade de poder estudar a língua antes de estar em outro lugar, é obvio que eu abraçaria essa ideia. Porém não faria nada de diferente. Eu não tive a possibilidade de estudar o espanhol antes de ir mas isso não me impossibilitou de aprender e crescer. (Entrevistado A2)

Sim, acho que estudar mais o idioma nativo antes de ir (Entrevistado A3)

Teria feito um curso melhor do idioma para poder assumir sem medo e insegurança disciplinas mais voltadas a licenciatura como por exemplo com atuação em escolas e etc.. (Entrevistado A6)

[...] eu teria me dedicado mais no idioma antes de viajar, porque é a seguinte questão, a gente acha que tá falando super bem, que tá dando pra eles entenderem só que depois que eu voltei vi que eu pensava que eu sabia alguma coisa de espanhol mas, falando é uma coisa, mas quando eu fui fazer uma prova de espanhol a gente vê a dificuldade que a gente tem de pronunciar corretamente os verbo, a gramática ... então falando é uma coisa, entender é uma coisa, compreender é uma coisa só que mais a fundo é outra coisa. A gente falar e a gente entender um diálogo é tranquilo, só que estudar a fundo a gramática, a interpretação é outra coisa... então eu acredito que eu teria me dedicado mais na questão da escrita. [...] Como não é a língua de origem nossa, então a gente tem que sempre estar estudando, lendo, assistindo filmes em espanhol, porque é pratica né e essas coisas caem no esquecimento. Por isso a pratica é um fator essencial. (Entrevistado A7)

*Sobre esse negócio de falar inglês, a gente aqui (no Brasil) não dá trela né, a gente não liga para aprender, acha que não vai precisar... Dá pra ampliar muito seu conhecimento se você sabe uma língua porque, tem estudioso que só escreve em inglês, que só publica em inglês e se você não sabe ele fica de fora desse conhecimento né. **Se eu tivesse ido com uma base melhor de inglês, teria aproveitado muito mais.** (Entrevistado A13)*

Percebe-se, portanto, que o fato de não conhecer ou dominar uma língua estrangeira não impede a aquisição de conhecimento que ocorrerá ao longo do intercâmbio, no entanto, quando se insere nessa experiência com conhecimento prévio, o aluno aproveita de maneira mais eficaz as oportunidades que ali surgem.

7.1.2. Aprender algo novo (cultura e experiências de vida)

É notório o valor atribuído às experiências culturais na fala dos alunos. De certa forma, a prática do deslocamento cultural está intimamente ligada à construção de novas concepções de vida, quer sejam elas nos *campos* educacionais, profissionais e até mesmo no da existência enquanto ser uno ou social. Aprender algo novo em termos de cultura e

experiências de vida, foram marcas importantes do processo, conforme mencionado nas entrevistas, quando os alunos analisaram a experiência do intercâmbio.

No intercâmbio eu tive uma vivência única, graças a ele eu pude notar como Brasil é um país privilegiado em educação e saúde pública de qualidade, embora reconheço que existam muitos problemas aqui, na Colômbia a qualidade de vida, emprego e saúde são totalmente precárias. Além disso, eu aprendi na prática a alteridade de sempre conhecer a cultura e as vivências dos outros, me colocar no lugar deles e assim agir com respeito e compreensão da realidade deles e isso eu utilizo a todos os momentos com meus alunos. (Entrevistado A4)

Com toda certeza, a cultura da Colômbia é diferente da do Brasil, assim como todos os países têm as suas características culturais. Notando como cada pessoa é diferente dentro de sua cultura, conclui que é importante trabalhar envolvido com a cultura corporal, desenvolvendo temas que envolvam as diversas culturas que estão presentes dentro de nosso país, com isso, gerando respeito entre todos. (Entrevistado A7)

Sim, muito, o conhecimento acadêmico não foi de grande valia, mas o cultural foi de extrema importância, foi onde as portas se abriram para o conhecimento, e como gosto muito de história, fiz uma viagem histórico – social com a Universidade de Bragança – Portugal por 23 dias, conhecendo 14 países, que foi para mim como se as portas do mundo se abrissem para que eu estudasse história e para que eu entendesse nossas raízes. Entender que a nossa cultura (Brasileira) é, na verdade, um “emaranhado” de culturas, o que nos torna imensamente ricos, me ajudou a olhar diferente para o nosso país tão rico em matérias-primas e de natureza exuberante. [...] foi uma grande experiência, uma oportunidade para ampliar os horizontes culturais. (Entrevistado A8)
O intercâmbio mudou minha visão de mundo, eu nunca tinha saído da casa dos meus pais antes de morar na Colômbia, e lá, pude ver além da minha realidade, e para mim, a oportunidade do intercâmbio foi de conhecer outra cultura e eu tive a oportunidade de expandir minha visão e meus conhecimentos quanto à educação física. (Entrevistado A5)
Cultura são os costumes de um povo, música, comida, comportamento, crenças. A forma que eles se vestem me chamava a atenção, o fato de serem tão retraídos em relação ao toque, a troca de carinho quase nunca acontecia em público. Resumindo a forma de viver deles me encantava. E acredito que trouxe muito disso para o meu dia a dia. (Entrevistado A11)

Como eu sempre morei com meus pais e poucas vezes tinha saído de casa, o intercâmbio me proporcionou a conhecer outra cultura e respeitar, além de que situações que também existem no Brasil as quais eu nunca tinha tido contato eram recorrentes (falta de estrutura, protesto e brigas com policiais, pobreza, falta de auxílio a saúde...), fazendo com que eu compreendesse mais as diversas realidades. Quando eu digo cultura eu quero falar quanto aos costumes, como aproveitar todas as partes das comidas, a língua, a forma de falar, o trânsito (muito bagunçado), comidas, bebidas, costumes... Conhecer parte da cultura colombiana foi importante para que eu me construísse como pessoa que faz o máximo para respeitar a diversidade. (Entrevistado A15)

A experiência de vida sim, essa foi grande... entrar em contato com outra cultura, ver a importância do inglês, isso pesou mais na minha vida. O intercâmbio contribuiu de forma muito positiva, um pouco pela base teórica e muito pela experiência de vida, relações pessoais e a forma de ver meu país. Do ponto de vista de formação pessoal o

*intercâmbio me aproximou muito das **relações mais humanizadas, melhorou meu ponto de vista em enxergar meu país...** e não sei até que ponto isso pode interferir diretamente nas relações profissionais, sei que reflete, reflete de forma muito positiva por sinal, mas é difícil medir. (Entrevistado A10)*

***Hoje em dia tem o tripé da universidade né, que é o ensino, a pesquisa e a extensão e eu até me lembro que eu falei que agora não era mais um tripé né, eram quatro pés mesmo, era quase uma mesa mesmo (risos), que era a cultura. Então, isso é que é o diferencial numa boa formação também, o aluno tem novas experiências, sair daquele mundo dele,** isso realmente se você pensar que hoje tem uma tendência de novos alunos sendo inseridos na universidade, então assim, igual eu venho de uma cultura muito diferente, minha mãe é cozinheira, meu pai faz serviço braçal, então eu venho de uma cultura onde o ato de viajar não é algo comum, né, não tem esse hábito. Então pra mim né, sair, eu conheci poucos lugares na minha vida e **depois que eu tive a oportunidade de fazer intercâmbio, foi um caminho sem volta para mim né. Porque eu já tinha essa vontade de viajar então eu agora fazia acontecer, fui duas vezes para os EUA, depois eu fui de novo para Portugal, fiz uma outra viagem pela Europa...** então, assim, eu sempre gostei de viajar, mas **o intercâmbio dá esse impulso sabe, de querer conhecer novas culturas, novos lugares, e eu tive essa oportunidade.** (Entrevistado A12)*

***Com certeza essa foi a melhor experiência da minha vida, porque você aprende não só academicamente, mas a sobreviver, são outros perrengues que você passa que você não aprenderia estando aqui e isso te faz crescer muito como pessoa. Muito mesmo. Às vezes você passa por problemas, que às vezes parecem tão grandes, que depois do intercâmbio você acha que é pequeno porque você passou por tanta coisa, tanto problema a mais que te fez crescer. E conhecer outras culturas, outras coisas, que você conhece além do que tem aqui, isso te faz outra pessoa.** (Entrevistado A13)*

*No intercâmbio você aprende a aceitar e a respeitar o que é diferente então se aqui no Brasil [...] então **aprender a cultura**, além de todo os aspectos que já falei, é esse respeito com aquilo que é desconhecido e tentar se colocar naquele lugar, se colocar no lugar das pessoas que moram ali. Analisar de forma mais generalista e ampla o ambiente para depois não ocorrer esse julgamento né, porque quando é **cultural**, [...]. Então, **eu aprendi muito em relação a cultura** e eu vejo como isso sabe, de se colocar num lugar de não julgamento, de entendimento e levar aquilo que faz sentido para você daquela cultura, acrescentar para sua vida. (Entrevistado A15)*

*Enfim, tudo o que eu falei, até esse se colocar e **abrir essas camadas de complexidades e construções da vida que são sim enaltecidas pelo intercâmbio sim, a expansão da caixinha** e é lógico né, depende muito para que área que se vai e tal. Mas eu gosto das metodologias da minha vida que foram usadas aí. Acho que eu andei bem até... O aprendizado foi bem intenso né. [...] **As subjetividades do ser são colocadas em outro ponto bem diferente da educação física.** [...] Então, eu fiquei lá 4 meses e meio né e aconteceram muitas coisas pra todas as partes, eu estava no meio acadêmico, **eu estava interagindo com as pessoas do intercâmbio, fazendo rolês culturais, saindo pra lugares pra ver shows, festas tradicionais da cidade, até mesmo bares típicos...** enfim, da cultura do lugar. Talvez eu pudesse ter me aplicado em algum projeto a mais mas era muito intenso as tarefas e dar conta de tudo em outro idioma. Eu acho que eu fiz as coisas bem do jeito que era para serem feitas mesmo. (Entrevistado A6)*

Como pode ser percebido nas falas acima, as experiências de intercâmbio possibilitam o acesso a oportunidades de desenvolvimento que, de certa maneira, o intercambista não tem (ou tem parcialmente) como consolidar em seu *lugar* de origem, tais como: aprender um novo idioma, desenvolver pesquisas com tecnologias advindas de laboratórios específicos, bem como a possibilidade de ampliar seu repertório de vida num contexto em que o desenvolvimento de habilidades sociais é possível dentro de um *campo* que seja estimulante para tal (DALMOLIN, PEREIRA, SILVA, GOUVEIA & SARDINHEIRO, 2013).

Além disso, poder interagir com pessoas e/ou grupos que não são os seus de origem, possibilita o contato com aquilo que não lhe é familiar, dando oportunidades de crescimento pessoal, mas que também pode ser espantoso, de acordo com a experiência e percepção particular de alguns, já que o intercâmbio pode não ser vivido somente por momentos bons, podem existir percalços no caminho (FERREIRA, 2015).

A vivência e imersão direta nesse contexto de troca multicultural viabiliza uma experiência que perpassa todos os limites das fronteiras geopolíticas, sejam elas estaduais, nacionais e internacionais. A possibilidade de mudança de *campo* geográfico altera não só as percepções subjetivas e individuais sobre si mesmo, bem como sobre aquilo que já é familiar e vivenciado pelo intercambista. A partir dessas experiências é que surge o sujeito híbrido, composto pela sua essência una e social, bem como pelas novas possibilidades de ser e estar no mundo (ETCHEVERREY BURGUENO, 2007; GUSMÃO, 2008).

A forma em que ocorre a relação entre culturas determinará a experiência do intercambista, que pode variar entre a flexibilidade ou à resistência a esse novo contexto, já que:

Cada um de nós tem uma ideia própria da cidade e, em particular, da cidade onde vive; é uma ideia feita de coisas vividas e de lugares da memória. Nossos percursos habituais seguem uma lógica de conexões e relações. Segundo o nosso nível social, existem redes de comunicação que estruturam ou reafirmam nossa identidade. Existem lugares institucionalmente "deputados" para a troca: a praça, o mercado, o bar, o ponto de encontro desportivo ou cultural, onde confluem os percursos dos indivíduos. Existem lugares da alma, onde se desenrola a história da nossa vida (VENTURINI, 2009, p. 204).

Assim, a partir dos pontos apontados pelos intercambistas, compreender a nova cultura e interagir com a mesma, deixá-la ser agregada a seus costumes, possibilita se deslocar para o ponto de vista do outro e isso é incorporar um novo *capital cultural*.

Além disso, o *capital cultural* pode estar diretamente ligado ao *capital social* e ao *capital simbólico*, pois, uma das formas de ascensão no *campo* é o *capital cultural* (que pode ser formado pelo conhecimento científico, aquele adquirido e concretizado por meio da diplomação), mas também pela cultura recebida no núcleo familiar e pelo acesso aos bens culturais que por este núcleo são apresentados (quadros, literatura, música, obras de arte...). Ou seja, quanto mais *capital cultural* uma pessoa detém, maior lugar de destaque ela terá no *campo*, que nesse caso, seria o futuro *campo* de profissional de educação física.

Conhecer algo novo, que neste caso podemos compreender por adquirir novos capitais, é uma expectativa inerente a muitos seres humanos, principalmente para aqueles que procuram capacitação e qualificação profissional, por meio de um intercâmbio acadêmico:

*Desde criança, desde bem jovem, eu sabia que eu queria sair do país porque eu via muitas coisas né, que eram transmitidas pela TV, que na época que eu era criança, eu sou uma criança dos anos 90, nasci nos anos 90 né, é (...) naquela época a TV trazia muito essa subjetividade do externo né. A própria indústria hollywoodiana colabora muito nesse processo e eu, um garoto de interior de São Paulo, é (...) **tinha muito essa expectativa de conhecer os lugares, conhecer as ciências e tecnologias que eu achava que países mais desenvolvidos teriam, então, minha expectativa em realizar o intercâmbio era conhecer muita coisa nova, muita gente nova [...]** Mas é isso, **produzir conhecimento a partir de conhecer lugares e pessoas**. O que eu imaginava encontrar ou fazer durante o intercâmbio [...].(Entrevistado A1)*

*Minhas expectativas eram conhecer a cultura de outro país e **aprender algo novo na minha área de estudo**, na educação física, para me diferenciar de outros profissionais futuramente. Eu esperava ter o máximo de experiência possível tanto profissional quanto pessoal. (Entrevistado A6)*

*Bem, quando decidi fazer o intercâmbio eu tinha uma aspiração de além de **conhecer uma cultura nova, conhecer como era a educação física em outro país, aprender um novo idioma** e também saber como o Brasil era visto de fora. (Entrevistado A4)*

Percebe-se então que conhecer algo novo não está relacionado somente à vida pessoal, em conhecer outros lugares, fazer novas amizades, aprender uma nova cultura e uma língua estrangeira, mas também aos conhecimentos acadêmicos, à curiosidade de se comparar a realidade acadêmica brasileira com a de outros países, em busca de capacitação e apropriação de novos saberes em seu *campo* de atuação profissional.

