

A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFERENTES PERSPECTIVAS DE PROFISSIONALISMO EM SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

THE TEACHING GRADUATION IN PHYSICAL EDUCATION: different perspectives of professionalism in its historical trajectory

LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA: distintas perspectivas de profesionalidad en su historia carrera

Raffaella Andressa dos Santos Araujo

Professora de Educação Física do Instituto Federal do Maranhão (IFMA – Campus Buriticupu).
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).
raffaelle.araujo@ifma.edu.br

Meirecele Calópe Leitinho

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).
Doutora em Educação (PUC-SP), na área de supervisão de currículo e Pós-Doutora (UnB), na área de formação de professores e inovação.
meirecele@terra.com.br

Heraldo Simões Ferreira

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da (PPGE/UECE).
Doutor em Saúde Coletiva (UECE), Mestre em Educação em Saúde (UNIFOR), Especialista em Psicomotricidade (UECE),
Graduado em Educação Física (UNIFOR).
heraldo.simoese@uece.br

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar a formação docente em Educação Física a partir das diferentes perspectivas de profissionalismo em sua trajetória histórica, política, social e legal, tomando como base os principais documentos oficiais que regem a formação desse profissional. Para tal, fez-se necessário responder às seguintes questões: Como a formação docente em Educação Física se configurou ao longo dessa trajetória histórica, política, social e legal? Quais os principais objetos de estudo da Educação Física, segundo os ordenamentos legais? Como a Educação Física brasileira foi inserida na instituição escolar? Para a realização desse estudo, foi utilizada como metodologia a revisão de literatura com aporte documental, tendo como principal referência os documentos que versam sobre a legislação educacional da Educação Física, da década de 1970 até os dias atuais. Os resultados indicam que, em diferentes momentos históricos, a formação docente em Educação Física foi marcada pelo rompimento do amadorismo profissional, caminhando para novas perspectivas de formação docente, tendo como base de sustentação orientações éticas e epistemológicas na sua atuação. Conclusivamente, reafirmamos a necessidade de um novo profissionalismo que conteste a construção do exercício profissional em Educação Física baseada na apropriação técnico-instrumental, utilitarista e pragmática e viabilize perspectivas de formação de novos saberes que dariam maior sustentação teórico-prática à identidade docente, acompanhada por melhorias das condições de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Educação Física. Profissionalismo.

ABSTRACT: This paper intends to analyse the teacher graduation of physical education from different perspectives of professionalism in its legal, social, political and historical trajectory, based on the main official documents that guide the formation of such a professional. It is necessary to answer the following questions: how has the docent formation in physical education been configured during its legal, social, political and historical trajectory? According to the law, which are the main objects of the physical education study? How was the brazilian physical education included in the school institution? In order to search this study, the methodology applied was the documental literature review, phocusing mainly on the references of documents about educational legislation of physical education since 1970 up to now. The results show that, in different historical moments, the teacher graduation in physical education was characterized by the disruption of professional amateurism, advancing to new perspectives of docent formation, based on ethical and episthemological sustanation. The need of a new professionalism that challenges the construction of the professional practice in physical education based on the appropriation of technical instrumentalist, utilitarian, pragmatic and feasible training perspectives of formation of new knowledges to supply a bigger practical and theoretical sustanation to the docent identity beside a bettering of the job condicions.

KEYWORDS: Docent Formation. Physical Education. Professionalism.

Artigo recebido em setembro de 2014

Approved em novembro de 2014

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo examinar la formación del profesorado en la educación física de las diferentes perspectivas de profesionalidad en su trayectoria histórica, política, social y jurídica, sobre la base de los principales documentos oficiales que rigen la formación de un comerciante. Para ello, fue necesario responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo la formación del profesorado en educación física se ha configurado a lo largo de esta histórica historia social y legal, la política? ¿Cuáles son los principales objetos de estudio en Educación Física en virtud de los sistemas jurídicos? ¿A medida que la Educación Física brasileña fue incluida en la escuela? Para llevar a cabo este estudio, se utilizó como metodología para revisar la literatura a la contribución documental, con los documentos de referencia primarios se refieren a la legislación educativa de la Educación Física, de 1970 hasta nuestros días. Los resultados indican que en diferentes momentos históricos, la formación del profesorado en educación física estuvo marcada por la interrupción del amateurismo profesional, en dirección a las nuevas perspectivas de la formación docente, de apoyo basados en las orientaciones éticas y epistemológicas en sus operaciones. En conclusión, reafirmamos la necesidad de una nueva profesionalidad que se opone a la construcción de la práctica profesional en la educación física en base a perspectivas técnicas instrumentales, utilitarios y pragmáticos de la propiedad y hace posible la formación de nuevos conocimientos, lo que daría un mayor apoyo teórico y práctico a la identidad docente, acompañada por las mejoras en las condiciones de trabajo.

