



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Physical Education and Sport Journal

[v. 17 | n. 1 | p. 227-235 | 2019]

RECEBIDO: 01-09-2018

APROVADO: 14-01-2019

ARTIGO DE REVISÃO

DOSSIÊ FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios

Professional education in physical education: history, advances, limits and challenges

DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p227>

Marlon Messias Santana Cruz, Nadson Santana Reis,
Sebastião Carlos dos Santos Carvalho, Ana Gabriela Alves Medeiros

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

Introdução: A Educação Física no Brasil tem sua história entrelaçada ao contexto sócio-político. Por longos anos, a disciplina escolar esteve entendida como mera atividade prática, cujo objetivo estava circunscrito ao desenvolvimento físico e moral dos brasileiros. O referencial que sustentava seu conteúdo de ensino era oriundo, portanto, das ciências biológicas que, não obstante, reforçava o seu caráter higiênico e eugênico. Assim, o presente artigo, partindo da análise da literatura especializada no assunto, apresenta e problematiza os caminhos percorridos pela Formação Docente em Educação Física ao longo de sua história. **Objetivo:** Analisar a evolução teórico/metodológica e epistemológica do ensino e da Formação Docente em Educação Física no Brasil. **Métodos:** Utilizou-se de um conjunto de artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos a fim de viabilizar as análises acerca do processo histórico da área da Educação Física. **Resultados:** a análise dos dados sugere que os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo dos anos e, apesar disso, todas estas tendências ainda hoje influenciam, de algum modo, a formação do profissional e a prática pedagógica do professor de Educação Física. **Conclusão:** Faz-se necessário construir projetos de formação que contribuam para o desenvolvimento de profissionais críticos e atuantes diante da realidade do seu tempo, capazes de enriquecer e melhorar a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Formação docente; Currículo.

ABSTRACT

Background: Physical Education in Brazil has its history intertwined with the socio-political context. For many years, this school subject was understood as a mere practical activity, whose purpose was limited to the physical and moral development of Brazilian population. The frame of reference that supported its teaching content came from the biological sciences that reinforced its hygienic and eugenic character. Thus, this article, based on specialized literature analysis on this subject, exposes and problematizes the teacher education in Physical Education throughout its history. **Objective:** To analyze the theoretical, methodological and epistemological development of teaching and teacher education in Physical Education in Brazil. **Methods:** It was used a set of scientific articles, books, dissertations, theses and documents to facilitate the analysis of the historical process in the area of Physical Education. **Results:** The data analysis suggests that the aims and educational proposals of Physical Education have been changing over the years, however, each references that formed it still influences in some way the professional formation and pedagogical practice of the Physical Education teacher. **Conclusion:** It is necessary to develop formation programs that contribute to the development of critical and active professionals to face the reality of their time, capable of enriching and improving the society.

KEYWORDS: Physical Education; Teacher education; Syllabus.



Direitos autorais são distribuídos a partir da licença
Creative Commons
(CC BY-NC-SA - 4.0)



INTRODUÇÃO

Os estudos sobre formação de professores no Brasil têm apresentado reflexões a partir de tipologias e classificações do conjunto de saberes apropriados pelos currículos de formação. Desse modo, a formação docente constitui não só um objeto de investigação, mas também um amplo campo de elaboração de propostas de ensino, programas e legislação que buscam regular esse espaço/campo em disputa.

O intuito dessas iniciativas tem sido anunciado a partir da alardeada necessidade de aprimorar a qualidade da formação de professores e, conseqüentemente, elevar o nível da atuação destes, para assim melhorar a qualidade da Educação Básica. Neste sentido, a formação de professores vem sendo analisada sob diversas perspectivas e exposta a variadas propostas e modelos formativos que, amparados em distintos referenciais, fundamentam os Projetos Políticos dos Cursos de licenciaturas.

Por isso, discorrer sobre o papel do professor no âmbito da relação de ensino-aprendizagem exige um estudo aprofundado das questões que impactam, atravessam e perpassam seu processo de formação. São diversos os fatores relevantes que implicam a formação, entretanto é fundamental considerar que cada professor constrói sua identidade docente no âmbito da conjuntura em que está inserido. Problematizar a formação/construção da identidade do educador é fundamental, uma vez que permite questionar modelos formativos voltados apenas para a reprodução de ideais e valores. Pimenta (2007, p. 164), nessa direção, considera que a identidade profissional dos docentes se constrói a partir da:

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Logo, a identidade docente não é construída individualmente, mas tem seu nascedouro no convívio direto do indivíduo com a realidade que o cerca, realidade essa que é objeto de reflexão crítica e criativa, inscrita no propósito de reconstrução da prática docente. Desse modo, o processo de construção da identidade docente dos professores supõe a busca por conhecimento, saberes e competências que dimensionam seu perfil enquanto profissional da educação.