7.2. Categoria de Análise 2: aspectos profissionais

7.2.1. Metodologias de ensino e de avaliação

De acordo com os relatos e percepções dos entrevistados, apresentam-se a seguir, questões a respeito dos métodos e técnicas de ensino aprendidos ao longo do intercâmbio:

*Com o tempo que estive em intercâmbio pude notar que a **didática de ensino que os professores do Brasil utilizam são parecidas com as da Colômbia**, sempre primeiramente eles fazem uma aula expositiva e depois colocam na prática o que aprendemos na teoria. [...] Quando o foco era o treinamento esportivo ou treinamento de academia pude notar bastante semelhança com as formas que utilizamos no Brasil. (Entrevistado A4)*

*A questão das **aulas serem muito práticas**... porque aqui no Brasil a gente aprende primeiro a teoria e depois vai pra prática. Você não precisa necessariamente ser um nadador profissional para poder dar aula de natação. (Entrevistado A7)*

*Basicamente era da mesma forma a metodologia de ensino, mas **as avaliações exigiam bem mais a prática de exercícios físicos** do que no Brasil. (Entrevistado A4)*

*Achei um absurdo o fato de uma das **avaliações das disciplinas ser um teste de aptidão física** chamado “BEEP”.(Entrevistado A5)*

*[...] eu tinha, por exemplo, **na aula de futebol, no primeiro dia era só técnico, no segundo da aula era técnico tático, terceiro dia era um dia só tático, o outro dia era físico**, coisa que não existe em nenhuma faculdade no Brasil. (Entrevistado A2)*

***Sua nota era por seu rendimento físico**, então por exemplo, as provas eram passar por determinados cones, fazer determinado movimento e coisas assim. Se você não tinha 90 % de aproveitamento em casa coisa que eles pediam, com a perna direita e com a esquerda, ou seja, **se você não era quase um atleta profissional, você não passava na matéria**. (Entrevistado A2)*

*Portugal não é uma grande referência em didática, são muito **tecnicistas**. Então em didática não me acrescentou em nada. Como respondi na questão anterior, **são muito ligados a prática esportiva e ao rendimento**. Pouca didática e pouca pedagogia. Na universidade do Algarve o conteúdo é muito teórico e pouco prático o que dificulta o aprendizado. **Não existe uma ligação teórico-prático. São bastante vagos em relação a didática e pedagogia, utilizam o esporte como espetáculo e rendimento, valorizam muito a performance. Utilizam teorias ultrapassadas**. (Entrevistado A8).*

***Nenhuma diferença. Mesma metodologia expositiva de conteúdo, slide em aulas, avaliação escrita**... nada de novo no formato de ensino e avaliação, tudo igual. Desde o meu ensino básico sempre foi essa metodologia... no ensino superior em Portugal nada mudou. Como ponto negativo, é monótono e engessado, muitas vezes pouco*

interessante... tinham 3, 4 aulas seguidas como o mesmo professor, era cansativo às vezes, apesar dos recursos que existem hoje em vídeo e imagem, eram pouco explorados, slides, slides e pouco vídeo, pouco movimento. (Entrevistado A10)

Olha, eu não vivenciei metodologias de ensino diferentes em Portugal não, eu percebi que as disciplinas seguiam um método muito tradicional, era sempre expositivo, muita leitura de artigo, livro... trabalho em grupo. Nada diferente, foi tudo bem padrão igual ao que eu já fazia aqui. (Entrevistado A12)

Eu tenho um grau de insatisfação sim por causa de metodologias. [...] É, eu acho que o México não vive essa evolução intensa, não sei falar sobre isso, mas por exemplo na escola de dança de lá ainda se tem prova prática pra ingressar. Então isso já é uma coisa que eu via lá um alto nível técnico demandado e uma cobrança bem tecnicista de um jeito que batem no padrão do alto rendimento. Eu acho que isso lá é mais forte e as técnicas pra isso, para questões mais militaristas, assim, né... de, enfim os professores são mais rigorosos. [...] As vezes tinha alguns pedidos ou demandas muito pesadas em questão de corpo, [...] ... enfim, visão cartesiana. (Entrevistado A1)

E a avaliação, como eu falei, era bem objetiva, digamos assim, eram questões com perguntas onde você tinha que responder exatamente igual ao que tava no slide ou ao que tava na cópia do xerox. Então era coisa que tudo você tinha que decorar, não tinha nada para você colocar seu conhecimento. Colocar realmente na prática o que você aprendeu. [...] Hummm, pontos negativos eu já acho que citei vários, é... uma coisa muito superficial, você não consegue tirar tudo do aluno. O aluno não vivencia, não tem oportunidades novas porque você não oferece nada de diferente a ele e me incomodou muito, por exemplo ter que fazer uma prova teórica com todos de gravata, terno, saia longa e todo social pra algo que não sei... eu acho que não caberia, teria outras coisas mais importantes pra ser avaliado dentro de uma sala de aula do que a vestimenta de alguém na hora de fazer a prova. (Entrevistado A2)

Eles te vêm apenas como um atleta, um reprodutor de movimento e não como um criador de movimento, de uma cultura corporal, de alguém pensante. Então, só reprodução então isso as vezes vai fechando a pessoa né, vai deixando ela num mundinho pequeno então poder ter a vivência desses dois espaços foi algo que me deu muito crescimento e que me fez valorizar muito mais a educação física do Brasil, com o que eu vivi aqui no México. [...] No México eu não observava os professores preocupados em formar alunos críticos ou bons professores, observava que eles tratavam os alunos como atletas. (Entrevistado A5)

Minha insatisfação foi que achei os professores poucos preparados para serem professores numa instituição a nível superior, o que me levou a sentir-me mais satisfeita com meus professores e minha instituição. [...] Eu não me senti muito cobrada nem estimulada pelos professores, não sei se foi pelo fato de ser intercambista. [...] Quando o conhecimento não era despejado sobre o aluno era deixado para o aluno fazer sem muita intervenção ao final. Qualquer coisa da internet valia para a aula sem a necessidade de embasamentos teóricos ou fonte. (Entrevistado A6)

Como pode ser observado, os alunos relataram que a maioria das aulas possui uma introdução teórica (aula expositiva), acompanhada de leituras de artigos e livros, trabalhos em grupo e aulas práticas voltadas para a experiência com o movimento corporal. Porém, as aulas

que envolviam experiências com o corpo, apresentam uma carga horária maior, quando relacionados à carga horária inferior referente às aulas de exposição teórica.

Com relação às avaliações, tanto nos países latinos como em Portugal, de acordo com os relatos dos alunos, existe uma prevalência de provas práticas, ou seja, estas ocorreram em maior número, visando verificar o rendimento físico do aluno. Já com relação às avaliações teóricas, aconteciam, de acordo com os mesmos, de maneira tradicional, como: provas escritas e apresentações de trabalhos, seminários em grupo ou individuais.

Os alunos relatam algumas insatisfações encontradas ao longo da experiência vivenciada no intercâmbio. Sabe-se que, nem sempre, um intercâmbio será completamente “perfeito” ou eficaz de acordo com o ponto de vista dos alunos, professores e até mesmo das instituições. A chance de algo não acontecer da maneira esperada é passível de ocorrer até mesmo no curso de graduação na instituição de ensino de origem do aluno, já que intercorrências, disciplinas indesejadas ou insatisfatórias, métodos de ensino considerados ultrapassados podem ser encontrados em qualquer IES, em qualquer contexto.

Assim, de acordo com os apontamentos encontrados ao longo das entrevistas, percebe-se que, a formação do profissional de Educação Física acontece no México e Colômbia, assim como em Portugal e, na maioria dos casos, com base na formação esportivista e atrelada ao alto rendimento. Além disso, ainda de acordo com a percepção dos alunos, tais profissionais estão sendo formados sob a ótica do saber fazer para ensinar, dentro de um processo de formação pautado na racionalidade técnica e instrumental, onde as propostas de cursos direcionam apenas para a reprodução do conhecimento, conforme visto em Darido (1995).

Percebe-se então, que a realidade vivenciada e estudada no presente trabalho, de acordo com a percepção dos alunos, pode estar seguindo um caminho teórico metodológico semelhante ao apontado acima. Porém, vale lembrar que a lógica e a demanda do mercado local é que determinam a construção dos currículos e do perfil do profissional, de acordo com o contexto em que este irá atuar, como também já foi destacado anteriormente.

Para compreender melhor esse contexto apontado nas falas apresentadas, verificou-se que para alguns autores como Ouriques; Barreto (2010), a implantação da formação em Educação Física na América Latina foi marcada por influências militares e médicas (assim como observamos na história da Educação Física no Brasil), sendo que em alguns países esta matriz ainda se faz presente com grande força. Nesse ínterim, a ginástica e o esporte aparecem

como molas propulsoras dos processos de formação, que possuíam claro objetivo de controle e disciplinarização dos corpos que proporcionariam a geração de saúde, bem como a educação moral e cívica das populações. Além disso, assume-se que a implantação da formação em Educação Física em boa parte dos países latinos vem aliado à tentativa de manutenção do poder do Estado recorrente das demandas ligadas ao desenvolvimento econômico e da urbanização.

Para Silva et al. (2017), a educação física no México, assim como em outros países, está mais interligada ao esporte, à cultura física, como podemos perceber a seguir:

É importante ressaltar que na Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, Educação Física é o termo que identifica não somente a disciplina curricular obrigatória na educação básica, como também todo o *campo* acadêmico-profissional. Já nos demais países, Educação Física é a denominação da disciplina curricular na Educação Básica, porém, a carreira e/ou *campo* acadêmico profissional apresenta diferentes denominações, como “*Ciencias del Deporte*”, “*Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*” e “*Cultura Física*”, entre outras (SILVA, A. M. et al., 2017, p. 06).

Cervantes (2012) aponta que o desenvolvimento do esporte no México na década de 1930 estava diretamente relacionado às diretrizes governamentais da época, associando-o às festas cívicas e ainda sendo utilizado como ferramenta para a promoção do patriotismo, bem como para impulsionar a alteração de costumes e valores campesinos. No Brasil, Castellani (1988) aponta um contexto bem análogo, onde o desenvolvimento da Educação Física ocorreu, no início do século XX, com o claro objetivo de ordenar uma formação da identidade moral e cívica brasileira, além de promover o adestramento do corpo, do pensamento voltado para a defesa da pátria, a eugenia e a formação de mão de obra submissa e provida de vigor físico para atuar nos processos de industrialização.

Guerrero (2004), assinala em seus estudos a origem histórica da vertente militarista e esportivista da educação Física no México:

En este período la finalidad de la Cultura Física fue; fortalecer la salud del mexicano, educar para el trabajo y el tiempo libre en actividades sanas. [...]La Escuela Nacional de Educación Física en 1940 fue anexada la enseñanza *premilitar*, En 1941 con el presidente Manuel Ávila Camacho da órdenes para que la Escuela Nacional de Educación Física, esté bajo la dependencia de la Secretaría de la Defensa Nacional. Por lo que sus programas académicos son con tendencia militar para salvo guardar a la nació. [...]En los años de 1960 a 1970- Las escuelas en función de educación física en esta década fueron las de; la ciudad de México, Puebla, Tabasco y

la ENEF de la Universidad Autónoma de Veracruz, en la currícula de formadores de docentes continúa el compromiso metodológico científico en forma elemental, sus egresados están preparados para actuar en deportes principalmente, los rasgos militares se aprecian las composiciones gimnásticas. [...] Surge en 1974 un Programa de Educación Física con un *enfoque psicomotriz*; elaborado por objetivos, resaltó lo indisoluble entre lo psíquico y motor, conocimiento en técnicas psicomotrices y deportivas (GUERRERO, 2004 p. 17).

Ainda para o referido autor, a partir da década de 1970 o México começou a romper os laços com as correntes Sueca, Alemã e Francesa para iniciar novos programas de Educação Física, com novas concepções metodológicas. Porém os programas continuaram utilizando o esporte como um meio de competição, e não como ação de prática pedagógica.

Em seus estudos, Torrealba (2012) atesta que embora a América seja repleta de manifestações culturais (jogos, danças entre outros) muito anteriores à chegada dos europeus, a formação de profissionais da área da educação física somente ocorreu após os processos de colonização, seguindo os modelos europeus de educação formal, instituindo-se as universidades e institutos, que eram considerados de extrema importância no processo de constituição da civilização.

Segundo Durham (1998, p. 93), a tradição latino-americana crê na “convicção de que as universidades são um instrumento fundamental para a modernização da sociedade”. Dessa forma, a formação em Educação Física passa a introduzir os conteúdos da ginástica e do esporte vinculados à questão da hegemonia e desvalorizando a cultura local, com claros objetivos de atender aos interesses de cunho civilizatórios das Colônias.

Nesse contexto, Carter (2012), afirma que, quando se retrata a história do desenvolvimento do esporte latino-americano, esta está sempre atrelada à influência determinista europeia, compreendendo de maneira simplista que o esporte serve apenas como instrumento do poder colonial.

Assim como visto em Castellani (1988), a história aponta que os primeiros professores dos cursos de formação na área foram militares, médicos e ginastas ou atletas de alta performance esportiva. Tal fato se observa em toda a América Latina e o objetivo principal da formação de cunho reprodutivista era a preparação física, o rendimento esportivo e o desenvolvimento da ordem e da disciplina. Com relação às concepções pedagógicas, estas foram inseridas de maneira tardia à formação profissional da área, em alguns países latinos.

Com o intuito de oferecer oportunidades de aprimoramento da qualidade de vida do povo Mexicano, foi criado, em 2002, um *Programa Nacional de Activación Física*:

Programa diseñado para activar a la población escolar y adulta en escuelas, parques y jardines, su crecimiento cada día se va ampliando con el apoyo de los Gobiernos Estatales y Municipales, dando como resultado una mejor calidad de vida para la población mexicana (GUERRERO, 2004, p. 19).

A partir desse momento, a demanda por profissionais da área da educação física cresce ainda mais e várias políticas de capacitação de treinadores e de formação de professores são criadas para se atender ao referido programa e à *Ley General de Cultura Física y Deporte* que fora:

Publicada en el Diario Oficial de la Nación el 24 de febrero del 2003. Menciona a la Educación Física: —Proceso mediante el cual se adquiere, transmite y acredita la cultura física (GUERRERO, 2004, p. 19).

Castañeda (2013) define a cultura física e explica o motivo do esporte ser desenvolvido, no contexto mexicano, por meio de competições e atividades de alto rendimento, como percebemos nas práticas docentes nos cursos de ensino superior em Educação Física desta pesquisa:

La Cultura Física en México, es un término relativamente novedoso, ya que a partir de febrero de 2003 es que se regula normativamente mediante la Ley General de Cultura Física y Deporte, que viene a suplir a la Ley General de Deporte creada en 1994.

De acuerdo con la ley vigente se define a la cultura física como el conjunto de bienes (conocimientos, ideas, valores y elementos materiales) que el hombre ha producido con relación al movimiento y uso de su cuerpo; asimismo el deporte se entiende como la actividad institucionalizada y reglamentada, desarrollada en competiciones que tiene por objeto lograr el máximo rendimiento (CASTAÑEDA, 2013, p. 01).

Em 2008 o Governo Mexicano percebe que o país se encontra em primeiro lugar no ranking mundial de obesidade infantil e segundo lugar em obesidade em adultos. Nesse contexto, preocupado com esta grave questão, o país, sem contar com oferta suficiente de profissionais na área, passa a contratar especialistas estrangeiros para oferecer treinos em diversas modalidades esportivas à população, com o intuito de tentar sanar, através do esporte, a questão da obesidade (CASTAÑEDA, 2013).

Assim, compreende-se de maneira mais clara a forma em que as aulas são ministradas nos cursos de Educação Física do México, onde é dada grande ênfase às aulas

práticas, ao alto rendimento e à formação de atletas, justamente para formar treinadores que possam atuar nessa demanda de mercado.