PALABRAS CLAVE: Formación del Profesorado. Educación Física. Profesionalismo.

1 | INTRODUÇÃO

Para compreender a formação docente em Educação Física e suas diferentes perspectivas de profissionalismo, em sua trajetória histórica, política, social e legal, faz-se necessário conhecer o percurso desse componente curricular, no contexto educacional brasileiro.

Segundo Castellani Filho (1988), a história da Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos com a dos militares, principalmente pela sua presença na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, identificada como elemento de extrema importância, para forjar aquele indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país. Nesta época, a Educação Física estava associada à educação do físico e à saúde corporal.

Com o passar dos anos, durante o final da década de 1970 e início da década de 1980, a Educação Física passou por uma crise de identidade de seus pressupostos epistemológicos alicerçados na aptidão física. Sob a influência das teorias críticas da educação, o campo de debates e discussões cresceu em relação ao seu papel e sua dimensão política no contexto escolar, contrapondo-se às perspectivas tecnicista, esportivista e biologicista. Os professores de Educação Física entenderam que era de suma importância ultrapassar a fase dos questionamentos em torno do objeto de estudo dessa área, buscando a formulação de novas possibilidades de participação da Educação Física na cultura escolar e em outros campos. Assim, surgem novos movimentos na Educação Física escolar na qual a produção teórica recebeu impulso significativo: criticava-se o modelo de esportivização de orientação tecnicista e defendia-se um papel social e político para essa área de conhecimento.

A Educação Física, que antes tinha uma conotação apenas de atividade, conforme Decreto Federal nº 69.450/1971 (BRASIL, 1971), passa a configurar uma área de conhecimento, de acordo com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), de importância indiscutível na instituição escolar e consolidada no ano seguinte pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Posteriormente, no ano de 1998, passa a ser regida pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), seguida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e DCN para os cursos de graduação em Educação Física, representadas pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004).

Com base nessa exposição, a problemática em estudo pretende responder às seguintes questões: Como a formação docente em Educação Física se configurou ao longo dessa trajetória histórica, política, social e legal? Quais os principais objetos de estudo da Educação Física, segundo estes ordenamentos legais? Como a Educação Física brasileira foi inserida na instituição escolar? O estudo tem como objetivo analisar a formação docente em Educação Física a partir das diferentes perspectivas de profissionalismo em sua trajetória histórica, política, social e legal, tomando como base os principais documentos oficiais que regem a formação desse profissional, a partir da década de 1970.

A metodologia utilizada compreende revisão de literatura com aporte documental. A revisão de literatura foi constituída basicamente pela seleção de obras clássicas e contemporâneas, conforme Araújo (2014), Betti (1991), Bracht (1992, 1999), Bracht et al. (2003), Castellani Filho (1988), Darido (2008), Garcia (1999), Imbérnon (2010), Kolyniak Filho (1996), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Shön (2000), Soares et al. (1992), Taffarel e Lacks (2005), Veiga, Kapuziniak e Araújo (2005). Também constituíram a revisão de literatura artigos publicados em periódicos, segundo Daólio (1994), Ferreira (2001), Portela (2011), Núñez e Ramalho (2008), Sousa Neto et al. (2004), Tardif (2000) que tratam das temáticas sobre Formação Docente e Educação Física. Os documentos selecionados tiveram o recorte temporal da década de 1970 até os dias atuais,

justificando-se a primeira legitimação da Educação Física como atividade integrante da escola regular, segundo o Decreto Federal nº 69.450/71 (BRASIL, 1971). Além desses documentos, foram utilizados os seguintes: Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 03/87 (BRASIL, 1987), LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), PCN (BRASIL, 1997), Lei nº 9.696/98 (BRASIL, 1998), Resolução nº 1/02 (BRASIL, 2002b) e Resolução nº 7/04 (BRASIL, 2004), cuja análise incide na categoria subjetiva desses documentos, a partir do diálogo com os dados apresentados na revisão de literatura.

O estudo foi estruturado em três sessões: inicialmente, realizou-se uma abordagem dos conceitos norteadores da discussão em torno da tríade profissionalismo, profissionalidade e profissionalização; uma segunda sessão trata das diferentes perspectivas de profissionalismo na formação docente em Educação Física, considerando os achados da revisão de literatura com aporte documental; por último, as considerações finais que apontam reflexões importantes sobre o alcance da pesquisa.

2 | FORMAÇÃO DOCENTE E A TRÍADE PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO

A formação de professores representa um desafio no contexto atual, na tentativa de superar uma racionalidade técnica que esteve presente nas formas de pensar e fazer educação, herança do positivismo. Esse modelo de formação docente, denominado de racionalidade técnica, concebe a atividade profissional como instrumento que aplica técnicas específicas a serem repetidas, ou seja, treinamento.