Entretanto, a formação da identidade docente perpassa, também, o currículo do curso da graduação, bem como as relações estabelecidas pelos acadêmicos de licenciaturas em processo de formação. Apesar disso, no Brasil, os estudos sobre a história do currículo só surgiram no final dos anos oitenta, fomentando estudos e pesquisa que têm dialogado com os desafios de expandir o horizonte teórico-metodológico por meio de aproximações com as perspectivas contemporâneas da teoria social.

Nesse emaranhado de sentidos, o currículo tem sido visto como uma forma organizada das instituições formativas proporem seus caminhos e orientações visando uma prática construtiva e inovadora, levando em conta o que, como e por que ensinar, além dos métodos e critérios a serem utilizados nas avaliações, dialogando, sempre, com a realidade social que envolve o contexto formativo, mesmo porque “O currículo diz respeito à seleção, sequência e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2003, p. 45).

Silva (1996, p. 23) amplia esse entendimento ao afirmar que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Na Educação Física os currículos de formação de professores, conforme Fuzii, Souza Neto e Benites (2009) e Silva et al. (2009), expressam disputas, entendimentos e as correlações de forças de uma área historicamente dividida e marcada por um caráter prático. Assim, seus currículos guardam embates conceituais fruto de um dualismo entre teoria e prática que dividiram o currículo em, pelo menos, dois tipos: o tradicional esportivo que dá um enfoque nas disciplinas práticas, nas capacidades físicas e no desempenho físico-técnico; e o currículo de orientação técnico-científico que valoriza as disciplinas teóricas, abrindo espaços para as humanidades e filosofia, criando um conceito de prática diferente, porque assentada em outros referenciais.

Esses novos referenciais permitiram à Educação Física assumir um novo papel social, na medida em que tem

inaugurado um novo paradigma baseado numa concepção holística de homem que busca superar a visão da prática pela prática, do treinamento, da performance e da formação de atletas como finalidade única.

A despeito disso, a Educação Física ainda carrega o estigma de ter sido inserida, na escola, pela instituição militar e respaldada pelas instituições médicas. Por isso, seu entendimento esteve vinculado à atividade exclusivamente prática, tendo como objetivo desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos, de modo que o referencial que sustentava seu conteúdo de ensino era oriundo das ciências biológicas que, não por acaso, reforçavam seu caráter científico e eugenista (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 1988).

A formação docente em Educação Física envolve, então, a aquisição de competências em múltiplas dimensões e exige a interação com o contexto e com as novas demandas da sociedade. Assim, para entender a formação profissional docente, em Educação Física, é necessário contextualizar o seu percurso histórico, bem como apresentar fatos que se tornaram determinantes para a compreensão dos elementos que marcam a atual conjuntura. Nessa direção, o presente trabalho busca analisar a evolução teórico/metodológica e epistemológica do ensino e da Formação Docente em Educação Física no Brasil. Por isso, o texto pretende apresentar, a partir de uma perspectiva histórica, a formação docente em Educação Física no Brasil. Para tanto, considera as interferências e/ou influências das instituições médicas e militares nessa formação, bem como os desdobramentos do paradigma esportivista e do Movimento Renovador da área, assim como as orientações das novas diretrizes curriculares (sobretudo as de 2002 e 2004).

Formação docente em Educação Física: resquícios das instituições médicas e militares

Os processos históricos que envolvem os normativos legais para a formação em Educação Física possibilitaram conceber quais são as intenções e o perfil do profissional a ser formado em cada momento histórico. No caso particular da Educação Física, a constituição histórica das suas diretrizes curriculares ocorreu de forma paralela aos normativos legais da Educação, quando comparadas às demais áreas do conhecimento, pois a Educação Física assumiu um percurso próprio, não necessariamente alinhado ao mesmo tempo e espaço das demais licenciaturas (BENITES et al., 2008).

A inquietação com a formação profissional em Educação Física tem início por volta da década de 1930, estimulada por autoridades e governantes da época que, ao notar as condições desfavoráveis de saúde da população brasileira, verificaram que havia a necessidade de se formar um profissional que auxiliasse na melhora de qualidade de vida do povo e, conseqüentemente, na melhoria da raça (PEREIRA, 2014). Além de promover a melhoria da qualidade de vida da população, este profissional formado pelas instituições militares também se incumbiria de transmitir conceitos de ordem higiênica, moral e cívica. Este papel foi de responsabilidade dos primeiros professores de Educação Física que, em parceria com militares e médicos higienistas, ficaram delegados a desenvolver programas de exercícios físicos para a população.