De maneira muito similar, aconteceu na história da Educação Física de Portugal, onde as influências militaristas e dos métodos ginásticos utilizados no passado ainda respingam nos cursos de formação da área.

Só para se ter uma breve ideia de como era esse panorama no passado, com relação ao campo da Educação Física, para que se conheça um pouco da sua história, Brito (1972) assinalou a existência de diferentes correntes no país: corrente desportiva que valoriza as formas competitivas; corrente da ginástica voltada para o aspecto anatômico e fisiológico; corrente recreativa voltada para o aspecto psicológico; corrente estética, da ginástica e da dança moderna que consideram o movimento como uma forma de expressão; corrente pedagógica (todas as anteriores não deixam de ser), que visa a evolução do jovem por meio da junção de todas as técnicas acima citadas.

Para Rosário (1996) as metodologias de ensino aplicadas à Educação Física durante esse período tinham o objetivo de moldar os jovens às ideias militaristas, inserindo forte disciplina e normas de condutas consideradas por eles “adequadas”.

Ainda para outros autores, esse tipo de atividade física utilizada no país estava vinculado aos princípios de racionalidade, assim como o método de Ling, que era caracterizado por movimentos racionais e localizados, fundamentados na fisiologia, anatomia e mecânica, instituindo-se como um método rígido, estático, centrado na atitude (Gomes, 1991).

Para Sobral (1988) essa técnica de execução dos exercícios é totalmente baseada na disciplina, seguindo mesma ordem e ritmo, de acordo com os comandos indicados pelo professor/instrutor.

Dessa forma, os tipos de prática adotada nas aulas práticas dos cursos de Educação Física em Portugal também remontam a esse passado histórico, em que o alto rendimento os métodos tecnicistas, militaristas, eram característicos da época. No entanto, isso não quer dizer que esses países ainda adotem práticas antigas em seus cursos de graduação, mas sim, possuem cursos de formação que atendem às demandas de mercado locais, por isso atuam tão fortemente no campo dos esportes de alto rendimento.

De acordo com as impressões e pontos de vista dos intercambistas entrevistados, quando se questiona tal assunto, os mesmos observaram que:

As aulas que eram de futebol e baseball eu desmotivei muito por saber que eu tinha que ser atleta. [...]Na verdade, era um treinamento, um dia físico, então isso me desmotivou muito, eu quase não gostava de ir pra aula. (Entrevistado A2)

Eu vi aqui coisas que no Brasil a gente devia fazer na década de 1970, na época militarista. (Entrevistado A6)

Como eu já disse, muita diferença porque aqui eles não querem professores na área de educação física, eles querem atletas, pessoas que saibam realizar o movimento, que saibam fazer isso. (Entrevistado A7)

Eles não estão preocupados com a didática e a pedagogia e o conteúdo que o aluno tenha. Eles acreditam na execução do movimento, no desenvolvimento motor mas eles não estudam nada muito aprofundado em relação a isso. (Entrevistado A3)

Eu notei que na universidade de Tolima tem uma visão diferente da licenciatura em educação física do que temos no Brasil, no Brasil vemos a educação física escolar como o ensino da cultura corporal de movimento e na Colômbia a educação física escolar é focada em preparo físico e esporte de alto rendimento. (Entrevistado A4)

Para os intercambistas, sob o prisma de quem observou, aparentemente, somente as técnicas utilizadas no ensino superior em questão, realmente parece que as universidades de destino usam metodologias “atrasadas”, perdidas no tempo. No entanto, não é o que se observa na realidade desses países. Ao se olhar para fora dos muros das universidades, percebe-se que, provavelmente, essas técnicas e métodos de ensino voltados para o alto rendimento não são arcaicas, pois devem estar permeadas por arcabouços teóricos atualizados, pesquisas e estudos aprofundados, mas com claros objetivos de formar profissionais que atendam às demandas locais do mercado de trabalho.

Para se compreender melhor tal cenário, pode-se utilizar o exemplo do curso de Licenciatura em Ciências do Desporto, da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), Portugal.

Conforme edital de candidatura ao curso, publicado no portal oficial da instituição³⁷, além de provas escritas, os candidatos ainda precisam se submeter a um exame de aptidão física como parte do processo de seleção para o referido curso. De imediato, percebe-se a demanda e importância da aptidão à prática esportiva para se adentrar neste curso e se formar na área.

³⁷Página da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2020&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_curso_id=858EUP - Ciências do Desporto. Acesso em 02/02/2021.

Ainda de acordo com a página da FADEUP, encontra-se a seguinte informação:

A FADEUP tem como missão o ensino, a formação, o estudo e a investigação no **domínio do desporto**, entendido este como objeto plural e diversificado, ou seja, como fenómeno polissémico e manifestação polimórfica, bem como em atividades afins e correlatas, voltadas para a exercitação, a recreação, a reeducação e reabilitação, o desenvolvimento e aperfeiçoamento, a performance e transcendência da condição humana (Fonte: Página oficial da FADEUP).

Assim, percebe-se, mais uma vez, a importância do domínio das práticas esportivas, prática esta cobrada e exercitada ao longo das aulas, como mencionado nos relatos dos alunos entrevistados.

Outras informações referentes ao curso nos esclarecem a respeito do tipo e método de ensino ofertado aos alunos do curso de Ciência do Desporto, vivenciado pelos intercambistas brasileiros, já que, ainda de acordo com a página oficial do curso, são ofertadas as disciplinas e possibilidades conforme **Quadro 3**.

Quadro 3 - Informações gerais da Faculdade do Desporto da UP.

<p>1º Ciclo em Ciências do Desporto (Conducente ao Grau de Licenciado/a)</p> <p>É composto por 6 semestres com um total de 180 ECTS. Apresenta 4 Ramos de especialização:</p> <p>Desporto e Populações Especiais</p> <p>Exercício e Saúde</p> <p>Gestão Desportiva</p> <p>Treino Desportivo (opção por um dos seguintes desportos: andebol, atletismo, basquetebol, futebol, ginástica, natação e voleibol).</p> <p>Os dois primeiros anos do curso compõem-se de unidades curriculares (UCs) de natureza mais teórica ou teórico-prática, e de outras UCs de natureza mais prática, sem ignorar todavia a fundamentação teórica dos fundamentos lecionados. <u>No primeiro caso</u>, existem no 1º ano as UCs de Bioquímica e Biologia Celular, História do Desporto, Pedagogia do Desporto, Anatomia Funcional, Estatística, Fisiologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento e Gestão das Organizações Desportivas e no 2º ano as UCs de Desporto e Populações Especiais, Teoria e Metodologia do Treino Desportivo, Desenvolvimento Motor, Fisiologia do Exercício I e II e Introdução ao</p>
--

Pensamento Contemporâneo. No segundo caso, UCs de natureza mais prática, no 1º ano surgem os Estudos Práticos I e II (Atletismo, Basquetebol, Ginástica e Natação) e no 2º ano os Estudos Práticos III e IV (Andebol, Futebol e Voleibol).

A partir do 2º semestre do 2º ano, os estudantes optam por um dos quatro Ramos existentes (Desporto de Rendimento, Exercício e Saúde, Desporto e Populações Especiais e Gestão Desportiva), sendo cada Ramo constituído pelas UCs específicas de Metodologia I (2º semestre do 2º ano), Metodologia II e Metodologia III (1º semestre do 3º ano e 2º semestre do 3º ano, respetivamente).

Em concomitância com as UCs da Metodologia escolhida, existem no 3º ano UCs comuns aos estudantes de todos os Ramos, como sejam Aprendizagem Motora, Metabolismo e Nutrição, Antropologia do Desporto, Psicologia do Desporto, Educação para a Saúde, Reeducação Funcional e Biomecânica.

Existem ainda UCs Optativas: duas no 1º semestre (Optativa 2 e Optativa 4) e duas no 2º semestre (Optativa 1 e Optativa 3). O leque das UCs Optativas é proposto anualmente pela Comissão Científica do curso. Estas UCs não podem ser escolhidas no 1º semestre pelos estudantes do 1º ano e no 2º semestre pelos estudantes do 3º ano.

Fonte:

FADEUP:https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2020&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_curso_id=858iências do Desporto. Acesso em 10 de fev. de 2021.

Ainda de acordo com dados da FADEUP, o egresso terá a oportunidade de atuar nas seguintes áreas: **Domínio Escolar; Domínio Esportivo** (Treinadores - Reconhecimento da formação: Ramo de Especialização “Treino Desportivo”. Ramos de Especialização "Desporto e Populações Especiais", "Exercício e Saúde" e " Gestão Desportiva"); **Exercício e Saúde; Desporto e Populações Especiais; Gestão Desportiva**

Outra informação importante a ser retratada seria a estrutura da matriz curricular do curso em questão, que enfatiza muito a prática esportiva e as disciplinas mais voltadas para a área da saúde, como podemos observar adiante, nas Figuras 7, 8 e 9.

Figura 7 - Matriz curricular da faculdade de Desporto da UP – 1º Ano.

https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=3132&pv_ano_lectivo=2020&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_orige... Não sincronizando

1º Ano

1º Semestre					2º Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos	Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
111	111	Bioquímica e Biologia Celular		4	114	114	Estatística		5
112	112	História do Desporto		4	115	115	Fisiologia Geral		3
110	110	Pedagogia do Desporto		6	116	116	Psicologia do Desenvolvimento		3
109	AF	Anatomia Funcional		4	123	123	Gestão das Organizações Desportivas		4
124	124	Estudos Práticos I		12	110	110	Pedagogia do Desporto		6
127	127	Estudos Práticos I - Atletismo		3	125	125	Estudos Práticos II		12
119	119	Estudos Práticos I - Basquetebol		3	121	121	Estudos Práticos II - Atletismo		3
128	128	Estudos Práticos I - Ginástica		3	134	134	Estudos Práticos II - Basquetebol		3
120	120	Estudos Práticos I - Natação		3	122	122	Estudos Práticos II - Ginástica		3
					133	133	Estudos Práticos II - Natação		3
							Optativa 1		

Fonte: FADEUP

https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=3132&pv_ano_lectivo=2020&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_orige=CURsporto. Acesso em 10 de fev. de 2021.

Figura 8 - Matriz curricular da faculdade de Desporto da UP – 2º Ano.

https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=3132&pv_ano_lectivo=2020&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_orige... Não sincronizando

2º Ano

1º Semestre					2º Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos	Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
208	208	Desporto e Populações Especiais		4	229	229	Introdução ao Pensamento Contemporâneo		5
211	211	Teoria e Metodologia do Treino Desportivo		6	236	236	Fisiologia do Exercício II		3
207	207	Desenvolvimento Motor		5	232	232	Fisiologia do Exercício I		3
232	232	Fisiologia do Exercício I		3	208	208	Desporto e Populações Especiais		4
240	240	Estudos Práticos III		9	241	241	Estudos Práticos IV		9
233	233	Estudos Práticos III - Andebol		3	222	222	Estudos Práticos IV - Andebol		3
220	220	Estudos Práticos III - Futebol		3	238	238	Estudos Práticos IV - Futebol		3
219	219	Estudos Práticos III - Voleibol		3	239	239	Estudos Práticos IV - Voleibol		3
		Optativa 2					Optativa 3		

Fonte: FADEUP

https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=3132&pv_ano_lectivo=2020&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_orige=CURsporto. Acesso em 10 de fev. de 2021.

Figura 9 - Matriz curricular da faculdade de Desporto da UP – 3º Ano.

3º Ano

1º Semestre					2º Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos	Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
314	AM	Aprendizagem Motora		6	320	ES	Educação para a Saúde		4
315	MN	Metabolismo e Nutrição		3	346	346	Sociologia do Desporto		4
317	AD	Antropologia do Desporto		3	322	RF	Reeducação Funcional		4
344	344	Psicologia do Desporto		5	319	B	Biomecânica		8
		Optativa 4							

Visualizar percursos alternativos

Fonte: FADEUP

https://sigarra.up.pt/fadeup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?pv_plano_id=3132&pv_ano_lectivo=2020&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_origem=CURsporto. Acesso em 10 de fev. de 2021.

A partir desse ponto também se compreende melhor a formação desse licenciado em Ciência do Desporto, uma vez que, este poderá atuar em diversas áreas além do domínio escolar, diferentemente do Licenciado em Educação Física do Brasil, que deve atuar exclusivamente nas escolas. As demais atuações que são permitidas ao profissional em Portugal, no Brasil estão atreladas somente ao Bacharel em Educação Física e não ao Licenciado.

Vale contextualizar que Portugal vem enfrentando uma crise econômica desde a sua adesão à Zona do Euro ocorrida no ano de 1999. Por isso o financiamento do Ensino Superior neste país vem sofrendo reduções contínuas, fazendo com que diversas medidas de contenção de gastos sejam adotadas, tornando ainda mais precárias as condições de ensino. Uma dessas ações baseia-se na Declaração de Bolonha (1999), teve o claro objetivo de aumentar a competição com o mercado de ensino norte-americano, padronizando o tempo de duração dos cursos de graduação europeus aos cursos dos EUA (CRUZ, 2004, p. 6). Como consequência, muitos cursos foram obrigados a reduzir seu tempo de formação para graduação, como é o caso dos cursos de Educação Física ou Ciências do Desporto.

Sendo assim, em 24 de março de 2006 foi lançado o Decreto-Lei n.º 74/2006, que normatiza a educação superior portuguesa adequando-a às orientações da Declaração de Bolonha (1999). De acordo com tal documento, os cursos de graduação passariam a se limitar

ao total de 180 créditos, equivalendo a três anos de curso. Os demais cursos que não se adequassem a essa nova referência europeia de ensino seriam considerados formações “artificialmente longas” estratégia descrita como “desperdício de recursos” (PORTUGAL, 2006, p. 2242).

Em um estudo comparativo entre os cursos de Educação Física no Brasil e Portugal, Barboni e Junior (2017) afirmam que a Faculdade de Desporto de Coimbra:

[...] já busca formar um outro perfil, observado desde o processo seletivo, que tem como etapa eliminatória um teste de aptidão física com provas de natação e atletismo (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2015), normatizada segundo uma deliberação nacional (PORTUGAL, 2015, p. 4926). No Brasil esse tipo de seleção já foi há anos extinto, seus critérios de exclusão são considerados ultrapassados e essa metodologia é muito mal vista na área. Sendo uma universidade que evita o conflito com o Estado na defesa da formação que acredita, visa formar profissionais apenas para atender às demandas do mercado de trabalho e às expectativas de aumento da competitividade internacional proposto pelo Processo de Bolonha, a FCDEF acaba por ser conivente com as políticas de redução de gastos do governo português com o Ensino Superior, e forma profissionais de Educação Física acríticos, capacitados apenas para reproduzir os conhecimentos adquiridos sem refletir ou questionar. Percebe-se, assim, que todas as diferenças de contexto e de currículo culminam numa formação profissional com direcionamentos distintos: o brasileiro mais voltado à superação da realidade social, enquanto o português volta-se à sua manutenção (BARBONI; JUNIOR, 2017, p. 382).

Daí se compreende melhor a forma e a ênfase das disciplinas notadamente voltadas ao rendimento esportivo em Portugal, visto que, além das políticas educacionais estarem voltadas para a formação mais rápida e menos onerosa, prepara o profissional para um mercado de trabalho que permite atuações generalistas, fazendo com que o profissional seja capacitado para atuar em diversos ramos, principalmente no *campo* do esporte.