Apesar da conquista de um significativo aprofundamento teórico nessa temática, Imbernón (2010) afirma que, historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos e uniformes, configurando uma descontextualização do ensino, na medida em que havia sempre uma mesma solução para diferentes problemas educativos.

A formação de professores ainda carece de mediações e articulações práticas para evitar que os possíveis avanços permaneçam na letra impressa ou se desvirtuando em abordagens superficiais. O conhecimento profissional, segundo Imbernón (2010), é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente, no percurso profissional dos professores, na relação teoria/prática, situando a docência como profissão de meio termo, como uma semiprofissão.

Diferentes contribuições da literatura têm aguçado as discussões acerca dessa temática. Para Tardif (2000), a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional. Nóvoa (1995) analisa as relações do professor com o saber, explicando a importância e a necessidade de o processo de formação de professores se efetivar a partir da articulação de diferentes saberes. A formação docente, para Pimenta (2002), passa pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, de uma teoria especializada e, por fim, de uma militância pedagógica. Para Schön (2000), a formação de um profissional reflexivo exige a superação de modelo formativo fundamentado nos princípios da racionalidade técnica, uma vez que essa perspectiva está centrada na dimensão instrumental da ação docente e não se constitui

¹ Destaca-se a produção científica dos Grupos Temáticos sobre formação docente em eventos e encontros educacionais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes (CBCE), entidade científica específica da Educação Física.

como possibilitadora de posturas reflexivas.

Nas contribuições teóricas mencionadas, o saber docente não resulta apenas da utilização de conhecimentos teóricos, mas esses conhecimentos são (re)construídos nos movimentos da ação docente. Assim, é consensual, nas premissas dos autores citados, que os professores vão se modificando na trajetória profissional, a partir da prática reflexiva e que estes produzem saberes originais, relativos à profissão, enquanto resultado de um processo de construção histórica.

Nesse contexto, Núñez e Ramalho (2008), Veiga, Kapuziniak e Araújo (2005) e Garcia (1999) reconhecem como componentes da docência a atividade profissional em si, a formação e as condições do exercício da atividade profissional. Segundo Garcia (1999), a formação e o desenvolvimento profissional de professores são um conjunto de processos e estratégias que inclui várias dimensões: conhecimento, compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico e desenvolvimento da carreira.

Essas dimensões são elementos que envolvem pressupostos teóricos dos termos profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. Segundo Veiga, Kapuziniak e Araújo (2005), esses termos são de caráter polissêmico e formam uma tríade que apresentam características, traços específicos e que se manifestam continuamente na trajetória da formação docente, seja ela inicial, seja continuada ou simplesmente na atuação da profissão.

Para Núñez e Ramalho (2008, p. 4), a profissionalização “é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência”. É um processo de socialização, comunicação e de reconhecimento político e econômico que apresenta dois aspectos os quais se constituem uma unidade: a profissionalidade (aspecto interno) e o profissionalismo (aspecto externo). Esses dois aspectos da profissionalização caracterizam-se como um processo imbricado de construção da identidade profissional e do desenvolvimento profissional que se articulam entre si.

Para Veiga, Kapuziniak e Araújo (2005, p. 31), a profissionalização docente “deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional, fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social”. A profissionalização não se resume na formação profissional; ela envolve estratégias que viabilizam melhores condições de trabalho e atuação que reconheça as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional.

A profissionalidade expressa as competências necessárias à atividade profissional. É uma expressão que designa o conhecimento, os saberes, as técnicas e as competências profissionais. De acordo com Núñez e Ramalho (2008, p. 4), são várias categorias a que a profissionalidade está associada: “saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, dentre outras”. A profissionalidade é um movimento do campo interno para o externo, caracterizado pelo processo de aperfeiçoamento docente, na busca de um desenvolvimento pessoal e profissional.

O profissionalismo refere-se ao ato de desenvolver a profissão, às relações que se estabelecem nos grupos profissionais e às formas de se desenvolver a docência. Nas reflexões de Núñez e Ramalho (2008, p. 4),

É mais do que um tema de qualificação e competência, uma questão de poder: autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição, face aos outros grupos profissionais; poder e autoridade, face ao público e às outras profissões ou grupos ocupacionais. É uma construção social na qual se situa a moral coletiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público, para o público (não discriminatória) e com o público (participação).

Nesse entendimento, o profissionalismo refere-se, também, à reivindicação de um status e manifesta a autonomia que o profissional possui. São algumas categorias associadas ao profissionalismo: remuneração, status social, autonomia intelectual, serviços, compromisso, vocação, ética, crítica social, democracia e coletividade.

Na próxima sessão, abordam-se as perspectivas de profissionalismo enquanto um movimento de construção social, na formação docente em Educação Física, tendo como referência a década de 1970 até os dias atuais.