Assim, segundo David (2003, p. 21):

A política de saúde para o povo visava orientar os cidadãos quanto às mudanças de hábitos viciosos, aos cuidados preventivos com o corpo, em especial o da criança e da mulher, para fortalecer a estrutura de uma vida familiar regrada e sadia garantindo, assim, a presença de indivíduos com uma maior produtividade no trabalho e na sociedade.

Neste momento histórico, os conceitos em relação a hábitos de higiene saudáveis eram considerados indispensáveis para formar um país moderno e competitivo. Evidenciam-se assim, incisivos sinais de que estas ações ficariam sob a responsabilidade do professor de Educação Física.

Sobre esta questão, Soares (2001, p.136), assegura que neste período:

[...] foram evidenciados os elementos constitutivos de uma visão biologizada da educação física, e na análise do processo de construção desta visão, o pensamento médico higienista revelou-se como a expressão mais acabada da biologização e naturalização não apenas da educação física, mas do homem e da sociedade em geral, a qual surge simultaneamente ao processo de desenvolvimento do capitalismo mundial, com suas repercussões e adaptações no Brasil.

Diante do cenário social, político e econômico da época observou-se que a formação profissional em Educação Física demandava medidas emergenciais que pudessem orientar o seu conhecimento, sob bases biológicas, anunciando a prática da ginástica nas escolas a partir do prisma da higiene e da saúde. Ao abordar estas questões, em que se buscava uma base científica no período em questão, Soares (2001) argumenta que a Educação Física apresentou-se também como atividade científica, pois as práticas sociais que se denominassem como tal, ganhavam um determinado status e eram entendidas como superiores. Ainda segundo Soares (2001), a Educação Física consentiu, nas suas especificidades, aos critérios de cientificidade indicados pela abordagem de ciência hegemônica no período, qual seja: o positivismo.

Costa (1999) assegura que na década de 1930 já havia estabelecido cursos superiores para a formação de

profissionais de Educação Física nos estados de São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Contudo, Gallardo, Oliveira e Aravena (1998) afirmam que, com a abertura, em 1907, da primeira escola de formação de instrutores de Educação Física, ou seja, a escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, e posteriormente, em 1922, com a inauguração do Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro, os militares começaram a ser contratados como instrutores de ginástica nas escolas. Nessa direção, a formação profissional em Educação Física no Brasil originou-se na Marinha, força pública e exército, utilizando-se de distintos métodos ginásticos como o alemão e o francês. Conforme Pereira (2014, p. 31), “Inicialmente o método alemão era o mais utilizado nos estabelecimentos militares, até ser substituído pelo método francês em 27 de abril de 1921”.

Assim, as escolas de formação têm o seu início nas primeiras décadas do século XX em cursos de curta duração voltados, prioritariamente, para a formação dos militares. Nesse contexto, fugindo a regra, foi ofertado um Curso Provisório de Educação Física, em 1929, ministrado pelo Exército, em que se aceitou a inscrição de civis. Posteriormente, com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro, em 1933, nova exceção foi feita para o ingresso de civis, até que promoveram formação em educação física permanente para os civis (BENITES et al., 2008).

Os professores das pioneiras instituições de formação eram militares que, através de conhecimentos próprios de suas profissões, influenciaram os primeiros professores de Educação Física a incorporar os conceitos médicos-militares na prática da educação física e, por isso, difundiram no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Isto corroborou em instituir nos cursos de formação em Educação Física, posteriores, projetos políticos pedagógicos com bases de caráter biomédico, higienista e militar.

Assim, as bases teórico-metodológicas dos cursos e o desenvolvimento dos currículos das primeiras escolas de Educação Física, no Brasil, foram implementadas através de uma perspectiva militar e médico-higienista, vigente na época, que influenciou as concepções e práticas dos profissionais docentes.

O paradigma esportivista como alternativa

No período pós-guerras, o discurso hegemônico na Educação Física é sobre como a Educação Física vai ao encontro da educação do movimento como método eficaz para desenvolver a educação integral do sujeito. Entretanto, essas modificações ocorreram basicamente no campo das ideias, pois a antiga prática calcada nos pressupostos militaristas e médico-higienistas conservaram-se essencialmente (DARIDO; RANGEL, 2005). O contexto socioeconômico que influencia a formulação deste “novo” modelo de formação profissional em Educação Física é denominado como democracia populista. Assim, este modelo, de inspiração escolanovista, expõe formas de pensar e fazer a formação de professores, que no seu desenvolvimento modificam, minimamente, a prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, a concepção de Educação Física (PEREIRA, 2014).