Vale ressaltar que não é a intenção desta pesquisa julgar qual o melhor curso ou qual o melhor currículo, ou que profissional está sendo melhor capacitado e preparado entre essas realidades apresentadas, uma vez que se entende que Brasil e Portugal estão inseridos em contextos político, socioeconômico e cultural completamente diferentes e que, por sua vez, demandam formações diferentes para seus profissionais de Educação Física.

Ademais, sabe-se que ambas as universidades são amparadas por determinações legais do Estado. Com relação à Portugal, o peso do contexto econômico e político refletiu diretamente na construção do currículo que, diante das determinações do Estado, influenciou

a formação profissional que deve atender às demandas do mercado de trabalho. Por outro lado, no Brasil, mesmo passando pelo sucateamento do Ensino Superior, o Estado ainda encontra resistência por parte dos agentes das Instituições de Ensino Superior do país às tentativas de redução de custos e cortes de verbas para a educação, por meio de greves e reivindicações sindicais.

O que se percebe é que o curso de Educação Física do IFSULDEMINAS propõe uma formação voltada para atender às demandas da sociedade (país), o que implica em um curso com duração maior, a presença de disciplinas na área política, filosófica e pedagógica, bem como o incentivo e inserção do discente em projetos de ensino, extensão, pesquisa e inovação, além da exigência legal de atividades complementares. Por outro lado, no contexto Europeu, nota-se que a prioridade está na formação de profissionais competitivos, através de uma formação rápida, enxuta e mais técnica/prática, conforme orientações do Processo de Bolonha.

Sendo assim, poder perceber os diferentes contextos educacionais torna-se chave para a compreensão a respeito da importância da autonomia universitária, da luta por uma educação que possa ser crítica, ao tentar não se tornar subserviente aos interesses mercadológicos. Tal fato também torna-se relevante ao descortinar a compreensão de que cada país desenvolverá um modelo educacional que atenda às suas demandas de mercado. Sendo assim, vale refletir sobre a importância do modelo de universidade brasileira, que está sempre em busca da democratização do acesso ao conhecimento, com o intuito de transformar a sociedade, se contrapondo ao modelo empresarial norte-americano seguido na Europa.

7.2.2. Linha pedagógica voltada para o rendimento físico esportivo

Como pôde ser percebido no item anterior, durante a experiência de intercâmbio a utilização de abordagens tecnicistas nas aulas é predominante, visto que, os entrevistados assinalam que as disciplinas são voltadas para o alto rendimento e à prática esportiva, dentro de um contexto em que os alunos são vistos e considerados atletas.

Segundo essa abordagem, a prática da Educação Física passa a ser orientada pelos esportes, preocupando-se apenas com o rendimento e o aprimoramento das habilidades esportivas dos alunos, tendo a competição como alvo e, conseqüentemente, excluindo-se

aqueles que não possuem habilidades para tal (FERREIRA, 2009). Percebe-se que esse determinado contexto valoriza as práticas corporais que assumem a dimensão técnica, e não, das pedagogias progressistas, que seguem a teoria da ação, do ensino reflexivo, da teoria da prática, objetivando a construção do *habitus* professoral no *locus* privilegiados para o seu desenvolvimento que a na prática profissional.

Assim, percebe-se o distanciamento entre os conteúdos da formação e a prática profissional de um determinado *campo*.

Tal fato pode ser observado de maneira mais clara na fala do entrevistado, a seguir:

Então isso já é uma coisa que eu via lá um alto nível técnico demandado e uma cobrança bem tecnicista de um jeito que batem no padrão do alto rendimento. (Entrevistado A1)

*Eles te vêm apenas como um atleta, um reprodutor de movimento e não como um criador de movimento, de uma cultura corporal, de alguém pensante. (Entrevistado A1)
Lá não há preocupação na inclusão de alunos sem aptidão a esportes. Se o aluno não encontra um meio de aprender ele desiste. (Entrevistado A6)*

Para a tendência tecnicista, ou esportivista, a saúde física se torna tema de grande preocupação, já que visa promover a saúde e a criar futuros atletas. E como forma de aprimorar tais objetivos, as áreas da fisiologia e do treinamento esportivo se desenvolvem ainda mais e ganham maior expressão (FERREIRA, 2009).

Para Soares (1994), tal vertente também é regada por influências dos discursos econômicos locais que, ao se verem preocupados com os problemas de saúde da população, motivam e fomentam a prática de atividades físicas pela mesma. No entanto, os reais objetivos governamentais são a melhoria e prevenção da saúde para gerar economia nessas áreas ao Estado. Esse movimento iniciou-se na década de 1970 nos Estados Unidos, denominado *healthism*, e acabou por influenciar outros países, que a utilizam até os dias atuais.

Também conhecida como tendência Esportivista, Competitivista ou Mecanicista, a tendência Tecnicista ainda hoje é muito representativa na área da Educação Física, como os intercambistas a percebem no Ensino Superior do México. A metodologia, conteúdos e formas de ensino consistem, como já pudemos perceber, à prática esportiva, enfocando nas normas, técnicas, táticas e busca de alta performance. Os esportes são ensinados seguindo-se rigorosamente suas regras, sem dar espaço para que os alunos possam criar ou adaptar novas regras.

Além disso, os profissionais são formados na área sob a perspectiva do *saber fazer para ensinar*, ou seja, no contexto da Educação Física, parte-se da teoria de que é necessário saber executar perfeitamente os movimentos, conhecer as regras dos jogos/esportes para que se possa ensiná-los, como pode-se perceber na fala a seguir:

[...] você tem que ser atleta, você não tem que saber ensinar, você tem que ser atleta já que você faz educação física. (Entrevistado A2)

Lá na UABC o saber da prática tem muito peso e a metodologia lá é muito encima disso, entendeu? Muito voltada para execução, você tem que praticar, e praticar, e praticar para ser bom naquilo. (Entrevistado A7)

Para Queiroz (2003), o saber é compreendido como a capacidade de colocar em prática aquele conhecimento, ofício ou atividade aprendidos. Portanto, quando fazemos alusão aos saberes docentes, estamos fazendo menção aos conhecimentos que vão além dos técnicos relativos ou próprios da docência, mas sim aos saberes que não provêm de fórmulas ou técnicas que, se aplicadas de maneira adequada alcançarão os objetivos propostos. Vale ressaltar que o saber tem estreita ligação com o conhecimento, que quer dizer ato ou efeito de conhecer as informações adquiridas por meio do estudo ou através da experiência (de vida, profissional, entre outros). Segundo Pimenta (2005), adquirir conhecimento não se refere apenas a receber informações do mundo externo mas implica em saber como trabalhar essas informações recebidas, de maneira que elas consigam ser compreendidas em sua totalidade, o que resultará na formação de um conjunto de saberes e competências significativamente construídos pelos sujeitos.

Tardif (2002, p. 36) apresenta o saber docente como um saber que deve ser plural, ou seja, formado pelo conjunto de saberes advindos ao longo da formação profissional do sujeito, bem como dos saberes adquiridos nas disciplinas, nos currículos vivenciados durante sua formação inicial, assim como nas experiências vividas como um todo.

Com relação a essa temática, os **entrevistados A4 e A7** se posicionam com relação ao saber fazer e ao saber ensinar:

*Eu considero, de acordo com o que aprendi no Brasil, que os professores de educação física precisam **saber ensinar e não saber fazer**, por isso considero a metodologia de avaliação brasileira diferente e mais válida. (Entrevistado A4)*

*Sim, senti muita diferença por sinal. Lá é uma **metodologia mais voltada pro saber fazer**, entendeu? E aqui não, aqui no IFSULDEMINAS a metodologia é mais **voltada pro***

saber passar o conhecimento para o próximo. Não necessariamente você precisa saber fazer aquilo, mas você consegue ensinar. Por exemplo, você não precisa saber executar maravilhosamente o nado crawl, porém, você sabendo como se realiza a técnica, o saber expressar fora da água, você já vai tá conseguindo passar o conhecimento. Aqui no Brasil é assim só que lá na UABC o saber da prática tem muito peso e a metodologia lá é muito em cima disso, entendeu? Muito voltada para execução, você tem que praticar, e pratica, e praticar pra ser bom naquilo. Aqui não, aqui já é mais voltado para uma linha pedagógica, olhando a individualidade do aluno nesse caminho. (Entrevistado A7)

Os saberes adquiridos no âmbito formal de ensino, como nas Universidades, por meio das disciplinas realizadas pelos estudantes, quando compreendidas em sua totalidade, lhes darão a sustentação prática e teórica para que consigam refletir e analisar situações, bem como encontrar a solução de problemas em circunstâncias adversas que poderão surgir ao longo de sua atuação profissional. Mas ao abordar a temática dos saberes e do saber fazer, torna-se interessante conceituar o termo ‘fazer’, que equivale a agir, realizar algo, se referindo à “ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação efetiva” (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p. 199). Como afirma Pimenta (2005, p. 24): “[...] para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.” O referido autor também acredita que só é possível acontecer verdadeiramente a práxis, quando o saber e o fazer estão interligados.

Gauthier (1998) identificou, em suas pesquisas, as dificuldades vivenciadas pelos professores, ao tentarem interligar os saberes com a prática pedagógica. De acordo com seus estudos, uma das dificuldades ocorre na formação inicial do futuro professor, quando geralmente ocorre a mera transmissão de conhecimentos sem considerar algo de extrema relevância, que é a práxis do professor no cotidiano da sala de aula. O outro ponto sensível está no próprio dia-a-dia do professor, que realiza sua prática de maneira “morta”, ou seja, não é exercida relevando os saberes que lhes são inerentes, colocados pelo autor como: “Os saberes sem ofício e o ofício sem saberes” (GAUTHIER, 1998, p. 20).

Borges (2004, p. 113) também contribui para a temática ao afirmar que os saberes na base do ensino devem ser abordados de maneira ampla e que a formação inicial deve ser compreendida como originadora dos saberes dos professores, num contexto em que os saberes relacionados à sua formação não podem ser observados isoladamente. Charlot (2005, p. 90) sustenta a temática ao apontar a ‘relação do ensinar para saber’ e do ‘saber para formar-se’ com a seguinte afirmativa: “ensina-se um saber, forma-se um indivíduo”.

7.2.3. Aproveitamento dos conteúdos vistos em intercâmbio na sua formação inicial

Ao refletirem sobre a experiência do intercâmbio para a sua formação profissional, os entrevistados encontram vários elementos que conferem positividade à experiência e aprendizado com base na mesma:

[...] este intercâmbio, numa universidade mais tecnicista, me oportunizou conhecer mais o lado de treinamentos, academia, atividade e eventos de recreação e esporte. Sem o intercâmbio e só no Brasil, eu não teria conhecido este outro lado da educação física e teria ficado no âmbito escolar, o qual não me agradava muito [...] como por exemplo eu desisti de aprender a fazer e optei por aprender a ensinar, os professores às vezes dão mais espaço e valor aos alunos que praticam esporte desde jovem e esquecem dos que por alguma razão não praticaram. Foi quando decidi deixar de lado aprender a nadar e me detive a aprender a observar como ensinar, ou seja, como o professor ensinava, as táticas e técnicas e como tratava os níveis diferentes de aprendizado e as dificuldades de cada aluno. Também observei o que não gostava nele, principalmente quando por ser um nadador profissional deixava os com dificuldades mais de lado e se dedicava aos de nível bastante elevados já que a instituição UABC é bem tecnicista. (Entrevistado A6)

*Meu aprendizado foi bastante satisfatório, aprendi bastante coisas novas. Além disso, muitas coisas que aprendi com os professores de Muzambinho foi reforçado lá, mostrando ainda mais que temos um bom ensino aqui. A **Disciplina de Desporto em populações especiais que fiz lá, foi uma matéria que me ajudou e vem me ajudando muito**. Essa matéria nos ajuda a lidar com diversos tipos de público, para orientarmos essas pessoas a praticarem a atividade física. Hoje na academia que trabalho, tem pessoas com deficiência visual e essa matéria me deu bagagem para que eu possa trabalhar com esse tipo de público de forma segura e tranquila. (Entrevistado A9)*

*O que me acrescentou foi conhecimento de treinamento que é bastante vago na licenciatura em Educação Física no Brasil. Pois todo conhecimento é válido e como **tive muito contato com o treinamento e prescrição de exercícios em Portugal, me deixou com um currículo completo**. (Entrevistado A8)*

É de extrema valia evidenciar que os cursos de formação superior materializam o processo de profissionalização da área, além de articular os demais segmentos do mercado de trabalho, o desenvolvimento de habilidades e competências, oferecendo condições necessárias para que o futuro profissional desempenhe suas funções em todos os setores que exigem conhecimento relativo aos esportes e à atividade física.

No relato anterior, o **entrevistado A8** afirma ter sido interessante conhecer outro *campo* da educação física, que seria referente ao que se aprende de maneira mais prática e profunda no curso de bacharelado, ao se estudar sobre a prática de esportes de alto rendimento. Tal fato é observado pelo aluno, e como estudante de licenciatura no Brasil sua

formação é fundamentada em outra concepção de esporte, de educação física, e não de maneira mais especificamente voltada para o rendimento físico, como é trabalhado pelos bacharéis em clubes e academias.

É certo que tal conhecimento visto pelo entrevistado durante o intercâmbio poderia ter sido visto no Brasil, até mesmo em sua instituição de origem, porém, a maneira como o esporte de alto rendimento é visto, praticado e ensinado nos países latinos e em Portugal chamou a atenção e, pelo que se observa nos relatos, a maneira de ensinar e ver a prática do esporte na instituição de ensino mexicana é bem diferente da forma que se ensina no Brasil, no qual o curso de bacharelado se preocupa em aprender para ensinar a ensinar, e não somente com as regras e a execução perfeita dos movimentos. São correntes e pontos de vistas distintos e não cabe aqui apontar qual é a mais correta ou adequada, até porque, não se pode fazer tal afirmação, visto que, tudo é relativo e depende da cultura local, da demanda do mercado, dos objetivos do curso, entre outros fatores.

Assim, pode-se dizer que um outro ponto de vista e uma outra forma de observar, refletir e aplicar os conhecimentos foi construído pelo aluno em formação ao longo do intercâmbio. Percebe-se neste ponto, a habilidade deste aluno de, por meio de sua ação reflexiva, retirar proveito das experiências não consideradas por ele muito efetivas, no que diz respeito ao modo de ensinar do professor em questão, como forma de reconfigurar este aprendizado e pensar em novas propostas quando for aplicá-las em seu contexto, ressignificando, assim, o seu *habitus professoral*.

Pode-se ver que a forma diferente de ver o ensino e do ato de ensinar é reforçado pelos demais entrevistados, nos relatos que se seguem:

Eu considero, de acordo com o que aprendi no Brasil, que os professores de educação física precisam saber ensinar e não saber fazer... (Entrevistado A4)

[...]Lá é uma metodologia mais volta pro saber fazer, entendeu? E aqui não, aqui a metodologia é mais voltada pro saber passar o conhecimento pro próximo. Não necessariamente você precisa saber fazer aquilo, mas você consegue ensinar. [...] Aqui não, aqui já é mais voltado pra uma linha pedagógica, olhando a individualidade do aluno nesse caminho. (Entrevistado A7)

As questões referentes às vertentes teóricas sobre o fazer saber para ensinar e sobre o esporte voltado para o alto rendimento já foram abordadas no item anterior, portanto, não as discutiremos aqui novamente. No entanto, cabe aqui ressaltar as impressões dos alunos quanto

a tal temática e quanto ao modo de perceber as diferenças de ensino e quais os impactos positivos percebidos pelos mesmos, nessas experiências durante o intercâmbio.