3 | PERSPECTIVAS DE PROFISSIONALISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: diferentes momentos históricos

A história da Educação Física no Brasil, no século XIX, tem início com instituição médica e militar, apresentando conteúdos com a função de higienização corporal e de disciplinarização dos corpos (CASTELLANI FILHO, 1988).

De acordo com Kolyniak Filho (1996, p. 39), a Educação Física “passou a existir em 1837, quando o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, inseriu aulas de ginástica no currículo”. Entretanto, a primeira tentativa de inserção da Educação Física como prática obrigatória no sistema escolar ocorreu em 1854, quando o Ministro Couto Ferraz incluiu a ginástica como matéria obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário.

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247/79, da Instrução Pública – no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas escolares, em termo de autoridade, valor e vencimentos. Todavia, a implantação real destas leis ocorreu apenas, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares (KOLYNIK FILHO, 1996).

Até 1930, a Educação Física possuía preocupação unicamente higienista. Nessa compreensão, a instituição médica, por meio de uma ação baseada nos princípios da medicina com função higiênica, imbuíu-se na tarefa de reorganizar os padrões de conduta física, moral e intelectual da família brasileira, reforçando a educação do corpo e tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Os aspectos da biologia foram evidenciados a partir de um conceito anátomo-fisiológico do corpo e dos movimentos que este realizava. Ao longo desse período, o pensamento médico-higienista construiu um discurso normativo, disciplinador e moral, tudo em nome da saúde, da paz, da harmonia social e da civilização.

No período de 1930 a 1945, a Educação Física apresentava característica militarista e configurava-se como uma atividade exclusivamente prática, sendo o professor-instrutor/sargento e o aluno-paciente/recruta. A disciplina se transformou em um instrumento de “[...] aprimoramento físico dos indivíduos que, ‘fortalecidos’ pelo exercício físico, estariam mais aptos para contribuir com os exércitos, assim como com a prosperidade da pátria” (SOARES et al., 1992, p. 52).

De 1945 a 1964, a Educação Física buscava se incluir no contexto escolar, moldando a tendência pedagogicista caracterizada pela busca de conhecimento dos processos didáticos e pedagógicos, influenciada pela Escola Nova. Entretanto, com a chegada dos militares ao poder, a partir de 1964, a disciplina altera seus objetivos, passando a contemplar o surgimento de atletas com o intuito de servir de propaganda ao regime.

Nesse período, final dos anos 1960 e início da década de 1970, a ideologia do governo estava pautada em um país que vislumbrava ser uma potência olímpica. Estimulados pelos resultados obtidos pela seleção brasileira de futebol (tri campeã no México) e pelos atletas Maria Esther Bueno (campeã de Wimbledon, no tênis), Éder Jofre (campeão mundial de boxe) e João do Pulo

(campeão olímpico), o governo percebeu que qualquer modalidade esportiva que conseguisse bons resultados era um bom instrumento de propaganda do regime.

O esporte passou a ser foco de articulação da política educacional com a política econômica, como: a Política Nacional de Educação Física e Esportes, definida pela Lei nº 6.251/75 e o Decreto nº 69.450/71 (BRASIL, 1971), tendo como referência fundamental a aptidão física para orientar a prática pedagógica.

Os cursos de Educação Física deram grande ênfase à formação esportiva mecanicista, de forma a atender a transmissão e a reprodução do conhecimento correspondente ao modelo capitalista. Para Daólio (1994, p. 183), a formação profissional eminentemente esportiva homogeniza o grupo de professores de Educação Física, em que a prática profissional passou a ser balizada pelo esporte para “ensinar habilidades esportivas, a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola”.

A formação docente em Educação Física contava com um currículo mínimo que não atendia à demanda de matérias pedagógicas necessárias para o desenvolvimento dos saberes didáticos e pedagógicos, com ênfase mais específicas para a formação de professores. Souza Neto et al. (2004) afirmam que ex-atletas continuavam a ocupar o lugar dos profissionais de nível superior, o que coadunou com uma proposta de formação restrita aos cursos de Educação Física, com diminuição de disciplinas pedagógicas. A formação em Educação Física continuava a ser questionada, devido ao processo de redefinição do tipo de profissional apto a atender, de forma competente, às necessidades sociais que já extrapolavam os limites da escola.

Com o advento do esporte como conteúdo de ensino da Educação Física, Soares et al. (1992) e Castellani Filho (1988) afirmam que os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade passaram a preconizar o currículo de formação docente da disciplina. Essa concepção, denominada de aptidão física, foi concretizada no Brasil por meio do Decreto Federal nº 69.450/71 (BRASIL, 1971) que apresentava, de maneira categórica, o conceito, os objetivos e os conteúdos para o ensino da Educação Física. Segundo esse decreto, a Educação Física era uma atividade que, por seus meios, processos e técnicas, tinha como objetivos desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, a partir dos conteúdos centrados no esporte.