Estas mudanças oportunizam debates sobre o redimensionamento dos paradigmas da Educação Física, a principal reivindicação passa a ser a desmilitarização da Educação Física na Escola. Indaga-se sobre a homogeneização do Método Ginástico Francês, alegando que este não contemplava todas as fases do desenvolvimento humano. Logo, os conceitos essencialmente biológicos, precisariam de mudanças significativas na busca de um conceito que atendesse uma formação integral do ser humano em todas as suas dimensões, ou seja, um conceito bio-psico-social (PEREIRA, 2014).

No decorrer da história discutem-se a influência esportivista e psicomotricista na formação e atuação do professor de Educação Física. A cisão com o paradigma biomédico ocorre com o advento do esporte como conteúdo da Educação Física. Isso ocorre por influência do método de Educação Física Esportiva (SILVA, 2002) que tem suas origens na Europa após o final da II Guerra Mundial. Deste modo, a Educação Física, mais uma vez, fica atrelada aos códigos, valores e significados da instituição esportiva, passando a ser uma forma de concretizar/materializar as nuances do esporte de alto rendimento.

Em função desta nova prerrogativa, Pereira (2014) alerta que as atribuições do professor de Educação Física foram estendidas como parte da preocupação com os aspectos pautados na saúde individual, resquícios dos pressupostos médicos higienistas, até chegar à organização e desenvolvimento de métodos de ensino técnico-esportivos que, não obstante, buscavam a formação de talentos esportivos para a defesa do país em eventos esportivos profissionais. Desse modo, a atuação do professor passa a ser semelhante à de um técnico esportivo. Assim, a prática pedagógica da Educação Física contribuiu para o enriquecimento cultural-esportivo, porém sem contextualizar este novo conhecimento com a realidade sócio-política da época. Portanto, esse projeto atendeu nitidamente aos interesses do regime militar vigente que buscava pacificar e reduzir as tensões entre os campos sociais e os espaços culturais, entre eles a universidade, já que, naquela época, as universidades eram instâncias de resistência à violenta repressão do regime militar (CASTELLANI FILHO, 1998).

Os governos militares, não por acaso, buscaram investir na prática esportiva e a Educação Física passou a ser o baluarte ideológico, sustentando a busca de talentos que viabilizasse os triunfos, tão almejados, nas competições de

alto rendimento. Este momento histórico da Educação Física é significativo, pois demonstra como o esporte, enquanto conteúdo da Educação Física, colaborou para a área obter destaque no cenário educacional, bem como influenciou categoricamente no pensamento e ações dos cursos de formação em Educação Física e na organização dos fluxogramas destes cursos, os quais eram direcionados para este padrão de formação.

Este modelo esportivo que passa a ser hegemônico na Educação Física está diretamente relacionado com as conquistas que o Brasil obteve em esportes de alto rendimento entre as décadas de 1950 e 1960, principalmente as vitórias nas Copas de 1958 e 1962, culminando com a conquista do tri campeonato mundial de futebol em 1970 (DARIDO; RANGEL, 2005). Por tudo isso, a contribuição destes feitos pode ser considerada decisiva para a ascensão do esporte nas aulas de educação física nas escolas. Assim, a formação com bases no viés esportivista evidencia, entre outros aspectos, o descolamento da Educação Física no contexto educacional, já que este modelo de formação limita o raio de ação da Educação Física a apenas performance esportiva em busca de resultados.

É neste momento histórico que o esporte de alto rendimento, caracterizado pela seleção dos mais habilidosos, configura as práticas da Educação Física. A metodologia utilizada é extremamente diretiva, o perfil do professor é centralizador e a vivência é arraigada em repetições mecânicas dos gestos esportivos. Este método esportivista foi muito criticado, principalmente pelo meio acadêmico que o adjetivou como tradicional, mecanicista e tecnicista (PEREIRA, 2014). A despeito das críticas da década de 1980 esta concepção ainda hoje está permeando o imaginário da sociedade e da escola.