Seguindo tais preceitos, o entrevistado A1 nos mostra essa habilidade de reflexão e decisão sobre como adaptar o que foi aprendido e atuar em sua futura prática docente:

*Eu avalio o que vi de diferente, foi positivo. Por exemplo, essa aula de pilates mesmo, a metodologia dela. Aula é corpo, o corpo fala, você tem que estar presente e você tem que ser instruído pro seu corpo progredir. **A partir daí eu passo a refletir coisas que eu quero e que eu não quero trazer para a minha metodologia de aula na vida, entendeu?** Hoje eu estudo numa escola de dança contemporânea da Universidade Federal da Bahia e esse pensamento de prova prática que vi no intercâmbio já foi quebrado porque todo corpo dança e todo corpo pode dançar. (Entrevistado A1)*

Ao se valer desse processo, o docente (ou futuro docente) poderá pensar, analisar, interpretar, questionar a sua ação redimensionando-a e a reconstruindo, em um processo de formação profissional praticado pelo próprio sujeito.

Porém, vale ressaltar que a reflexão não é um processo meramente individual, já que deve ser compreendida e realizada também com o objetivo de promover uma mudança no contexto institucional e social, desde que haja uma discussão coletiva da prática docente. Sendo assim, deve-se perceber o contexto institucional enquanto ambiente de aprendizagem, integrando o dia-a-dia dos professores, que devem ser vistos como como protagonistas de seu próprio processo de formação, valorizando sua identidade profissional.

Assim, para que o professor se torne um profissional reflexivo, Alarcão (1996) aponta dois fatores basilares: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino” (p.180).

Tal afirmativa sugere que a reflexão do professor leva em conta o conhecimento pessoal e situacional, ou seja, este deverá conhecer a si mesmo e a sua prática, como forma de poder analisá-la e desenvolver-se no *campo pessoal e profissional*.

Dessa forma, percebe-se que a reflexão se torna fundamental para a ampliação do *capital cultural* referente a um *campo*, visto que, quando você se insere num *campo*, você é inserido no *habitus* que habita este *campo*. Sendo assim, a reflexão auxilia o agente na compreensão do *campo* bem como no processo de construção e desenvolvimento da sua identidade enquanto docente, ou do seu *habitus professoral*, já que possibilita ao professor autonomia para a transformação de sua prática (ALARCÃO, 1996).

No entanto, vale evidenciar que o professor não se torna um profissional reflexivo sozinho, uma vez que tal ação ocorrerá através da interação com outros sujeitos que participam de seu contexto profissional e pessoal, tornando a reflexão um processo coletivo e interativo (CONTRERAS, 2002).

Como ressalta Lima e Gomes (2005):

O simples exercício da reflexão, entretanto, não é garantia de salvação dos cursos de formação de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve, antes, ser compreendida numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional; portanto, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do cotidiano, através de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas (2005, p.169).

Ademais, nesse contexto, ao se analisar o processo de intercâmbio, também será imprescindível se pensar quais foram os objetivos sociais, políticos, culturais, ideológicos e econômicos por trás das propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física em questão, já que, ao se discutir tais dimensões contextuais da educação, poder-se-á refletir de maneira mais eficiente o fazer pedagógico desses grupos específicos (GIROUX, 1997).

Vale relembrar que o intercâmbio cultural, que acaba ocorrendo simultaneamente ao acadêmico (aquele que tem como objetivo a promoção da aquisição de conhecimento científico), também pode ser definido, a partir da percepção dos sujeitos, como uma troca de culturas e representações sociais entre duas realidades diferentes não só em termos históricos, mas também no âmbito antropológico (GUSMÃO, 2008).

Quando aqui se refere à aquisição de conhecimento acadêmico científico que está inserido no *campo acadêmico e intelectual*, de acordo com Bourdieu (1983), os pesquisadores (sejam eles docentes ou discentes) vivem em um *lugar* de constantes lutas e associações, concorrências, desacordos e acordos, uma vez que lutam por um determinado *capital social* e buscam o reconhecimento, a consagração (*capital simbólico*), entre os seus pares por meio de crédito/credibilidade científica.

A partir do momento em que se compreende o *campo acadêmico científico* assim como um espaço social como outro qualquer, cercado de relações de força e disputas que visam beneficiar interesses específicos dos participantes desse campo, Bourdieu (1983) aponta que o "objeto de disputa" do campo científico é a posse do conhecimento científico.

Ao estarem vinculados a um campo acadêmico científico, os agentes que ali buscam pela preservação e manutenção de seu *lugar*, também exercem seu trabalho e suas escolhas científicas (teorias, metodologias etc.), criando uma espécie de comunidade (*campo*) em que certos *habitus*, valores, crenças e práticas comuns são partilhados. Bourdieu (1983, p. 124) afirma que tais práticas científicas estão orientadas pela "aquisição de autoridade científica", considerando que o campo científico é um lugar de domínio e monopolização, gerando lutas pela autoridade científica. Para o referido autor:

Não há " escolha" científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação, ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares – concorrentes (Idem, *ibid.*, p. 126).

A partir dessa premissa, Bourdieu (1983) aponta que os pesquisadores, ao trocarem conhecimentos, o fazem tendo a noção de que estão permutando capital intelectual, permitindo-os acumular o chamado crédito *científico*.

Assim, os recursos adquiridos pelos alunos de intercâmbio, ao longo dessa experiência, são os seus conhecimentos acumulados, que serão utilizados em uma espécie de mercado, em troca do então crédito científico. Por sua vez, esse crédito adquirido poderá, mais adiante, ser reinvestido para conseguir mais crédito, o que provavelmente acontecerá ao longo da experiência acadêmica no campo internacional.

Ainda seguindo nessa mesma perspectiva, são utilizadas, em conjunto, as teorias de Bauman (2008) ao tratar da capacitação acadêmica e do aprender como uma mercadoria, um bem de consumo para a atual sociedade. Para o autor, o conhecimento é valorizado em nossa sociedade devido à sua dimensão instrumental, com o intuito de atender a essa demanda de consumo. Bauman não trata da capacitação acadêmica em sua análise sobre a sociedade de consumo, mas explica que:

[...] nem o aprendizado ou o esquecimento podem escapar ao impacto da tirania do momento, auxiliada e instigada pelo contínuo estado de emergência e do tempo dissipado numa série de novos começos heterogêneos e aparentemente (embora de maneira enganosa) desconectados. A vida de consumo não pode ser outra coisa que uma vida de aprendizado rápido, mas também precisa ser uma vida de esquecimento veloz. Esquecer é tão importante quanto aprender – se não for mais (BAUMAN, 2008, p. 124).

Dessa forma, percebe-se que o autor considera que a concepção dominante de aprender em nossa sociedade não resiste à tirania do momento. Nessa perspectiva, a capacitação/qualificação acadêmica é valorizada, já que possibilita a obtenção de um diploma/certificados, materializado como um bem de consumo, justificado como passaporte necessário para um futuro promissor. Neste caso o diploma justifica, na maioria dos casos, a grande preocupação e o investimento de considerável parte da sociedade nos estudos. No entanto, nas últimas décadas, tal justificativa pode ser contraditória, já que a relação entre a sociedade e a educação tem se transformado, uma vez que no passado poucos tinham acesso a elevado grau de estudo e, tal fato, portanto, fazia com que o diploma garantisse, de certa forma, um lugar no mercado de trabalho. No atual contexto, apesar de o diploma ainda ser valorizado em nossa sociedade, não se tem a garantia de que sua obtenção garantirá um futuro melhor, em termos financeiros, como ocorria de maneira mais certa no passado.

Esse discurso referente a consumismo em relação ao aprender, quando retrata o acesso ao novo, está se referindo ao aprendizado mais atualizado, seja em qualquer *campo*. Com relação a essa temática, Bauman (2008) explica que o aprendizado, assim como outras mercadorias destinadas ao consumo, deve ser sempre renovado, no sentido de se aprender algo novo, se atualizar constantemente.

Ademais, é importante, além de se observar os aspectos mencionados, analisar não só a sua vivência ocorrida ao longo do processo de intercâmbio, mas também todo o contexto a que está inserido, compreendendo os referidos *campos* e *capitais* que estão entrelaçados nesse emaranhado de novos aprendizados:

[...] no intercâmbio eu tive uma vivência única, graças a ele eu pude notar como Brasil é um país privilegiado em educação e saúde pública de qualidade, embora reconheço que existem muitos problemas aqui, na Colômbia a qualidade de vida, emprego e saúde são totalmente precárias. Além disso, eu aprendi na prática a alteridade de sempre conhecer a cultura e as vivências dos outros, me colocar no lugar deles e assim agir com respeito e compreensão da realidade deles e isso eu utilizo a todos os momentos com meus alunos. Eu fiquei muito satisfeita, pois com elas pude conhecer bastante da cultura colombiana e consegui ver como a educação física é aplicada em outro país. Com toda certeza, a cultura da Colômbia é diferente da do Brasil, assim como todos os países têm as suas características culturais. Notando como cada pessoa é diferente dentro de sua cultura, conclui que é importante trabalhar envolvido com a cultura corporal de movimento, temas que envolvam as diversas culturas que estão presentes dentro de nosso país, com isso, gerando respeito entre todos. (Entrevistado A4)

Eu soube lidar com a metodologia, o jeito dos professores porque eu entendo que a gente tem que saber se adaptar a cultura deles, é um outro país, temos que adaptar a forma de ensino da outra instituição. Por mais que a gente leve aquele pensamento de que na nossa faculdade é de outro jeito, não, eu tinha que esquecer e mergulhar na nova experiência e fazer de acordo com o que é estabelecido por eles. É esse o caminho e eu acredito que eu consegui vivenciar isso, nessa metodologia deles, de uma forma eficiente. [...] Bom, eu acredito que os métodos que eu trouxe do exterior é como saber abordar, como conversar com o aluno. Por mais que seja diferente a metodologia, a gente consegue muito com o diálogo e lá eles fazem de tudo pra você (aluno) saber (aprender) com o diálogo, com ele você consegue executar tal coisa. Então lá tudo parte do diálogo. (Entrevistado A7)

O que me ajudou, depois que eu voltei do intercâmbio, eu comecei a olhar com mais cuidado, porque a gente passa a entender um pouco melhor, então a gente passa a não julgar né. Eu acho que me ajudou muito nisso, nessa relação interpessoal de cuidado, de não julgamento, de um olhar mais cuidadoso, com empatia, por algo que é diferente do nosso. (Entrevistado A13)

Nas falas anteriores alguns alunos analisaram suas experiências com as metodologias de ensino utilizadas na universidade, observando as diferenças entre métodos, teorias, crenças e visões de práticas de ensino entre a referida universidade e sua instituição de origem, absorvendo, assim, conteúdos e práticas para sua realidade, de forma que possam ser aproveitadas em seu cotidiano no atual *campo* de trabalho.

Percebe-se, que os entrevistados não mencionaram conteúdos ou vertentes teóricas específicas absorvidas ao longo do intercâmbio que puderam ser relevantes ao seu aprendizado, porém, as práticas, as observações e reflexões ao longo das disciplinas foram compreendidas por eles como importantes na sua formação, agregando novas formas de pensar e de agir pedagogicamente. Tal fato se mostra importante para os mesmos, já que puderam captar conteúdos apreendidos não de forma teórica, mas na prática docente e discente.

Essa reflexão se torna importante no que diz respeito à preparação de alunos para realização de intercâmbio, uma vez que se mostra necessário verificar não só as disciplinas, conteúdos, metodologias a serem cursados no exterior, antes da partida desse aluno, mas também verificar outras formas de aprendizado que este poderá vivenciar ao longo dessa experiência acadêmico científica, de forma que sejam relevantes em diversas dimensões, para que tal experiência seja não só motivadora em termos pessoais, mas eficiente em seus objetivos acadêmicos, trazendo retorno ao aluno e à instituição fomentadora.

Assim, constata-se mais uma vez que antes de iniciar as inscrições dos candidatos a uma instituição de ensino estrangeira, percebe-se a crucial importância da instituição de

origem, aluno e orientador analisarem, não só o ranking da universidade de destino, mas também a matriz curricular do curso, corpo docente, entre outros aspectos, para que se verifique se o intercâmbio neste local será proveitoso em termos acadêmicos para o aluno, e não se torne viagem de turismo ou uma experiência de intercâmbio irrelevante em termos acadêmicos, curriculares etc.

Torna-se ainda mais importante verificar tais questões uma vez que, além de servirem para salientar os conteúdos fundamentais desenvolvidos em cada disciplina dos programas curriculares, os eixos curriculares é que irão oportunizar aos alunos aqueles conhecimentos estruturais e fundamentais que serão, posteriormente, aplicados em seu contexto de prática pedagógica. Assim, conhecê-los e analisá-los antes do intercâmbio, torna-se parte essencial deste processo.

Porém, apesar das fragilidades encontradas e descritas, vale aqui destacar um ponto positivo importante relatado pelos alunos, com relação ao *capital cultural e simbólico* adquirido por meio do intercâmbio, além dos mencionados anteriormente.

