



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Cerignoni Benites, Larissa; Souza Neto, Samuel de; Hunger, Dagmar
O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de
Educação Física
Educação e Pesquisa, vol. 34, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 343-360
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811390009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física

Larissa Cerignoni Benites

Samuel de Souza Neto

Dagmar Hunger

Universidade Estadual Paulista

Resumo

Os processos históricos que permeiam as diretrizes curriculares possibilitaram enxergar quais são as idéias e as preocupações para com a formação de professores no âmbito da Educação Física. Dentro desse contexto, o objetivo foi averiguar, nas políticas públicas de formação de professor dessa disciplina, como ocorreu o processo de qualificação e certificação, buscando entender as justificativas que orientaram a regulamentação dos normativos legais de 1939 a 2004. Portanto, trata-se de um estudo descritivo, de análise qualitativa, tendo como fonte primária as Diretrizes Curriculares veiculada pela imprensa oficial. As novas Diretrizes Curriculares (Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002 e 7/2004) apontaram perspectivas na formação de um professor mais qualificado para o seu campo de atuação, priorizando a questão da dimensão política da profissão, das competências e do corpo de conhecimento da área. Embora haja progressos em relação aos normativos anteriores, chama-se atenção para a necessidade de que as propostas em construção façam a mediação entre a proposta atual, o percurso histórico do próprio curso e a relação teoria-prática, visando o equilíbrio na formação. A proposta das novas diretrizes não deixa de evidenciar avanços significativos no horizonte da profissionalidade docente e da identidade profissional docente. Da mesma forma, para o leitor ou estudioso atento, não deixa de causar preocupação o excesso de competências técnicas colocadas, passando-se a impressão de que agora o que vale é o primado do “saber fazer”.

Palavras-chave

Formação de professores – Educação Física – Diretrizes Curriculares – Políticas públicas.

Correspondência:

Larissa Cerignoni Benites

Rua Virgulino de Oliveira, 303

13405-067 – Piracicaba - SP

E-mail: lbenites@rc.unesp.br

The process of historical constitution of curriculum guidelines in the formation of Physical Education teachers

Larissa Cerignoni Benites

Samuel de Souza Neto

Dagmar Hunger

Universidade Estadual Paulista

Abstract

The historical processes that permeate curriculum guidelines made it possible to see what are the ideas and concerns in the formation of teachers of Physical Education. In this context, the objective here was of investigating how the qualification and certification processes were developed in the public policies for the education of these teachers, in an attempt to understand the reasons that guided the establishment of the legal norms put in place from 1939 to 2004. It is, therefore, a study of a descriptive nature, of qualitative analysis, having as its primary sources the Curriculum Guidelines published by the official press. The new Curriculum Guidelines (Resolutions CNE/CP 01/2002, 02/2002 e 7/2004) set the perspectives for the formation of a teacher more qualified in his/her field of work, giving priority to the question of the political dimension of their profession, of competences and of the body of knowledge in the area. Although there has been progress in comparison to previous norms, the article draws attention to the fact that proposals under construction need to bring together the current proposal, the historical path of the course, and the theory-practice relationship in order to achieve equilibrium in the formation. One cannot deny that the proposal for new guidelines does show significant progress in terms of the teacher professionalism and teacher professional identity. Nevertheless, the careful reader or scholar cannot fail to worry about the excessive technical competences set up, which give the impression that now all that matters is the “know-how”.

Keywords

Teacher formation – Physical Education – Curriculum guidelines – Public policies.

Contact:

Larissa Cerignoni Benites
Rua Virgulino de Oliveira, 303
13405-067 – Piracicaba - SP
E-mail: lbenites@rc.unesp.br

A pesquisa sobre a formação docente é muito recente. Nóvoa (2000) relata que apenas entre 1980-2000 essa situação começou a mudar e proliferou-se um discurso voltado para a perspectiva de se formar um professor que tivesse no processo de reflexão o seu ponto de partida na dimensão de se produzir a profissão docente, deixando para trás as concepções técnicas. O autor afirma que, agora, os processos de formação (inicial, continuada e em serviço) são trabalhados de forma integrada, havendo preocupação com o papel da universidade, a pesquisa e as emergências pedagógicas.

No âmbito dos projetos, as Diretrizes Curriculares, como políticas de ensino, orientam as propostas de formação dos professores, trazendo subjacentes a elas concepções sobre a identidade docente. Por identidade, se está entendendo o constructo ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico do professor em sua forma e conteúdo, constituindo-se a docência.