A crítica da década de 1980, a mudança paradigmática e as demandas do mundo do trabalho

Na década de 1980 tem-se um novo cenário político, econômico, cultural e social. Eram tempos de grande efervescência política no Brasil que, não obstante, dava os primeiros passos após a redemocratização. Nesse contexto, a Educação Física, inserida no contexto educacional, passa a questionar as bases que orientaram seu fazer profissional nas escolas (BRACHT, 1999; PEREIRA, 2014). As discussões sobre formação docente, a partir dos anos de 1980, destacam que as novas exigências e determinações do mundo do trabalho influenciavam incisivamente os cursos de licenciatura em Educação Física a formar o profissional capaz de atender as novas ocupações de trabalho da área, em especial os postos de trabalho criados em função dos interesses do processo de esportivização e das novas manifestações corporais decorrentes de academias de ginástica, clubes sociais e esportivos e serviços de atendimentos personalizados (DAVID, 2003).

As novas demandas do mundo do trabalho viabilizam um novo molde na formação docente para, assim, atender estes novos espaços de atuação, como sugere David (2003, p. 39):

Começavam então a surgir elementos novos e/ou alternativos para atender aos alunos ante as novas exigências de trabalho colocadas para a IES. Novos cursos de atualização, cursos técnicos ligados ao esporte, novas disciplinas opcionais voltadas para assuntos do cotidiano, novos campos de estudos dedicados ao treinamento desportivo, administração esportiva, direito esportivo, dentre outros e novas frentes de pesquisas aplicadas, davam provas de que as novas transformações do processo produtivo e a organização do trabalho, tanto em escala internacional quanto locais, apresentavam os primeiros sinais do esgotamento do modelo de currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação.

As novas possibilidades de atuação profissional, fora do ambiente escolar, colocaram para as instituições de formação novas formas de pensar, produzir e agir concretamente em Educação Física criando, desse modo, novas demandas para o então modelo curricular vigente. Neste panorama, Taffarel (1998) pondera que o tema da formação docente em Educação Física é discutido desde a implementação da primeira escola de formação de professores de Educação Física, em 1939, no entanto, só na década de 1980 é que as reflexões sobre a questão recebem mais atenção da comunidade acadêmica. Especificamente tratando da formação profissional, as propostas de mudanças são desencadeadas a partir da Resolução 03/1987 que implementa os cursos de bacharelado. Os aspectos que compõem a elaboração da Resolução 03/1987 são essencialmente voltados para alguns assuntos relevantes como a defesa da licenciatura plena e o questionamento ao currículo mínimo (o que vigorava na formação docente), bem como a constante reivindicação das universidades por autonomia, principalmente, para elaborar seus currículos.

Segundo Pereira (2014, p. 50):

Quanto à estrutura curricular, os cursos de Educação Física passariam a compreender duas partes: Formação Geral (em bases científicas, considerando os aspectos humanísticos e técnicos) e Aprofundamento de Conhecimentos (realização de pesquisas e estudos teóricos de acordo com as possibilidades de cada ISEF). Ainda nessa resolução, aparece pela primeira vez a possibilidade de titulações em Licenciado em Educação Física e ou Bacharel em Educação Física.

A partir desse momento os conflitos emergem na área da Educação Física, pois se evidencia que a proposta de formação docente sob os pressupostos médico e militar e, posteriormente, esportivo não eram coerentes com o perfil

de professor que se pretendia formar. Passa a ser um período de situar um novo paradigma para a área e romper com o viés que permeou o histórico da formação na área, pois, a partir de produções científicas, identificou-se que os cursos de formação ainda voltavam suas ações para a formação tecnicista, em detrimento da formação humanista, sócio-política e pedagógica (AZEVEDO; MALINA, 2008; RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

A propagação desse novo profissional, humanista, com formação sócio-política, vem a ter origens em alguns cursos de licenciatura em Educação Física, nos quais os professores formadores – contrários à visão tecnicista e médico militarista – preconizaram um desenvolvimento de ações pedagógicas que viabilizasse uma maior liberdade em suas aulas, porém resguardadas o empenho e a preocupação com os aspectos didáticos metodológicos e a coerência com as abordagens pedagógicas e epistemológicas da área (PEREIRA, 2014). Segundo David (2003) verifica-se, no percurso histórico da formação docente em Educação Física, que a partir da Resolução 03/1987 o projeto curricular passa por mudanças expressivas e diferenciadas de toda a trajetória da Educação Física.