O final da década de 1970 e o início da década de 1980 favoreceram uma crescente reflexão pedagógica, no âmbito das faculdades de Educação Física. O Brasil não se torna uma potência olímpica e o esporte não ganhou adeptos, sendo assim, contestado quanto à sua função social, provocando uma crise de identidade na Educação Física na escola, que não mais atendia à função de promover os esportes de alto rendimento, mas o desenvolvimento motor do aluno. Implode na Educação Física uma crise epistemológica.

Bracht et al. (2003) lançam um olhar analítico na Educação Física e apontam, desde o século XIX, a constante luta dessa disciplina para se afirmar como prática relevante da escola. Para Betti (1991), os profissionais da Educação Física tomam consciência da necessidade de teorizar a sua prática como única alternativa para superar a crise da área. Dessa forma, chamam atenção para a sua legitimidade, quando analisam os argumentos que serviram de alicerce para justificá-la no currículo escolar.

É a partir da década de 1980 que o discurso legitimador da Educação Física na escola se afirma. Pesquisas empreendidas por Castellani Filho (1988), Betti (1991) e Kolyniak Filho (1996) são retratadas em suas obras, a partir de traços que se relacionam à construção dessa história, destacando a legislação da Educação Física brasileira. Surgem os movimentos renovadores que se caracterizavam pela presença de princípios filosóficos inseridos na Educação Física, delineando uma nova dimensão sobre o conhecimento e o objeto específico dessa disciplina.

Segundo Bracht (1999), o objeto da Educação Física se refere ao saber específico do que trata essa prática pedagógica. Existem três vertentes de objeto de estudo como saber específico da Educação Física:

- a) atividade física – o papel da Educação Física é contribuir para o desenvolvimento da aptidão física;
- b) movimento humano – o papel da Educação Física ressalta a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança;
- c) cultura corporal de movimento – considera que o objeto de uma prática pedagógica é uma construção, não uma dimensão inerte da realidade.

As duas primeiras construções de objeto de estudo da Educação Física se apresentam descontextualizadas, ou seja, os estudos advêm de análises do desenvolvimento infantil, descontextualizadas social e historicamente. Diferente da última construção que apresenta o movimento como forma de comunicação, constituinte e construtora de cultura, qualificando-o como humano, com sentido/significado do mover-se, mediados simbolicamente no plano da cultura.

Em meados da década de 1980, com o declínio da Ditadura Militar e a diminuição da censura ideológica, começaram a se formar os primeiros mestres em Educação Física, egressos da Escola de Educação Física da USP. Iniciou-se outra projeção sobre o significado da Educação Física como elemento da educação e como área de conhecimento (BETTI, 1991). Nesse período, as instituições de ensino superior promovem uma oferta maior de cursos de Educação Física e as influências dos estudos filosóficos e sociológicos foram absorvidas pela Educação Física.

Esse crescimento oportunizou o surgimento de cursos de pós-graduação e resultou no aumento significativo de debates, produções e publicações científicas na área. Surgiram várias propostas pedagógicas de intervenção em Educação Física, proporcionando uma ampliação do seu estudo, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. O currículo científico passou a valorizar as disciplinas mais teóricas da Educação Física, cuja ênfase estava alicerçada na aprendizagem para o ensino. Ocorre também a valorização do conhecimento científico, derivado das ciências humanas, como base para a ação docente, influenciando tanto as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica, quanto a formação do profissional em Educação Física.

Em consonância com esse cenário de produções de conhecimento na área de Educação Física, em 1987, ocorreu a promulgação da Resolução CFE nº 03/87 (BRASIL, 1987) e foi estabelecida a criação do bacharelado em Educação Física, conferindo a flexibilidade reivindicada pela vigência do currículo mínimo e transferindo a responsabilidade para as Instituições de Ensino Superior, na elaboração da estrutura curricular. A divisão licenciatura e bacharelado na Educação Física se apresenta como ponto polêmico do ponto de vista da profissão: professor generalista numa perspectiva humanística, com licenciatura versus professor especialista, como habilitado, especializado, pragmático e técnico em um ramo da Educação Física.

Na década de 1990, com a promulgação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), observou-se um novo desenho curricular para a área da educação. Embora não explicita conceitos, objetivos e conteúdos para a Educação Física, como estabelecia o Decreto Federal nº 65.450/71, a Lei aponta três condicionantes que configuram um tratamento igualitário nos currículos escolares, em relação às demais disciplinas: integrar a proposta pedagógica da escola; estar ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar. Em 1997, foram elaborados pelo governo brasileiro os PCN (BRASIL, 1997), documento específico para a área de Educação Física referente aos 1º e 2º ciclos (1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental). Em 1998, surgem os parâmetros dos 3º e 4º ciclos (5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental) e em 1999, foram publicados os PCN do Ensino Médio.