Nesse contexto, as diretrizes mais atuais, que foram sancionadas em 2002 e 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, apresentam como proposta para a Formação dos Professores da Educação Básica, licenciatura plena, um curso com identidade própria, com conhecimentos e competências específicos para a atuação docente, privilegiando

[...] o preparo do professor; a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, habilidades e valores; conteúdos, como meio de suporte na constituição das competências e avaliação como parte integrante do processo de formação.
(Brasil, 2002a, p. 2)

No caso particular da Educação Física, as suas diretrizes curriculares sempre ocorreram de forma paralela aos normativos da Educação, quando comparada com as demais áreas de formação de professores, pois ela assumiu um caminho próprio, sendo que muitas das deliberações

foram incorporadas no “seu ritmo”, mas não no mesmo “tempo” das demais licenciaturas.

A Educação Física tardou para incorporar alguns parâmetros normativos, mas deu um grande salto de qualidade, no final do século XX, ao organizar a sua área de estudos e formação profissional por eixos temáticos de conhecimento com a Resolução CFE 03/87, delimitando duas áreas acadêmico-profissionais: o Bacharelado e a Licenciatura.

A criação do Bacharelado foi uma conquista em 1987, visando sedimentar um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Essa mudança provocou um divisor de águas no sentido de se produzir a profissão e a área de conhecimento Educação Física. No entanto, em muitos cursos dessa área, se não na maioria, adotou-se a “perspectiva” de Licenciatura ampliada, ou seja, formavam-se profissionais para atuar tanto no espaço escolar quanto no não escolar em virtude da abrangência do seu campo de atuação, colocando em questão esse problema. Esse fato pode ser considerado um fator determinante, no processo histórico, sobre a formação de professores da Educação Física.

Em face desse contexto, este estudo terá como objetivo averiguar, nas políticas públicas de formação de professor de Educação Física, como ocorreu o processo de qualificação e certificação, buscando entender as justificativas que orientaram a regulamentação dos normativos legais de 1939 a 2004. Portanto, trata-se de um estudo descritivo, de análise qualitativa, tendo como fonte primária as diretrizes curriculares veiculada pela imprensa oficial. Na visão de Nôvoa et al., (1997) a “análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano do micro da experiência concreta, que exprimem desejo de futuro, ao mesmo tempo, que denunciam situações do presente” (p. 11). Portanto, tanto as fontes bibliográficas quanto as fontes documentais são técnicas de coleta que “se valem das chamadas fontes de ‘papel’” (Gil, 2002, p. 48), cabendo assinalar que a fonte documen-

tal é uma técnica de levantamento de dados também denominada de fonte primária (Marconi; Lakatos, 1999).

Nesse contexto, partiu-se para um estudo histórico, ou seja, do que reserva sua memória, para subsidiar a compreensão desse fenômeno nos tempos atuais. A memória como objeto da história deve ser resgatada, pois é um depositário de conhecimentos e experiências que podem ser úteis no presente (Menezes, 1992), de forma que se entendeu o mundo atual como resultado de um passado e a história como uma prática transformadora, não apenas como um relato (Le Goff, 1992). Portanto, pretendeu-se reinterpretar o conhecimento veiculado nas políticas públicas restritas às políticas de ensino, buscando compreender como a Formação de Professores tem sido tratada. O que se busca alcançar com ela? Quais foram as transformações ocorridas durante esse período de tempo?

A formação do professor de Educação Física: contextos históricos e diretrizes curriculares

No âmbito da Educação Física, o processo de formação profissional apresentou-se vinculado a Marinha, Força Pública e Exército com a utilização de diferentes métodos ginásticos como o alemão e o francês. Nesse contexto, 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 itinerário, exceção foi o Curso Provisionário de Educação Física, de 1929, ministrado pelo Exército, em que se aceitou a inscrição de civis. Posteriormente, com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), Rio de Janeiro, em 1933, Decreto 23.232, nova exceção foi feita para o ingresso de civis, até que se criaram as escolas para estes.

Dentro desse percurso, a década de 1930 vai assinalar, ainda, entre outras realizações, a criação da Escola de Educação Física de São Paulo em 1934; a regulamentação da Escola de

Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo (criada em 1909), com o Decreto 7.688, em 1936; e a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), na Universidade do Brasil, em 1939, Decreto-Lei 1212, propondo como programa, para os provenientes do curso normal, a formação de professor normalista no âmbito da Educação Física; de instrutor no curso de Massagista; de Técnico Desportivo ou de médico especializado em Educação Física; e de professor de Educação Física, que era obtido em dois anos de formação (Azevedo; Malina, 2004).

Esse período, como quadro social, foi marcado pelo Governo de Vargas, sendo que a Educação proposta visava à formação mais ampla e com maior aderência. Com a organização do Estado Novo, a Educação passou a ser vista como uma mescla de concepções ou modelos que abarcaram perspectivas do conservadorismo e da doutrinação. Entretanto, esse quadro favoreceu a possibilidade de surgimento de verdadeiras universidades (Fausto, 2001).