Embora se confirme que houve continuidade quanto à instituição de duas habilitações/titulações para a graduação em Educação Física, de um lado, ficou reconhecido que a Educação Física desempenha um papel importante no sistema educacional como instrumento de formação de hábitos e de comportamentos moral, cívico, cultural e político em todos os níveis de escolaridade da criança e do jovem brasileiro; de outro, expressa-se o entendimento de que as ações da educação física não se limitam ao espaço escolar, mas em diversas práticas, envolvendo tempo e espaços sociais, com expressões notoriamente reconhecidas no campo da saúde, do esporte, do lazer e das diversas práticas corporais existentes, sob a forma de linguagens (DAVID, 2003 p. 43).

Desta forma, a Resolução 03/1987 permitiu a autonomia das instituições de ensino superior para organizar seus currículos de formação. Ato que permitiu aproximar a formação de professores das especificidades de cada região. Isso possibilitou que o desenvolvimento curricular adotasse os mesmos moldes das normatizações anteriores, com periféricas e aparentes mudanças, mas com o mesmo paradigma no que diz respeito às concepções de formação, escola e sociedade.

Ainda que vários estudos tenham sido desenvolvidos sobre a formação profissional em Educação Física, com objetivo de elucidar os limites, as possibilidades e as nuances da atuação deste profissional desencadeando, assim, processos de mudanças nos preceitos da área, implicando em novos horizontes a seguir, este profissional ainda tem dificuldades em atender às demandas da sociedade no que diz respeito aos seus serviços.

De acordo a Freire, Verenguer e Reis (2002) a sociedade não compreende com lucidez quais são os serviços prestados pelo Professor/Profissional de Educação Física, pois o mesmo ainda não dispõe de uma identidade formada. Quando se interroga sobre a relevância da Educação Física para a comunidade, ou sobre o porque de contratar um profissional de Educação Física, no imaginário da sociedade ainda permeia que os serviços deste profissional giram em torno da promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida por intermédio dos exercícios físicos. Esta falta de clareza em determinar quais as possibilidades de atuação e relevância do profissional de Educação Física é reflexo da inexpressiva especificidade da profissão.

As diretrizes de 2002 e 2004

Diante dos pressupostos apresentados no item anterior, inicia-se o debate sobre a nova configuração da formação do professor. A formação docente, em Educação Física, é apresentada a partir das novas diretrizes em 2002 – Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002 – e 2004 – Resolução 07/2004. Estas novas diretrizes apresentam mudanças significativas no que diz respeito à definição de critérios para a formação docente. Uma vez que propôs uma nova concepção de profissional de Educação Física aos cursos de formação que reflete sobre um conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades, abrindo o leque de possibilidades para a formação humana.

Contudo, a Educação Física com suas especificidades relativas à formação, guiou-se durante certo tempo em uma perspectiva própria, apropriando-se gradativamente de algumas das modificações previstas nas diretrizes vigentes, mas também, superando algumas lacunas que as propostas curriculares da Resolução 03/1987 deixaram no currículo (BENITES et al., 2008). Nessas novas diretrizes, a Educação Física foi entendida como um campo que desenvolve serviços especializados para a sociedade com bases em técnicas, procedimentos e habilidades que lhe são peculiares, de maneira que os cursos de formação em Educação Física devem ser constituídos de um espaço privilegiado de produção e socialização do conhecimento.

De acordo a Benites et al. (2008), esta proposta de formação da Educação Física foi reafirmada na Resolução 07/2004 que buscou suprir as lacunas, em termos de conceitos, concepção de campo de atuação e organização curricular que as normativas anteriores deixaram nos currículos. Assim, as diretrizes aprovadas em 2002 e 2004 demarcam:

[...] traços particulares pautados nas competências e na visão de articulação por eixos nucleares, na qual a formação do docente estaria ocorrendo na união da relação teoria-prática, contemplando as necessidades sociais (BENITES, et al. 2008 p. 354).

As reflexões indicam que a Educação Física, no cerne desta questão, constitui-se em um campo de formação de

professores e profissionais para a atuação em diversos campos, escolar e não escolar. Nesse cenário, as atuais diretrizes curriculares para a formação profissional de Educação Física são objeto de estudos e questionamentos por uma parcela significativa de pesquisadores da área. Estes criticam um suposto pragmatismo no processo de formação profissional sob a égide das últimas normativas vigentes. Em suas reflexões, os pesquisadores estabelecem nexos entre o atual modelo de formação e o progresso do capital sobre o trabalho nos fins do século XX e início do século XXI (PEREIRA, 2014).

Neste sentido, o professor em formação precisa desenvolver sua prática a partir da reflexão e problematização da sua futura atuação na docência. Esta formação deve ter a pesquisa como algo cotidiano no intuito de desenvolver o conhecimento e a criticidade do sujeito. Assim Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que a formação em nível superior deve constituir um processo de construção científica e crítica em relação ao conhecimento produzido.