Como visto, o ganho em termos de conhecimento teórico, acadêmico e científico não foi considerado tão relevante pelos alunos. No entanto, alguns aspectos importantes foram detectados por eles:

Atualmente sou servidora pública trabalhando como professora de educação física na Escola Estadual e realizo uma pós-graduação em atividades físicas para pessoas com deficiências na UFJF. Como eu já falei, eu nunca tinha saído da casa dos meus pais antes, a não ser para o intercâmbio e tenho certeza que depois dele que tive essa vontade de sair, morar fora, estudar, tentar concurso... antes eu não acreditava que conseguia isso tudo. (Entrevistado A6)

No período de intercâmbio foi necessário participar de diversas atividades e trabalhos em grupos, que auxiliaram na minha interação e comunicação, e isso indiretamente pode ter me auxiliado na minha didática, além de proporcionar vivências que influenciam no meu dia-a-dia como professora. (Entrevistado A3)

Sim, o intercâmbio é uma experiência única, com ele conhecemos outras visões quanto a nossa área, conhecemos culturas diferentes e isso não só nos auxilia na formação como pessoa, mas na formação como profissional que respeita mais e se coloca no lugar do aluno. (Entrevistado A11)

Com certeza os aspectos culturais contribuíram para minha formação. Pois aprendi ser uma pessoa com mais confiança e ser mais proativo para enfrentar as adversidades do dia a dia. Tenho uma bagagem maior para conversar com as pessoas no trabalho. Além de aspectos como pontualidade que melhoraram após o intercâmbio. Aprendi muito sobre pontualidade. Lá em Portugal eles eram muito rigorosos com a pontualidade, se chegasse 1 minuto atrasado já não entrava na sala. (Entrevistado A9)

Creio que eu não seria o mesmo. No intercâmbio eu cresci muito, me tornei uma pessoa mais confiante e mais determinado. O intercâmbio me mostrou que eu posso conquistar tudo que eu quiser desde que eu persista nos meus objetivos. É por isso que hoje estou fazendo mestrado. (Entrevistado A15)

Como já citei um pouco na sua pergunta anterior, sim teve grande impacto, uma vez que um intercâmbio já alavanca muito um currículo profissional, e foi com o currículo de Intercâmbio que chamei a atenção do Gestor da UNINTER do Polo de Poços de Caldas – MG Hoje eu trabalho na Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, como assistente Social do Programa de DST/Aids e Hepatites Virais; e também trabalho na UNINTER (Centro Universitário Internacional) como Orientadora Educacional dos Cursos de Serviço Social e Educação Física. Como eu disse, mesmo indo pra uma universidade mais tecnicista, todo conhecimento é válido e como tive muito contato com o treinamento e prescrição de exercícios, me deixou com um currículo completo. (Entrevistado A13)

Sim, o intercâmbio pra mim é muito importante para formar profissionais mais humanos. Estar por dentro da cultura de outros povos nos faz enxergar como um todo no mundo, se sentir mais irmãos, e desfaz as fronteiras que muitas vezes estão enraizadas nas nossas mentes, desfaz preconceitos... isso ajuda muito numa formação mais humanizada, vendo no outro um irmão, não só um cliente ou aluno. (Entrevistado A8)

Sim, até hoje. Estou vivendo no México, casei com um mexicano que conheci aqui durante o intercâmbio e foi graças a essa experiência do intercâmbio eu voltei, atuo na minha área, na área de formação, tenho muito mais segurança em relação a minha prática, pela experiência que eu tive como atleta de alto rendimento, depois como graduanda, bacharel, licenciada, poder fazer intercâmbio e isso vai abrindo a cabeça, expandindo e fazendo criar novas ideias. (Entrevistado A3)

As possibilidades e as portas que foram abertas depois do intercâmbio para mim foram coisas inimagináveis na minha vida. E uma coisa muito importante é que hoje eu falo duas línguas, falo português e espanhol e isso eu acho de extrema importância e algo que consegui graças ao intercâmbio. (Entrevistado A2)

Eu voltei pra Colômbia, casei com uma colombiana e aqui eu já to vivendo a vida profissional e tentando começar o mestrado. Então, eu to feliz com a minha atuação, com as coisas que eu conquistei aqui, porém, se eu tivesse no Brasil as coisas estariam acontecendo de uma maneira muito diferente, por isso eu acho que o intercâmbio me ajudou muito. (Entrevistado A7)

Claro que sim. Tanto na minha formação profissional e pessoal. Abriu mais portas para que eu possa seguir e me tornou um ser humano mais forte e que vê possibilidades à minha frente. Dois países, culturas diferentes, métodos diferentes na área profissional, isso abre a mente e não nos retém em uma só forma de ver e aprender as coisas. (Entrevistado A11)

Sem o intercâmbio e no Brasil, eu não teria conhecido este outro lado da educação física e teria ficado no âmbito escolar o qual não me agradava muito. Tanto que eu faria o bacharelado se continuasse no Brasil, no entanto mudaram as regras para obtenção de novo título e por minha idade achei que demoraria muito seguir nos estudos e decidi vir pro México tentar uma especialização. (Entrevistado A1)

Então, depois que fiz o intercâmbio em Portugal eu perdi o medo sabe, de viajar, morar sozinha, passar aperto sem a família. Eu acho que isso me ajudou a hoje estar nos EUA dando aula de educação física. Aqui eu fiz um curso para poder trabalhar legalmente como personal e já estou há 2 anos e não pretendo voltar tão cedo...meu namorado veio morar comigo e a gente trabalha junto aqui. (Entrevistado A12)

Por meio das falas, pode-se perceber inúmeros relatos extremamente importantes e que merecem destaque, já que são situações que impactaram de forma positiva na vida desses alunos, tanto no *campo pessoal* como *profissional*, trazendo respostas aos objetivos 3 e 4 da presente pesquisa.

Com relação ao *campo pessoal*, apresenta-se relatos de alunos que retornaram ao país de intercâmbio, após se graduarem no Brasil, não só para tentarem novas possibilidades de vida como, para alguns, reencontrar relações afetivas deixadas para trás, ao final do programa de mobilidade. Assim, decidiram-se por retornar e morar nesses países, onde inclusive alguns deles se casaram com nativos que haviam namorado durante o intercâmbio.

Alguns também relatam que essa experiência promoveu autoconfiança e rompeu barreiras relacionadas a certa incredulidade ou até mesmo descrença em relação ao seu potencial criativo, interpessoal e profissional. Esse ganho no *campo pessoal* é algo imensurável e certamente trouxe e trará frutos permanentemente na vida desses alunos, já que portas em áreas subjetivas foram abertas e barreiras foram quebradas, fazendo com que nunca mais voltem a ser, agir ou a pensar de maneira igual ao que eram antes de se adentrarem nesses novos *campos e lugares*.

Já com relação ao *campo profissional*, nota-se que a experiência de intercâmbio trouxe, de acordo com os intercambistas, muitas possibilidades e oportunidades relacionadas à carreira, à atuação profissional, a um currículo que desperta a atenção do atual mercado de trabalho, a uma forma de atuar mais humanizada, a experienciarem vivências que influenciam diretamente na sua atuação profissional, a conhecer novos métodos e formas de ensinar, entre outros pontos por eles abordados.

O que se torna relevante nessas falas e experiências apresentadas é o ganho de *capital cultural, acadêmico* e *interpessoal* que culminam no alcance de um status profissional, advindo de um *poder simbólico* relativo a todo esse ganho de *capital*, uma vez que, como visto em Bourdieu (1979), aquele que possui um *lugar* destaque em um determinado *campo*, é aquele que detém mais *capital*, seja ele qual for.

Neste caso, faz-se necessário lembrar e frisar que, esse *lugar* de destaque adquirido pelos intercambistas é de extrema importância para os alunos, uma vez que, a maior parte desses intercambistas são oriundos de camadas sociais menos favorecidas, onde, muitos deles, nasceram e foram criados na zona rural. Sendo assim, a oportunidade do intercâmbio promoveu a ampliação do *capital cultural* e, com isso, *aumento relativo do poder simbólico no campo profissional*.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a sociedade em geral e a comunidade acadêmica costumam questionar a eficácia dos programas de intercâmbio, quando percebem que a experiência parece ter sido somente de uma viagem de turismo, ao se constatar alunos comentando que de nada serviu para lhes acrescentar conhecimento teórico. Essa questão foi muito levantada ao longo do programa Ciências sem Fronteiras e que serviu, inclusive, como pauta e motivação para se cancelar o referido programa, justificando a falta de retorno acadêmico científico ao país, por parte dos alunos. Infelizmente parece que não foi possível apresentar o outro lado da moeda dessa experiência aos governantes ou entidades fomentadoras de tal atividade, como forma de tentar conservar o programa, mesmo que com modificações para torná-lo mais eficaz aos olhos da sociedade e da academia. Ou simplesmente pelo fato de que os novos responsáveis pela pasta, naquela época, não tiveram interesse político e econômico em compreender e reorganizar o programa, preferindo extingui-lo.

Porém, vale refletir: até quando a nossa sociedade e o nosso mercado de trabalho necessitam de profissionais mais cientificamente e tecnicamente capacitados ou daqueles que sejam detentores de inteligência emocional adquirida em outros *campos* para atuar, principalmente, no *campo da educação*?

E foi devido ao fato de perceber tantos questionamentos na área que esta investigação surge com o objetivo de, através de um estudo de caso, responder ao problema de pesquisa proposto: **quais as experiências e as decorrências do intercâmbio internacional na formação profissional dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física do IFSULDEMINAS?**

Inicialmente, à luz da teoria utilizada como base, apresenta-se três temas que estiveram fortemente presentes na experiência de intercâmbio ao longo da formação profissional e pessoal desses estudantes, quais são: *capital cultural, campo e habitus*.

A partir desses conceitos elaborados por Bourdieu (1979) e apresentados no arcabouço teórico deste trabalho, aliados aos dados que submergiram das entrevistas, torna-se possível compreender as decorrências no *campo profissional* que o intercâmbio internacional é capaz de promover na formação de alunos do ensino superior, de acordo com a percepção e interpretação dos alunos intercambistas.

Sendo assim, a presente pesquisa apontou que o processo de internacionalização, realizado por alunos do curso de licenciatura em educação física do IFSULDEMINAS, impactou em sua formação principalmente em duas dimensões: a cultural e a profissional. No que diz respeito à dimensão cultural, dois elementos se sobressaíram e estão conectados entre si, quais são: o domínio da língua do país de destino e o fato de presenciarem e vivenciarem *in loco* a cultura do país.

No primeiro caso, observou-se que os intercambistas relataram que não tinham o nível de conhecimento adequado da língua do país de destino, mesmo quando o país foi Portugal. Este déficit de conhecimento foi minimizado de diversas formas, ao longo do intercâmbio, devido a um esforço individual empreendido pelos próprios intercambistas, ao notarem a necessidade de lidarem com essa adversidade.

Esta dificuldade relatada e relacionada ao idioma causou impactos diretos no processo de adaptação do estudante no exterior, no estabelecimento de relações sociais e culturais, assim como no próprio processo de aprendizagem das disciplinas que cursaram, na medida em que possuíam dificuldades para compreenderem a exposição dos professores.

O contratempo com a língua, portanto, comprometeu a ampliação de novo *capital científico*, como também a comunicação e a interação que ocorre no ambiente universitário, as inter-relações pessoais e profissionais e, conseqüentemente, afetou de maneira negativa a aquisição de novos *capitais (cultural, linguístico, simbólico)* advindos de tal experiência. No entanto, mesmo com as dificuldades relatadas, pode-se perceber que os estudantes ainda assim obtiveram ganhos de *capital cultural* que serviram para direcionar ou influenciar a sua formação, mas observou-se que estes ganhos, ou aprimoramentos, poderiam terem sido potencializados, caso já dominassem o idioma estrangeiro antes de participarem do intercâmbio.

Merece destaque também o fato de os estudantes terem vivenciado *in loco* a cultura do país de destino, que possibilitou, pelos relatos dos mesmos, a obtenção de *capital cultural* significativo, não só por terem a oportunidade de conhecerem muitos e diversificados aspectos da cultura local, mas também do próprio Brasil, na medida em que puderam comparar os diferentes aspectos culturais de ambos os países.

As experiências de intercâmbio viabilizaram oportunidades que os alunos poderiam não ter tido acesso em seu contexto de origem, tais como: aprender um ou mais idiomas no país de destino e com nativos falantes, bem como vivenciar uma nova cultura, em contato

direto com os nativos, a possibilidade de trocas multiculturais. A mudança de lugar geográfico alterou não só as percepções subjetivas e individuais do intercambista sobre si, assim como sobre tudo aquilo que lhe é familiar, a partir da sua prévia experiência de vida. Levando em consideração esses novos *capitais* (*cultural, intelectual, linguístico, simbólico*, entre outros...) adquiridos, tudo indica, surgiu um sujeito multifacetado, moldado pela junção de sua essência una e social, bem como pelas novas possibilidades de ser e estar no *campo* profissional ocupando um *lugar* de destaque, objetivo e desejo de todo estudante em formação.

Esta experiência possibilitou, assim, que ampliassem não só seu repertório de vida em uma situação e lugar diferentes do Brasil, mas também desenvolvessem habilidades sociais que resultaram em ganhos culturais significativos, ganhos esses que impactaram diretamente na formação acadêmica dos intercambistas, quando retornaram ao Brasil.

Dessa forma, pode-se afirmar que compreender uma nova cultura e interagir com a mesma, incorporá-la, possibilita que o *agente* (esses intercambistas em questão) se desloque para o ponto de vista do outro, absorvendo um novo *capital cultural* e passando a fazer parte desse *campo de formação e de atuação profissional da educação física*, onde ambos são adversos, de acordo com cada país, mas que, por meio da realização do intercâmbio, este profissional que participou desta experiência específica, pôde se tornar apto a atuar em ambas as realidades, seja no Brasil ou no exterior, como é o caso de um dos entrevistados que, após se graduar, retornou ao México para atuar na área. Caso este aluno não tivesse realizado intercâmbio, provavelmente ele não teria a oportunidade de ser absorvido pelo mercado de trabalho mexicano, já que a sua formação no Brasil não possui características necessárias para lá atuar.

No que diz respeito à dimensão profissional do intercâmbio, observou-se que esta esteve associada à dimensão cultural, tendo em vista os problemas do domínio do idioma e das dificuldades iniciais de os intercambistas se adaptarem a uma nova cultura, conforme já apontado. Vários relatos apontaram que o desempenho nas disciplinas cursadas foi prejudicado em razão dos problemas citados.

Já com relação às disciplinas, métodos e técnicas experienciados pelos intercambistas ao longo do programa de mobilidade, percebeu-se que nas instituições de destino, as disciplinas que escolheram para cursar se pautavam em grande medida na formação esportivista e atrelada aos esportes de alto rendimento. Porém, não é possível concluir pelas entrevistas que este modelo de formação é adotado em todas as disciplinas e em todas as

universidades de formação de professores de educação física, tanto na Colômbia, como no México e em Portugal, ou está restrito apenas às disciplinas cursadas.

No entanto, foi possível perceber que o fato de este modelo de formação produtivista ter sido mencionado de forma recorrente por vários entrevistados e o fato de estabelecerem comparações com as disciplinas que cursaram no IFSULDEMINAS indica que os alunos tinham noção sobre as discussões em torno das disputas (estabelecidas entre os *campos*) de modelos de formação de professores de educação física no Brasil, constatando que existiam diferenças substanciais no foco dado às disciplinas tanto nos países de destino como no Brasil e que as diferenças de foco dado às disciplinas refletiam também em diferenças no processo de formação.

Assim, mesmo que os currículos e o *campo profissional* de disciplinas ministradas nos cursos de educação física localizados nos quatro países em questão tivessem diferentes enfoques, tal fato não impediu que os intercambistas tenham obtido ganhos em sua experiência acadêmica, ou seja, que tenham adquirido *capital científico* e, dessa forma, *capital cultural*, que, por conseguinte, impactaram na sua formação acadêmica e em sua atuação profissional.

A comparação que os intercambistas estabeleceram entre tipos de enfoques dados às disciplinas cursadas no exterior e no Brasil possibilitou que refletissem sobre vantagens e desvantagens de cada modelo (produtivista x tradicional) e, assim, de posse desse conhecimento, têm contribuído não só para escolherem qual modelo seguir em sua prática profissional, no desenvolvimento de seu *habitus professoral*, mas também para o debate em torno da formação do próprio *campo*, já que possuem a experiência prática de terem cursado disciplinas de cunho produtivista e disciplinas de enfoque tradicional. O conhecimento prático, adquirido ao experienciarem os dois modelos, contribuiu para que os intercambistas refletissem também sobre novas propostas e formas de aplicação teórica e prática tanto em sua formação acadêmica, com também em sua atuação profissional em um processo que pode ser pensado como de ressignificação do *habitus professoral*.

Dessa forma, pode-se afirmar que além do aprendizado do conteúdo programático visto em cada disciplina, os intercambistas puderam refletir sobre os modelos ou tipos de enfoque dado a elas, constituindo, portanto, em ganhos de *capital cultural* tanto em relação ao aprendizado adquirido nas disciplinas como também com o entendimento sobre as políticas em disputas sobre o modelo “ideal” de formação de professor de educação física.