Os PCN propõem orientações gerais sobre o ensino de várias áreas de conhecimento, tendo como objetivo subsidiar a elaboração curricular dos estados e municípios, favorecendo o diálogo com as propostas e experiências existentes em diferentes realidades. De acordo com Darido (2001), esse foi um marco importante no cenário educacional e, em especial para Educação Física, ao apresentar avanços e possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas no princípio da inclusão, nas dimensões dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) e nos temas transversais.

Um novo delineamento no campo da intervenção profissional da Educação Física surge com sua regulamentação profissional amparada pela Lei nº 9.696/98 (BRASIL, 1998). Emerge um novo fenômeno denominado de profissionalismo que expressa o conjunto de conhecimentos, atuações, destrezas e valores que constituem características específicas do ser professor. Tal fato culminou com a criação do Conselho Federal de Educação (CONFEF) e Conselhos Regionais de Educação Física (CREF), no ano de 1998.

Ser um profissional da educação, segundo Imbernón (2010), significa participar da emancipação das pessoas, de forma a torná-las mais livres, menos dependentes do poder e da regulação econômica, político e social. Isso que não condiz com os pressupostos do sistema CONFEF e CREF que definem um perfil profissional em Educação Física pautado em valores que corroboram com os princípios e valores neoliberais.

Posterior à LDB, aos PCN e à criação do CONFEF e CREF, surgem as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior – cursos de licenciatura, desencadeando, assim, o processo de discussão sobre a reformulação dos currículos, com a licenciatura passando a se constituir em um projeto específico, como determina a nova legislação.

Segundo Araújo (2014), as DCN para os cursos de graduação em Educação Física, representadas pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, restringem a Educação Física à área da saúde, desconsiderando o acúmulo de conhecimentos teórico-metodológicos, produzidos pela área nos últimos vinte anos, favorecendo um processo de formação profissional acrítico, não histórico e nada científico.

Nessa mesma compreensão, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) tem pautado discussões em diversos eventos, reforçando princípios de defesa em uma Educação Física plural, inserida como um importante componente curricular, nos sistemas de ensino público e particular que reconheçam os sujeitos em seus diferentes corpos e trajetórias formativas. Fundado em 17 de setembro de 1978, o CBCE congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte e é organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional.

O CBCE organiza o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado a cada dois anos, bem como os congressos estaduais e/ou regionais, além dos encontros dos Grupos de Trabalho Temáticos, sempre relevantes para o avanço do conhecimento na área de Educação Física. Além desses eventos, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, editada sob sua responsabilidade há cerca de 30 anos, é um relevante periódico científico brasileiro, cuja publicação é feita quadrimestralmente.

A Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2009/2010) publicou a Carta de Brasília, documento resultante do II Encontro Nacional de Gestores em Educação, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com o Ministério do Esporte, cujo conteúdo apresenta premissas básicas e conceituais relativas ao fazer pedagógico e escolar da Educação Física, com a intenção futura de balizar políticas e ações relativas à Educação Física escolar brasileira.

Compreendendo a importância das DCN e seus desdobramentos sociais, o CBCE encaminha

documento formulado pelo Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Campo de Trabalho para a comissão do CNE, enfatizando os riscos decorrentes da fragmentação na formação. Esse documento centrou-se em reafirmar o ato educativo como princípio que confere especificidade à Educação Física, indicando a necessidade de compreendê-la como uma área de conhecimento multidisciplinar e de intervenção acadêmico-profissional. A partir desta compreensão, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2005) apontou como prioridade a construção de um currículo único que integrasse ambas as formações, com quatro anos de duração, pois o que caracteriza a área é “a prática pedagógica, que deve orientar um processo de formação que considere a prática docente e uma formação teórica, sólida e de qualidade, independente do espaço de intervenção profissional”.

Nessa mesma compreensão, o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) também têm socializado e sistematizado, através de Cartilhas, parte da discussão sobre a temática da formação profissional.

O ExNEEF é uma entidade nacional representativa dos estudantes de Educação Física que, há 21 anos, visa contribuir com a construção do projeto histórico de sociedade da classe trabalhadora, compreendendo a Educação Física como área de conhecimento inserida no contexto da luta de classes. São seis regionais, sendo que a UFMA faz parte da Regional 4 e está representada por quatro estudantes do referido curso.

Com o objetivo de sistematizar os debates, o ExNEEF produz material formativo (Cartilhas e Caderno de Debate), apresentando as principais discussões para uma formação humana que se coloca contrária à atual divisão curricular existente entre licenciatura e bacharelado, formulada a partir das atuais DCN, fragmentando, assim, o conhecimento entre ciências sociais e naturais, os estudantes e os trabalhadores.