Problematizando a formação de professores em Educação Física: alguns apontamentos

O presente artigo oferece uma análise qualitativa a respeito do transcurso histórico da formação de professores de Educação Física no Brasil. Ao fazer isso, o texto discute, também, de modo abreviado, algumas questões relacionadas ao ensino de Educação Física no país – aspecto que tem relação com os vínculos estabelecidos entre uma e outra questão. Para tanto, utilizou-se de um conjunto de artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos a fim de viabilizar as análises, assim como permitir a elaboração de considerações a cerca das questões concernentes ao tema em estudo.

Desse modo, o ensaio está organizado em tópicos que buscam elucidar os principais ‘caminhos’ da formação de professores de Educação Física no país. Nessa direção, buscou-se, num primeiro momento, discorrer sobre as influências das instituições médicas e militares para a formação da identidade do profissional em questão. Ademais, na sequência, discutiu os desdobramentos do paradigma esportivista para a formação e ação docente desse mesmo profissional e, dando seguimento, procurou refletir sobre o teor da crítica desenvolvida pela comunidade científica na década de 1980 e, não obstante, os reflexos da mudança paradigmática daí decorrente. Por fim, o artigo apontou o significado das diretrizes curriculares apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002 e 2004.

Tal percurso ajuda a entender a formatação da formação em Educação Física no país e, além disso, permite apreender os limites e os desafios que, ainda hoje, permeiam e/ou atravessam o fazer profissional da área. Desse modo, é fundamental avançar no sentido de:

- a) Ampliar as concepções de saúde, qualidade de vida e promoção da saúde a fim de viabilizar modos de fazer e intervir efetivos e eficazes em Educação Física com e a partir das práticas da cultura corporal;*
- b) Suplantar a tradição da área que a identifica como mera atividade prática e/ou prática corporal;*
- c) Superar o paradigma esportivista sem, contudo, desconsiderar a importância do fenômeno esportivo que, ainda hoje, atravessa a formação, orienta inúmeros currículos e subjuga as demais expressões da cultura corporal;*
- d) Romper com paradigmas calçados em repetições mecânicas do gesto corporal e/ou esportivo em favor de uma formação e intervenção humana, sócio-política e pedagógica adensada;*
- e) Considerar as especificidades e complexidades do trabalho pedagógico com a cultura corporal nos espaços escolares e não-escolares de modo a ampliar as possibilidades de saúde, lazer e educação a partir das cultura corporal;*
- f) Reconhecer o caráter multidisciplinar que marca a formação e a atividade profissional/acadêmica na Educação Física;*
- g) Integrar nos currículos de formação conhecimentos oriundos tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como do das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes.*
- h) Superar a concepção fragmentada de ciência, de homem e a alardeada distância entre teoria e prática.*

Ademais, é fundamental apontar que a atual configuração da formação docente em Educação Física – dada pelas diretrizes de 2002 e 2004, conforme apresentado – contempla as novas exigências colocadas por um mercado ávido por novos serviços que colocam a Educação Física, as práticas corporais e seus profissionais como responsáveis pela oferta de bens culturais sob a forma mercantilizada das práticas da cultura corporal. Por isso, é necessário que os professores, em formação se apropriem das bases necessárias para desenvolverem suas práticas pedagógicas, amparadas no conceito de educação como processo de apropriação ativa e consciente do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, bem como um espaço de diálogo permanente entre a prática pedagógica e as discussões de natureza epistemológica.

Nessa direção, Cruz e Barbosa Neto (2010) argumentam que para acontecer as mudanças necessárias na formação profissional em Educação Física é preciso mudanças radicais em nossa forma de organização social. Estas mudanças, por sua vez, estão relacionadas com uma nova visão de mundo, homem e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais se materializem em nossas diferentes formas de produção e relações

sociais. Nesse sentido, ampliar a formação se faz urgente. Essa ideia implica um currículo ampliado¹ que corresponde à necessidade de criar novas condições para o saber escolar, o que diz respeito à metodologia, à maneira de organizar a matriz curricular e também à organização e sistematização da lógica do ambiente escolar, lócus de atuação do licenciado.

Desta forma, o profissional deve ser preparado para encarar as dificuldades. Para isso é de extrema importância que o professor no seu processo formativo compreenda a relação do processo ensino-aprendizagem como uma ação mútua, isto é, de relevância primordial na organização e nos planejamentos das ações didático-pedagógicas, despertando a cooperação e a participação de todos.