Ainda em relação à dimensão profissional, percebeu-se também que essa experiência no exterior promoveu, nos alunos, maior autoconfiança, maior crença em relação ao seu potencial criativo, interpessoal e profissional. Foram ganhos significativos no *campo pessoal* e *profissional* que contribuíram de forma importante para a abertura de portas para atuação profissional no mercado de trabalho do professor de educação física e/ou para darem continuidade aos estudos de pós-graduação.

Como já apontado anteriormente, o *capital cultural* pode estar diretamente ligado ao *capital social* e ao *capital simbólico*, pois, uma das formas de ascensão no *campo*, de acordo com Bourdieu (1979) é a aquisição de *capital cultural*, que neste caso pode ser formado pelo conhecimento científico, cultural e linguístico adquirido e concretizado ao longo do intercâmbio.

Ou seja, todo esse *capital* adquirido serviu aos alunos de *bens* que lhes proporcionaram um *lugar* de destaque no *campo* profissional que é onde as disputas acontecem, sejam elas por vagas de emprego (para aqueles que passaram em concursos públicos ou seleções na rede privada), posição e projeção no ambiente de trabalho (como o exemplo do entrevistado que trabalha na UNINTER, devido ao currículo internacionalizado), numa seleção para programas de pós-graduação (para aqueles que estão fazendo mestrado e/ou doutorado), no meio acadêmico científico, no retorno ao país de destino (a exemplo dos que retornaram, constituíram família e entraram no mercado de trabalho no exterior) e assim por diante. A partir dessa reflexão percebe-se o quanto essa experiência promoveu, nos alunos, maior autoconfiança, crença em relação ao seu potencial criativo, interpessoal e profissional. Esse ganho no *campo pessoal* e *profissional* é algo totalmente imensurável e abre portas para que o atual mercado de trabalho o receba.

Sendo assim, percebe-se que o que se torna relevante para se concluir esta pesquisa é o ganho de *capital cultural*, *simbólico*, *acadêmico* e *interpessoal* (*entre outros*) que promoveram, cada um à sua maneira, a ascensão pessoal e profissional dos alunos envolvidos, graças ao *poder simbólico* relativo a todo esse ganho de *capital* ocasionado durante a vivência do intercâmbio internacional, influenciando diretamente e movimentando o *campo* da educação física escolar.

Finalmente, pôde-se afirmar que as questões referentes ao intercâmbio enquanto experiência pessoal e profissional foram levantadas para que se possa compreender o processo de preparação e chegada a um novo território, dotado de *habitus* e *capitais* específicos. Tal

investigação se fez necessária para que se capte os anseios e necessidades que os intercambistas vivenciam, desde o início do processo de inscrição a um edital, até sua chegada e adaptação a esse novo contexto, bem como os desdobramentos que uma experiência internacional podem impactar em sua formação e na constituição de seu *habitus professoral*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 067-079, jan./abr. 2009.
- AGUIAR, L. E. V.; Pacheco, E. M. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia como política pública. *In*: ANJOS, M. B.; ROSAS, G. (Orgs). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal, RN: IFRN, p. 13-35, 2017.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora LDA, 1996.
- ALMEIDA, E. F.; SILVA, W. J. L. Contribuição à crítica da formação de professores em Educação Física: em defesa da licenciatura ampliada. **Motrivivência**, v.26, n.43, p.104-117, 2014.
- ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Pedagógica**, v.13, n.10, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004>. Acesso em 14 de abril de 2019.
- ANTUNES, A. C. Influência da Resolução 03/87 para o atual processo de preparação profissional em Educação Física. **Revista Digital**, v. 14, nº 138, p. 1-5, 2009.
- AZEVEDO, F. **Da educação física**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- AZEVEDO, F. Escola anglo-americana: predominância esportiva. **Educação Physica**, Rio de Janeiro. n. 6, p.37-45, set. 1938.
- BACELAR, T. A. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2000.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001.
- BARBONI, V; JUNIOR, E. Formação Em Educação Física: Uma Reflexão Comparativa Entre Duas Realidades. **Revista Movimento**. Rio Grande do Sul. v. 23, n. 1, jan./mar. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUMAN, Z. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENITES, L.; SOUZA, S.; HUNGER, D. 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, 2008.

BERCITO, S. D. R. **Ser forte para fazer a nação forte**: a educação física no Brasil (1932 – 1945). 1991. 244f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie da Educação Física e Esporte**, v. 01, n. 1, p. 7381, 2002. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1363/1065>>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, c.2, n.1, p.10-15, 1996.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. *In*: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, p. 239-254, 1992.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BORGES, M. C. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 11 ed. Petrópolis: Vozes, p. 251, 2010.

BOURDIEU, P. O *campo* intelectual: um mundo à parte. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, p. 169-180, 1990.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de *campo*. *In*: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, p. 59-73, 1989.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos *campos*. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94, 1983a.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, cap. 4, p. 122-155, 1983b.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015, **Conselho Nacional de Educação**. Relator: Luiz Fernandes Dourado, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 126, de 04 de junho de 2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. **Diário Oficial do Estado**, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 255, de 06 de junho de 2012, **Conselho Nacional de Educação**. Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11551-pces255-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 ; Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 111, de 14 de março de 2012, Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual, **Diário Oficial do Estado**, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, seção 1, p. 20-31 jan. 2012.

BRASIL, Congresso Nacional. Parecer CNE/CES nº 274, de 06 de julho de 2011. Indicação referente à revisão do texto das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em educação física. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8772-pces274-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 9 fev. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6850-rces003-10&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 fev. 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o programa de assistência estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 9 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. MEC/SEESP, p. 18, 2010.

BRASIL/MEC. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/D6755.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 9 fev. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.733, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-publicacaooriginal-49470-pe.html> Acesso em 22 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação Física. Resolução CONFED nº 094, de 19 de abril de 2005. Dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFED/CREFs. **Diário Oficial da União**, 2005. Disponível em: http://www.confed.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=149 Acesso em: 22 de março de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de profissionais de educação física. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Educação Física**, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, de 04 de abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 28 mar.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 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 abr. 200, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 009, 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**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9696, de 1º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 9 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para todos**, de 10 de maio de 1993, MEC/UNESCO, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 127, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 215, de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. **Conselho Federal de Educação**: Brasília, DF, 1987a. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=10. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 3, 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 set. 1987b.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Federal de Educação. Indicação nº 22, de 08 de fevereiro de 1973. Justifica e traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de Licenciatura. **Diário Oficial da União**, 1973.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 894, de 14 de novembro de 1969. Fixa o currículo mínimo para Educação Física. **Diário Oficial da União**, 1969.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75564>. Acesso em: 21 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962, estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica. **Diário Oficial da União**, 1962.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa lei de diretrizes e bases da educação Nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 9 de fevereiro de 2018.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 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: 9 fev.2018.

BRASIL. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em

institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930->

BRITO, A. P. Estudo do *campo* de acção do professor de Educação Física. **Separata do Boletim INEF**, nº3/4 (2ª série), jul/dez, 1972.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planeamento**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BURGUENO, D. A. E. **Identidade não é documento**: narrativas de ruptura e continuidade nas migrações contemporâneas. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CANTARINO FILHO, M. R. **A educação física no Estado Novo**: história e doutrina. 1982. 135f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1982.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338529003>. Acesso em: 20 out 2019.

CARDELLA, B. H. P. Ajustamento criativo e hierarquia de valores ou necessidades. In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. O. (org). **Gestalt-terapia conceitos fundamentais**. São Paulo: Summus editorial, v. 2, cap. 6, p. 104-130, 2014.

CARDONA, G. R. **Introduzione all’etnolinguistica**. Torino: UTET, 2006.

CARTER, T. F. Puede hablar sobre deporte Latinoamericano? Una cuestión de integración, migración e historiografía deportiva. In: III Congreso Latinoamericano de

CASTAÑEDA, P. G. Limitaciones en la investigación de la cultura física en México. **EFDeportes Revista Digital**, ano 17, n. 178, mar. 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd178/la-investigacion-de-lacultura-fisica-en-mexico.htm>. Acesso em: 23 jun. 2019.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, MEDEIROS, G. R. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no *campo* educacional brasileiro. In: TURA, M. L. R. (Org.). **Sociologia para educadores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, p. 127-160, 2002.

CATANI, A. M.; Pierre Bourdieu: um estudo da noção de *campo* e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. *In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA*, 2004, Braga. **Anais** [...]. Braga: Universidade do Minho 2004. Disponível em: http://www.aps.pt/index.php?area=001&mare=003&id_pub=PUB460d42061fd7a&id_tema=TEM43a0493f0b512. Acesso em: 09 ago. 2019.

CERVANTES, C. F. M. El partido de revolución y la promoción del deporte en México durante los años 30 del siglo XX. *In: III Congreso Latinoamericano de Estudios Socioculturales del Deporte. Anais* [...]. Chile: Universidad de Concepción, 2012.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Mouton: The Hague, 1957.

CONFED. **Estatuto do Conselho Federal de Educação Física**. Rio de Janeiro, nov. 2010. disponível em: <http://www.confed.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=471>. Acesso em: 25 set. 2018.

CONFED. **Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional**. Revista da Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 19, mar. 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. Entrevistado: Jorge Ramos do Ó. Entrevistador: Francisco Eboli. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez. 2007.

COSTA, F. A. A. C. A formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.5, n.1, p.26-39, 1994.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CRUZ, J. L. V. **Os desafios do Norte e do Noroeste Fluminense frente aos grandes projetos estratégicos**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2007.

CRUZ, Manuel Braga. Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional Grupos por Área de Conhecimento: Ciências Sociais. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2004. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/Bolonha%20C.Sociais%20%20&%20Servi%E7o%20Social.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CUNHA, L.A. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

DALMOLIN, I. S.; PEREIRA, E. R.; SILVA, R. M. C. R. A.; GOUVEIA, M. J. B.; SARDINHEIRO, J. J. Intercâmbio acadêmico cultural internacional: uma experiência de

crescimento pessoal e científico. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 66, n. 3, p. 442-447, 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000300021>. Acesso em: 07 mar. 2019.

DARDOT, Pierre; **LAVAL**, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. Simpósio Paulista de Educação Física, **Revista Motriz**, v. 1, n. 2, p. 126, 1995.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DECLARAÇÃO de Bolonha. 1999. Disponível em: [06006_Bologna_Declaracao_19.06.1999.pdf](http://www.bologna-declaration.org/). Acesso em: 28 out. 2019.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DURHAM, E. R. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Revista Novos Estudos**, n. 51, 1998.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

FARIA JÚNIOR, A. G. (Org.). **Fundamentos pedagógicos da educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. *Educar*, n.28, p.17-36, 2006.

FERREIRA, H. S. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3**: Tendências da Educação Física. Trabalho não publicado. Fortaleza, 2009.

FORINTER. **Política de relações internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, 25 de novembro de 2009. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/escritorio-de-cooperacao-internacional/documentos-norteadores/politica-de-relacoes-internacionais-do-if/pdf/view>. Acesso em: 15 set. 2018.

FRANKEN, I. C.; COUTINHO, M. P. L.; RAMOS, M. N. P. Representações sociais, saúde mental e imigração internacional. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p. 202-219, 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000100015>. Acesso em: 12 mar. 2019.

FREIRE, P. Educação e Atualidade Brasileira, 1956. In: ROMÃO, E. (Org.). **Revista UniFreire**, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

GALLARDO, J. S. P. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2009.

GARGALLO, I. S. (Orgs). **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GASKELL, George. Entrevistas sociais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, R. Poder e saber sobre o corpo - a Educação Física no Estado Novo (1936-1945). **Boletim SPEF**, n. 2-3, Verão-Outono, 109-136, 1991.

GRIFFIN, K. **Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v.19, n 57, set/dez 2008.

HATAKENAKA, Sachi. **Internationalism in higher education**: a review. Acesso: 13/06/2020
In: https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/HEPI_UK/H040600H.pdf

IFSULDEMINAS. Ministério da Educação. Conselho Superior. **Resolução nº 15, de 26 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a aprovação dos cursos de educação física: bacharelado e licenciatura no Campus Muzambinho. 2010. Disponível em:

https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2010/015.2010.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KERLINGER, F. N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU, 1980.

KIM, T. Transnational Academic Mobility, Internationalization and Interculturality in Higher Education. **Intercultural Education**, v. 20, n. 5, p. 395-405, 2009. Disponível em: http://brunel.academia.edu/TerriKim/Papers/935170/transnational_academic_mobility_internationalization_and_interculturality_in_higher_education. Acesso em: 12 julho 2019.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil: the changing world of internationalization**. The Netherlands: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H. et al. (Orgs.). **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington, D. C.: The World Bank, p. 1-38, 2005.

KNIGHT, J. Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, (33). 2015. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 41-52, jul.-dez. 2008. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf. Acesso em: 23 julho. 2019.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

LASTRES, M. M. H.; ALBAGLI, S. **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. 5ª Tiragem.

LASTRES, M. M. H.; CASSIOLATO, E. J.; ARROIO, A. **Conhecimento, sistemas de inovação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UFRJ/Contraponto, 2005.

LEITE, Y.U.F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo, Editora UNESP: Cultura Acadêmica, p. 106, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, p. 77-129, 2000.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. **Naturalistic inquiry**. Londres: Sabe, 1985.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR**, n. especial, p. 6-15, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639891/7454>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, I. P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC/ DEF, v. III, 1953.

MARTÍN, J. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

MEDINA, J. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**, 3. ed. Campinas, SP: Papyrus. 1991.

MENEZES, V. Formação e atuação do profissional em educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v.5, n. 1/2, p. 92-94, 1991.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOLINA NETO, V; MOLINA, R.K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.57-66, jan./abr. 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORLEY et al. Internationalization and migrant academics: the hidden narratives of mobility. 2008. In: High Educ. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z>.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar em Revista**, n. 28, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200008. Acesso em: 29 jul. 2019.

MOROSINI, M. Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. p. 93-161.

MOROSINI, M.; GRIBOSKI, C. Estudo nacional sobre internacionalização e permanência de concluintes da graduação no Brasil. In: XXXIII INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION: LASA2015: PRECARIIDADES, EXCLUSIONES, EMERGENCIAS, 33, 2015, Puerto Rico. Puerto Rico: San Juan, 2015. p. 1-13. Disponível em: <<https://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congress-papers/Past/lasa2015/files/19047.pdf>> Acesso em: 7 maio 2019.

LAUS, S.P ; MOROSINI, M . L'internationalisation de l'enseignement supérieur au Brésil In: De WIT. L'Enseignement Supérieur en Amérique Latine. La dimension Internationale. Washington: OCDE, 2005.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas e integração. **Holos**, v. 23, n. 2, p. 4-30, 2007.

NETO, S. S.; ALEGRE, A. N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

NOGUEIRA, F. **História de Portugal 1933-74** (II Suplemento). Porto: Livraria Civilização, 1981.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 355-376, 2008.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NORMANN, Roger. Regional leadership: a systemic view. **Systemic Practice and Action Research**, n. 26, v. 1, p. 23-38, 2012.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Niterói: UFF. 2004.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA et al. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, V. M. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense. 1983.

OURIQUES, N. D.; BARRETO, D. M. Estado, Esporte e Ideologia na Venezuela: "Hacer deporte es hacer Revolución". In: MATIELLO JUNIOR, E.; CAPELA, P.; BREILH, J. **Ensaio alternativos latinoamericanos de Educação Física, Esportes e Saúde**. Florianópolis: Copiart, p. 71-93, 2010.