A primeira Cartilha da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (2008/2009), com o slogan ‘Educação Física é uma só. Formação Unificada já!’, apresentou o resgate histórico e legal das Diretrizes Curriculares e as primeiras aproximações com a proposta de formação que o MEEF defende, que é disseminar o debate em todas as escolas de Educação Física do Brasil. De acordo com essa Cartilha, as Diretrizes atuais representadas pela Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), que instituem as DCN para os cursos de graduação em Educação Física, restringem a Educação Física à área da saúde. Esse fato desconsidera o acúmulo de conhecimento teórico-metodológico produzido pela área, nos últimos vinte anos, favorecendo um processo de formação profissional acrítico, a-histórico e a-científico. As Diretrizes limitam o processo de formação voltado para trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis ao mercado, cumprindo, também, a manutenção do status quo, pois não busca compreender a realidade e transformá-la.

Para melhor compreensão, Portela (2011) destaca e critica alguns pontos das DCN para os cursos de graduação em Educação Física:

- a) concepção de homem e mundo: aponta para uma formação somente profissional, não levando em consideração as outras dimensões da formação humana, ficando nítida a ausência de projeto histórico;
- b) objeto de estudo: concepção de Educação Física: defende a perspectiva do movimento humano, desconsiderando a historicidade dos conhecimentos que fazem parte das práticas corporais sistematizadas;
- c) simetria invertida: traduz um princípio das Diretrizes e significa aprender a dar aula assistindo aulas, pautada na concepção de reprodução de aulas durante todo o processo de formação acadêmica;
- d) formação pautada por competências e habilidades: o indivíduo assume total responsabilidade

de sobre sua formação, deixando de lado a concepção e organização de formação e trabalho coletivo;

e) fragmentação do conhecimento: tem como referência a divisão dos campos de atuação da formação entre escolares e não-escolares;

f) aligeiramento na formação: visa acelerar a formação de professores para atender à demanda de mercado com oferta de trabalhadores de forma rápida.

Em sua proposta, o MEEF defende a licenciatura ampliada, pois a titulação de licenciado permite atuação na área escolar e não escolar, conforme explicação da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (2009/2010, p. 7): “somos todos professores, independente da área que estamos atuando [...], estamos tratando pedagogicamente os conteúdos da Educação Física na mediação com nossos alunos”. Nesse sentido, a ExNEEF defende uma única formação, um curso apenas, que contemple todos os conhecimentos básicos necessários para a inserção e intervenção no mundo do trabalho.

Essa proposta de licenciatura ampliada foi aprofundada na segunda Cartilha Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (2009/2010, p. 7 e 9), tendo como objetivo a formação humana e emancipatória.

Portanto, antes de sermos técnicos, instrutoras, treinadores, somos fundamentalmente professoras e professores. Reconhecer esse fato significa entender que onde estivermos atuando, estaremos com certeza trabalhando com a formação humana, através e com especificidades de nossa área, tratando pedagogicamente os temas da cultura corporal, seja no clube, na escola, na academia, no hospital, no hotel, na praça, etc. Negada, assim, a dicotomia entre corpo e mente presente nessa divisão.

A Executiva lança a campanha nacional – Educação Física é uma só. Formação Unificada já! – pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares, entendendo que essas Diretrizes possibilitam uma fragmentação cada vez maior na formação em Educação Física, ampliando o reducionismo de uma formação que deveria ser ampla e completa.

Em consonância com esse posicionamento, Taffarel e Lacks (2005) afirmam que o Parecer CNE/CP nº 9/01 (BRASIL, 2002a) é diretamente criticado pelas instituições de ensino superior e por todas as entidades representativas do conjunto de educadores e pesquisadores brasileiros em três aspectos: processo, concepção e conteúdo.

Quanto ao processo, o Conselho Nacional de Educação desconsiderou as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino e os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores. Em relação à concepção, é notório o ensejo de fragmentar os cursos de formação, ao separar o curso de pedagogia dos demais cursos de licenciatura.

Sobre esse aspecto, Taffarel e Lacks (2005, p. 92) trazem uma reflexão sobre a distinção entre licenciatura e bacharelado e afirmam que “é inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola”. Como consequência, tem-se o esfacelamento da profissão e a criação de “agrupamentos cooperativistas”, afunilando cada vez mais o mercado de trabalho.

Assim, são destacadas, em diferentes momentos históricos, características e capacidades específicas da formação docente em Educação Física e lutas de grupos e entidades profissionais pelo rompimento do amadorismo profissional, avançando para um novo profissionalismo docente, tendo, como base de sustentação, orientações éticas e orientações epistemológicas, como elementos centrais da docência.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história e em cada contexto sócio-político, a Educação Física passou por influências decisivas para caracterizar seu ensino no Brasil, propiciando o surgimento de muitos estudos e, até mesmo, questionamentos que problematizaram as suas origens e a sua história como componente curricular no contexto escolar.