Para tanto, os cursos têm de oferecer além de teorias e bases epistemológicas, incentivos à pesquisa e a contínua formação deste professor mesmo depois da graduação. Assim como uma leitura adequada dos percursos históricos que mediaram a formação e a identidade desse profissional no país. Mesmo porque, a formação docente é uma construção inacabada, dinâmica, dialética, flexível, guiada por fatores que influenciam diretamente o pensar e o fazer pedagógico, perpassando pela relação teoria e prática, pela autonomia docente e pela reflexão sobre a prática educativa. Esta última é aqui entendida como uma dimensão ampla e complexa da atuação e da formação de professores que transcende o ensino burocratizado, linear e, por isso, há de se superar o seu caráter imediatista, ampliando os olhares para os múltiplos aspectos que a envolvem e que, portanto, precisam ser investigados, refletidos e analisados sob uma perspectiva crítica e questionadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, torna-se perceptível as relações estabelecidas no campo da Educação Física que permitiram a sua constituição enquanto área de conhecimento e intervenção. Demarcadamente, as interferências e/ou influências das instituições médicas e militares são notórias nessa formação, bem como os desdobramentos do paradigma esportivista e do movimento renovador da área. Ademais, as orientações das diretrizes curriculares, sobretudo as de 2002 e 2004, constituem-se como definidoras da configuração curricular e, conseqüentemente, da divisão do mercado de trabalho. Por fim, foram elencados alguns pontos que consideramos emergentes para transgredir as insuficiências que permeiam a formação em Educação Física no Brasil.

Embora exista um arcabouço sólido de produção científica acerca do processo histórico da Educação Física, compreendemos que é sempre válido revisitar estas referências a fim de identificar e superar as lacunas desta área, bem como estruturar os novos caminhos a serem percorridos. Sendo assim, faz-se necessário construir projetos de formação que contribuam para o desenvolvimento de profissionais críticos e atuantes diante da realidade do seu tempo, capazes de enriquecer e melhorar a sociedade.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C. B. Â.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 129-42, 2008.
- BRAHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 3**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987. Disponível em: <crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acessado em: 08 de abril de 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1 CNE/CP**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acessado em: 08 de abril de 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 2 CNE/CP**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acessado em: 08 de abril de 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 7 CNE/CSE**, de 31 de março de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acessado em: 08 de abril de 2017.

¹ O currículo ampliado reconhece o caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e a atividade profissional/acadêmica na Educação Física, como também a necessidade da presença nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como do das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes. Por isso, busca superar a concepção fragmentada de ciência, propondo como matriz científica para a formação dos professores, a História: a história do homem e sua relação com a natureza, dos homens entre si e consigo mesmo (TAFFAREL et al., 2006).

- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
- COSTA, L. P. **Formação profissional em educação física**: esporte e lazer no Brasil. Blumenau: Furb, 1999.
- CRUZ, M. M. S. BARBOSA NETO, J. N. A formação profissional em educação física: contribuições para um debate crítico sobre as diretrizes curriculares. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo dos Pinhais, n. 16, v. 1, p. 64-76, 2010.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Conteúdos da educação física escolar. In.: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DAVID, N. A. N. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de educação física: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados**. 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2003.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.
- FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G.; REIS, M. C. C. Educação física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2002.
- FUZII, F. T.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. Teoria da formação e avaliação no currículo de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 13-24, 2009
- GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B.; ARAVENA, C. J. **Didática de educação física, a criança em movimento**: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.
- PEREIRA, J. A. G. **Formação em educação física: discursos e a prática curricular**. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-5, 1996.
- SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 35-38, 2003.
- SILVA, A. M.; NICOLINO, A. da S.; INÁCIO, H. L. de D.; FIGUEIREDO, V. M. C. de. A formação profissional em educação física e o processo político social. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2009.
- SILVA, P. T. N. **A formação do professor de educação física no Brasil: avanços e retrocessos**. 2002. 301f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- TAFFAREL, C. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto “as consciências e o amoldamento subjetivo”. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 13-23, 1998.
- TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S.; SANTOS JUNIOR, C. de L.; CARVALHO, M.; D’AGOSTINI, A.; TIHON, M.; CASAGRANDE, N. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 153-80, 2006.

Autor correspondente: **Marlon Messias Santana Cruz**

E-mail: marlonmessias@hotmail.com

Recebido: **01 de setembro de 2018**.

Aceito: **14 de janeiro de 2019**.