PÉREZ, G. J. S. **Educação Física**: contribuições à formação profissional. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

PÉREZ, G.; ANGEL, L. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo. **Revista de Educação Física**, Rio Claro: UNESP, v. 3, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

PERLS, F.; HEFFERLINE, R. F.; GOODMAN, P. **Gestalt-Terapia**. São Paulo: Summus. 1951/1997.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 74, de 24 de março de 2006. Diário da República, 1ª Série-A, n. 60, p. 2242-2257, 24 mar. 2006. Disponível em: . Acesso em: 17 fev. 2020.

PROEN, A. J. Formação inicial: complexidade, equívocos e paradoxos, **Revista Horizonte**, v 10, n 55, p. 3-6, 1993.

PROENÇA, J. Formação e ensino. **Horizonte**, v. XIV, n. 83, p. 3-6, maio/junho 1998.

QSR International, 2015, Disponível em: <http://www.qsrinternational.com/>. Acesso em 19 jul. 2019.

QUEIROZ, T. D. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

QUELHAS, A. A.; NOZAKI, H. T. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do *capital*. **Motrivivência**, n. 26, p. 69-86, 2006.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: IBRASA, 1982.

RAMOS, R. A Sexta Fundação (1890-1926). *In*: MATOSO, J. **História de Portugal**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994.

RANGEL-BETTI, I. C. R; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, v. 2, n. 1, p.10-15, 1996.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 15ª ed., 1993.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 27ª ed., 2002.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 13ª ed., 1984.

ROSÁRIO, A. T. **O desporto em Portugal**. Reflexo e projecto de uma cultura. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

SAMPIERI, R.H; COLLADO, C.H.; LUCIO, P.B. *Metodologia de pesquisa*. 3ª. Ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANTOS, I. G. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 3ª ed., 2010.

SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abril/junho de 2009.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 121-130, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 34, n. 12, p. 152-180, jan/abr 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 fev.2020.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 37ª ed. 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas: reconstruindo o conceito. *In*: FARIA FILHO, L. M. F. (Org.). **Pesquisa em história da educação**. Perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: Edições H. G., 1999.

SCHAUER, G. A. **Interlanguage Pragmatic Development**: The Study Abroad Context. London: Continuum, 2009

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *In*: BULHÕES, M. G. P (Org.). **Referencial curricular**: Lições do Rio Grande, v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart W. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U/Edusp, 1975.

SILVA, A. M.; LAZZAROTTI, A.; SILVA, A. P. S.; ANTUNES, P. C. O campo da educação física na América Latina: um estudo sobre a formação profissional. In: 12º Congresso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. *Anais [...]*. Ensenada, pcia. de Buenos Aires, 2017. ISSN 1853-7316. Disponível em: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>. Acesso em: 18 mai. 2019.

SILVA, C.S. **A educação física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de educação física**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2011.

SILVA, M. B.; KLEIN, L. R.; CAVAZOTTI, M. A. Implicações das atuais políticas educacionais na formação de professores em Educação Física: um estudo sobre a subjetividade do professor. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 1, p. 103-126, 2015.

SOARES, C. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan/abr. 2004.

SOBRAL, F. Abertura do congresso. *Boletim SPEF*, n° 7/8, Inverno/Primavera, 1993

SOBRAL, F. **Introdução à Educação Física**. Lisboa: Livros Horizonte, Lda, 5ª ed., 1988.

SOBRINHO, Dias. O processo de Bolonha. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n. esp., p.107-132, dez. 2007.

SOETE, L.; WEEL, B. T. **Schumpeter and the Knowledge-Based Economy: On Technology and Competition Policy**. Maastricht: MERIT, Maastricht Economic Research Institute on Innovation and Technology, 1999.

SOTARAUTA, M. Shared leadership and dynamic capabilities in regional development. In: SAGAN, I.; HALKIER, H. (Ed.). **Regionalism contested: institution, society and governance**. Ashgate: Cornwall, p. 1-21, 2005.

SOUSA, M. L. M. Mercantilismo na educação superior brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 95, mai/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200015. Acesso dia: 26 jul. 2019.

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. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

STIGGER et al., **Análise dos sentidos e da repercussão de um periódico que se faz no campo da educação física brasileira** Movimento, 16 (2010). pp. 113-154.

STALLIVIERI, L. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 01, p. 95-133, jan./jun. 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física**, v. 9, n. 1, p. 13-23, 1998.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

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

TAKAHSHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Aprendizagem organizacional como mudança cultural e institucionalização do conhecimento. *31º Encontro da ANPAD – Associação Nacional de Pós-graduação em Administração*, 2007, Rio de Janeiro: Anais, s, n., 2007.

TIBOLA, M. I. **Educação Física, esporte e lazer: proposta orientadora das ações educacionais**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

TIGRE, P. B. Perspectivas do investimento em tecnologias de informação e comunicação. Relatório integrante da pesquisa “**Perspectivas do Investimento no Brasil**”, em parceria com o Instituto de Economia da UNICAMP, financiada pelo BNDES. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Economia, 2009. Disponível em <http://www.projetopib.org/?p=documentos>. Acesso em: 10 out. 2020.

TOJAL, J. B. A. G. A formação nos cursos de Educação Física face ao mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 11, n. 2, 1990.

TOJAL, J. B. Formação de profissionais de educação física e esportes na América Latina. **Movimento e Percepção**, São Paulo. v. 5, n. 7, p. 8, 2005.

TORREALBA, E. R. Una aproximación histórica al desarrollo de la educación física en la América Prehispánica. *In: III Congreso Latinoamericano de Estudios Socioculturales del Deporte*. **Anais [...]**. Chile, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

VAZ, A. F. Educação do corpo, conhecimento, fronteiras. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 161-172, jan. 2000.

VELLOSO, J. P. R. Novos caminhos do desenvolvimento. *In: VELLOSO, J. P. R. (Org.). Brasil: visão de país e impulso à competitividade, para avançar na rota do desenvolvimento e viabilizar o aproveitamento de grandes oportunidades*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012, p. 21-26.

VENTURA, P. R. V. **A Educação Física e sua Constituição Histórica – Desvelando Ocultamentos**. 2010. 208 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

VENTURINI, E. A cidade dos outros. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 203-222, 2009. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922009000200002>

VERENGUER, R. C. G. Intervenção profissional em Educação Física: expertise, credencialismo e autonomia. **Revista Motriz**, v.10, n 2, p.123-134, 2004.

WARSCHAUER, M. **The changing global economy and the future of English Teaching. TESOL Quarterly**, v. 34, n. 3, p. 511-535, 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. XXXIV, n. 3, p. 3-9, may-june, 1983.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, P. 207-236, 1998.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O INTERCÂMBIO INTERNACIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSULDEMINAS”, coordenada pelo pesquisador responsável Dalton Muller Pessoa Filho, pelo Co-orientador Willer Soares Maffei e conduzida por Narayana de Deus Nogueira aluno/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, do Instituto de Biociências da UNESP – Rio Claro. Nesta pesquisa será feito um estudo sobre o intercâmbio acadêmico realizado pelos alunos do curso de Educação Física do IFSULDEMINAS para compreender em que medida a mobilidade acadêmica no exterior pode contribuir, ou não, para a aquisição de conhecimentos relevantes para a futura atuação profissional desses alunos.

1. O procedimento de coleta dos dados constará de: entrevistas semiestruturadas realizadas pessoalmente (quando o entrevistado residir no mesmo Município em que o entrevistador) ou via Skype/Facettime (quando o entrevistado residir em outra localidade). As entrevistas serão gravadas para que o pesquisador possa, posteriormente, transcrevê-las;

2. Sua identidade e seus dados pessoais serão mantidos em sigilo absoluto sob responsabilidade do pesquisador, estando o mesmo sujeito às penas previstas na Lei brasileira. Os seus dados do estudo serão codificados de tal modo que sua identidade não seja revelada e as gravações das entrevistas serão guardadas pelo pesquisador por 5 anos e descartadas após esse período;

3. Cabe a você decidir se deseja ou não participar dessa pesquisa. Se decidir participar deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando ciente de que terá o direito de interromper o estudo e/ou retirar seu consentimento a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa. Sua participação é livre e não implica quaisquer tipos de recebimento de remuneração ou pagamento;

4. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A responsável pela coleta de dados será a aluna/pesquisadora Narayana de Deus Nogueira;

5. Você terá o direito de dirigir-se, a qualquer momento, ao pesquisador e ao Orientador da Pesquisa, para os esclarecimentos sobre dúvidas que surgirem durante a pesquisa, tendo, portanto, o direito à informação. Nesse caso, entre em contato:

Nome do Pesquisador: NARAYANA DE DEUS NOGUEIRA

Telefone: (035) 98875.7510

E-mail: narayana.nogueira@ifsuldeminas.edu.br

Nome do orientador: Dalton Muller Pessoa Filho

Telefone: (019) 99797-2166

E-mail: dmpf@fc.unesp.br

Nome do Co-orientador: Willer Sores Maffei

Telefone: (014) 99785-4282

E-mail: willer.maffei@unesp.br

Caso queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru:

Fone: (14) 3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

6. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO:

- Eu recebi informação oral sobre o estudo acima e li por escrito este documento.
- Eu tive a oportunidade de discutir o estudo, fazer perguntas e receber esclarecimentos.
- Eu concordo em participar do estudo e estou ciente que minha participação é totalmente voluntária.
- Eu entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.
- Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em duas vias originais por mim e pelo Pesquisador, sendo que uma via ficará com cada uma das partes.
- Assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Pesquisador do Estudo garantirá ao Participante da Pesquisa, em seu próprio nome e em nome da instituição, os direitos descritos neste documento.

Para ser assinado e datado pelo Participante da Pesquisa:

Eu: _____,
portador do RG: _____ confirmo que li e compreendi este termo de consentimento livre e esclarecido e consinto em participar voluntariamente da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Para ser assinado e datado pelo Pesquisador do Estudo:

Assinatura do Pesquisador do Estudo
Data da Assinatura

NARAYANA DE DEUS NOGUEIRA

Nome do Pesquisador do Estudo

CPF: 038.628.216-17

ANEXO B –FORMULÁRIO DE PESQUISA

Pesquisa: “O INTERCÂMBIO INTERNACIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSULDEMINAS”

Informações do participante:

Nome completo:

RG:

Telefone de contato:

e-mail:

Informações referentes ao intercâmbio:

País de destino:

Universidade de destino:

Curso inscrito na Universidade de destino:

Obrigada por participar de nossa pesquisa!

Por favor, responda com a maior detalhe de riquezas possível, para que possamos extrair o maior número de informações para nosso trabalho.

1. Quais eram suas expectativas antes de realizar um intercâmbio? O que você imaginava encontrar ou fazer durante um intercâmbio?
2. O Coordenador do seu curso lhe ajudou a realizar a inscrição no Programa e a escolher as disciplinas e/ou estágios a serem cursados no exterior? Como foi esse processo?
3. Como foi o processo de preparação para a viagem? Documentos, compra de passagens, escolha de local para morar etc?
4. Ao chegar no país de destino, existiu alguma recepção por parte de membros da universidade, assessoria internacional ou alunos ao chegar no país/universidade?
5. Se sim, como foi o processo de recepção, recebimento de informações sobre aulas, horários, moradia, etc?
6. Se a resposta da questão 14 for “não”, como ocorreu esse processo de chegada e preparação para iniciar as aulas?
7. A recepção pela Universidade de destino foi importante para a sua adaptação no exterior? Justifique sua resposta.
8. Você precisou realizar curso de línguas no país de destino antes de assistir disciplinas? Justifique sua resposta:

9. Você teve dificuldades com o idioma? Qual ou quais?
10. A Universidade/Instituto Politécnico de destino fez exigências (impôs outros critérios/requisitos) para a sua aceitação como aluno(a), diferentemente do que constava no Edital ao qual concorreu? Se sim, especifique.
11. Em relação às disciplinas ofertadas pela Universidade de destino, qual é o seu grau de satisfação quanto aos conteúdos apreendidos nelas? Explique:
12. Como você considera seu rendimento/aprendizado durante o semestre letivo? Como foi seu aproveitamento em termos acadêmicos, de acordo com seu ponto de vista?
13. Ainda com relação às disciplinas, qual o seu grau de insatisfação com alguma delas (ou todas), caso tenha? Explique.
14. Você sentiu ou observou diferenças nas metodologias de ensino e de avaliação, com relação ao ensino no Brasil? Relate:
15. Caso tenha vivenciado diferentes metodologias de ensino e avaliação, como você as avalia no seu processo de ensino/aprendizagem?
16. Quais são os pontos positivos e negativos que você considera ter observado nessas metodologias?
17. Tem alguma disciplina ou experiência acadêmico científica que você considera que tenha sido de extrema relevância para a sua formação profissional? Justifique
18. Com base em sua experiência no exterior, qual é o grau de inovação (recursos didáticos, métodos de ensino) do conteúdo das disciplinas que foram cursadas em relação aos métodos do IFSULDEMINAS?
19. Praticou atividades extracurriculares de ensino, extensão, inovação e/ou pesquisa na Universidade de destino? Quais?
20. Ao retornar ao IFSULDEMINAS, como foi o processo de reinserção na instituição? Foi necessária readaptação?
21. Você conseguiu realizar o aproveitamento das disciplinas cursadas no exterior, pelo IFSULDEMINAS?
22. Como foi esse processo de pedido de aproveitamento de disciplinas?
23. Você teve ajuda do Coordenador do seu curso e de servidores do IFSULDEMINAS quando do seu regresso?
24. Você teve a possibilidade de multiplicar o resultado do conhecimento adquirido no seu retorno ao Brasil? Por favor, relate:
25. Atualmente, está trabalhando, estudando?
26. Atualmente o seu interesse acadêmico é:

Continuar na mesma área.

Continuar, na mesma área, os estudos (fazer uma pós-graduação) e iniciar carreira acadêmica.

Continuar, em área diferente, os estudos (fazer uma pós-graduação) e iniciar carreira em empresa/indústria.

- () Parar os estudos (apenas finalizar a graduação) e dedicar-se integralmente carreira em empresa/indústria
- (X) Trabalhar na minha área de formação.
- () Realizar outro curso superior.
- () Trabalhar em outra área, diferente da minha área de formação.
- () outros : explique

27. Você considera que o intercâmbio contribuiu/impactou, ou não, em sua formação?

Explique:

28. Quais as similaridades que você encontrou no curso de Educação Física no Brasil, em sua instituição de origem, e o curso realizado em intercâmbio?
29. Quais as diferenças você encontrou no curso de Educação Física do Brasil, de sua instituição de origem, e o curso realizado em intercâmbio?
30. Você faria intercâmbio novamente? Justifique:
31. Você acredita que os aspectos culturais vivenciados e aprendidos no intercâmbio contribuíram para sua **formação**? Justifique.
32. Você acredita que os aspectos culturais vivenciados e aprendidos no intercâmbio contribuíram e refletem na sua **atuação profissional**? Justifique.
33. Você acha que se não tivesse realizado intercâmbio, sua formação e atuação profissionais seriam as mesmas? Ou diferentes? Justifique
34. Se você fosse fazer um intercâmbio nos dias atuais, com a experiência de vida que possui hoje, faria algo diferente? Explique e exemplifique.

Obrigada por sua participação e caso queira adicionar mais detalhes ou falar de algo que não tenha sido abordado aqui, sinta-se à vontade em relatar.

Assinatura do aluno:

Data: _____