A Educação Física brasileira foi inserida na escola mediante um contexto histórico e social que alinhava com o processo de civilização e de higienização da sociedade, estreitamente vinculada às instituições militares e médica, definindo seus conteúdos, objetivos e formas de ser ensinada.

A partir dessa inserção da Educação Física no cenário escolar, é possível estabelecer a relação da perspectiva de profissionalismo, oriunda do contexto histórico-social arraigada nas diferentes funções que lhe era atribuída, com incidência direta nas características do desenvolvimento da docência da Educação Física: Educação Física domadora de corpos humanos (higienização e disciplinarização); Educação Física como promotora de uma raça forte e enérgica (eugeniação da raça); Educação Física como celeiro de atletas (princípios do esporte de rendimento). Consequentemente, a formação docente em Educação Física se configurou nesses mesmos pressupostos teórico-metodológicos do ser, saber e fazer a Educação Física na escola.

A partir dessa análise da formação docente em Educação Física no Brasil e suas diferentes perspectivas de profissionalismo, em sua trajetória histórica, política, social e legal, tomando como base os principais documentos oficiais da década de 1970 aos dias atuais, foi constatada a influência de várias instituições que consolidaram a caracterização dessa área de conhecimento com as ciências biológicas. Essa caracterização é justificada e praticada, ainda hoje, numa visão tradicional e mecanicista do fazer corporal voltado para os aspectos biológicos e para a competição esportiva.

A formação docente em Educação Física estava enraizada na materialização de um currículo em que não havia matérias pedagógicas, apenas conhecimento relativo aos saberes do esporte, com uma parte didática mínima, para desenvolvimento específico dessa prática. Convém uma reflexão sobre qual caminho a Educação Física vai trilhar e se afirmar como profissão docente, independente do seu campo de atuação, o que excede a distinção entre licenciatura e bacharelado. A luta por territórios de atuação traz consequências sérias que incidem no esfacelamento da profissão e na criação de grupos cooperativistas, regulando e afunilando cada vez mais o mercado de trabalho.

Dentro desse contexto, assinala-se a necessidade de um novo profissionalismo que contraponha a construção do exercício profissional em Educação Física baseada na apropriação técnico-instrumental, utilitarista, pragmática e viabilize perspectivas de formação de novos saberes que produzirão maior sustentação teórico-prática à identidade docente, acompanhada por melhorias das condições de trabalho. Nesse caminho, constrói-se o verdadeiro sentido da práxis enquanto ação transformadora alicerçada pelo conhecimento da realidade.

Referências

- ARAÚJO, R. A. dos S. *A educação física na formação inicial: prática pedagógica e currículo*. São Luís: EDUF-MA, 2014.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1999.
- BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2 nov. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.
- _____. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2 set. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997.
- _____. Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Homologado em 17 jan. 2002. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 18 jan. 2002a.
- _____. Resolução CFE 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. 1987.
- _____. Resolução CNE/CP nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- _____. 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, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *O CBCE e as diretrizes curriculares da educação física. 2005*. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/acontece/matéria.asp?id=34>>. Acesso em: 02 ago. 2013.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. DIREÇÃO GERAL (Gestão 2009/2010). Carta de Brasília. In: *ENCONTRO NACIONAL DE GESTORES EM EDUCAÇÃO, 2*. Encontro... Brasília, 2006. Documento final, 2009. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/noticias-detalle.php?id=738>>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- DAÓLIO, J. *A representação do trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão*. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Campinas, v. 2, n. 15, p. 181-186, 1994.
- DARIDO, S. C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- _____. *Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades*. Perspectivas em educação física escolar, Niterói, v. 2, n. 1, 2001. Suplemento.
- EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Educação Física é uma só! Formação unificada já! Cartilha de subsídio aos debates da Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física*. Porto Alegre: ExNEEF, 2008/2009.
- FERREIRA, M. S. *Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

Referências

- GÁRCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KOLYNIK FILHO, C. Educação física: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.
- NÓVOA, A. Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. Revista Iberoamericana de Educación, n. 46/9, p. 1-13, 10 sept. 2008.
- PIMENTA, S. G. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, 2002.
- PORTELA, V. As diretrizes curriculares da educação física: uma sistematização inicial do acúmulo do MEEF. Caderno de Debates, São Paulo, v.13, p. 19-27, jul. 2011.
- SHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de educação física: coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério de 2º grau. Série formação do professor).
- SOUZA NETO, S. de et al. 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, Campinas, v. 25, n. 2, jan. 2004.
- TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). Formação profissional em educação física e mundo do trabalho. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.
- VAZ, A. F. Regulamentação da "profissão": desejos e mal-estares. Movimento, v. 7, n. 14, 2001.
- VEIGA, I. P. A.; KAPUZINIÁK, C.; ARAÚJO, J. C. S. Docência: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.