Em 1945, com o fim do Estado Novo, deu-se inicio a um período democrático e nesse meio surgiu uma nova fase para a Educação Física com o Decreto-Lei 8270, que propôs a primeira revisão da proposta curricular, redimensionando o curso de dois para três anos, mas mantendo os cursos de um ano e promovendo mudanças na carga horária das disciplinas.

Em termos de Brasil, foi uma época com muitas manobras políticas, pensando em situação governamental e econômica, principalmente após a queda de Getúlio Vargas e a entrada de Kubistchek no cenário democrático. Para a Educação Física, a grande novidade ficou por conta do Decreto 1921, de 1953, com a exigência da conclusão do 2º ciclo (Ensino Médio) para os candidatos que pretendiam ingressar na área, deixando de ser um curso técnico apenas em 1957.

Em 1960, ocorreram novas eleições no país e agora foi a vez de Jânio Quadros assumir a presidência em Brasília, renunciando posteriormente. As dimensões política e econômica ga-

nharam uma extensão mais ampla, com o registro de vários embates pelo mundo como, por exemplo: a luta de Martin Luther King a favor dos negros nos EUA. No Brasil, a semente do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, propiciou, 29 anos depois, a conquista da LDB 4024/61, que colocou um novo olhar para a situação da formação de professores, ou seja, registrou que havia necessidade de se formar o educador. Em 1962, o Parecer CFE 292 e, posteriormente, a Resolução CFE 9, de 1969, reforçaram muito bem essa situação ao se colocar as necessidades de implementação de um novo currículo para formação de professores. No lugar do antigo curso de Didática, de 1939, propunha-se um rol de matérias pedagógicas.

No bojo dessa caminhada, assistiu-se ao Golpe Militar de 1964 e o acordo do Ministério de Educação e Cultura (MEC) com a United States Agency for International Development (USAID), firmando um pacto que tinha, entre os objetivos, a Reforma Universitária de 1968 no intuito de se propor normas para o funcionamento do Ensino Superior (Azevedo; Malina, 2004).

Na Educação Física, com a Resolução CFE 69/69, implementou-se uma nova grade curricular. Reestruturou-se o curso em Licenciatura e Técnico Desportivo, estabelecendo-se um currículo mínimo com uma carga horária de 1.800 horas, mantendo-se uma forte concepção biológica e a sua atenção no “saber-fazer”.

Nas décadas de 1970 e 1980, observou-se um grande crescimento na área da ginástica vinculado à criação de academias e à implantação das escolinhas esportivas. Registra-se também, nos anos 1970, o desenvolvimento da pós-graduação no país, assim como o início da proliferação dos cursos de graduação. Só nos anos 1980 é que começaram as preocupações com a Educação Física escolar e a transição do governo militar para o governo civil (Brasil, 1969; Fausto, 2001).

Como foi escrito anteriormente, o grande salto da Educação Física ocorreu em 1987, pois a partir desse momento ela passa a se desenvolver de maneira diferenciada das demais licenciaturas e/ou mesmo dos cursos de

bacharelado profissionalizante. Com o Parecer CFE 215, a Educação Física migrou para dois cursos distintos: Licenciatura – formando profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física escolar, da Educação Infantil ao Ensino Médio; e Bacharelado – formando profissional cujo campo de atuação não é o ambiente escolar e sim os clubes, as academias etc. A carga horária do curso foi ampliada de 1800 para 2880 horas-aula e passou de três para quatro anos de duração, ocorrendo também uma reestruturação no seu corpo de conhecimento (Brasil, 1987). No entanto, esse encaminhamento trouxe à tona dois tipos de modelos de formação: o tradicional-desportivo, estruturado nas práticas esportivas; e o técnico-científico, prevalecendo a fundamentação de um corpo de conhecimento (Betti; Betti, 1996).

Com a Resolução CFE 03/87, a Educação Física teve o seu conteúdo organizado por áreas de Conhecimento como: Conhecimento do Ser Humano; da Sociedade; Filosófico; e Técnico, conferindo ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado uma grande flexibilidade. Embora em muitos cursos de Educação Física se tenha adotado o “conceito” de Licenciatura ampliada, em virtude de contemplar uma formação que não ficava restrita à escola, prevaleceu também a idéia de se constituir um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Nesse momento, apresentou-se a concepção de dois profissionais distintos com formações específicas, desencadeando um grande debate, em termos de intervenção, área de atuação e perspectivas de formação, obtendo um redimensionamento no próprio mercado de trabalho que até então não fazia distinção entre os profissionais.

Essa proposta foi pioneira em termos de formação, dando autonomia às Instituições de Ensino Superior (IES) e permitindo uma maior flexibilidade no currículo que até então não tinha uma proposta como essa, que se estruturava por áreas de conhecimento na formação.

No Brasil, no final da década de 1980 e inicio dos anos 1990, ocorreu também um deba-

te sobre a Reforma do Estado, confrontando o “velho” com o “novo”. Do ponto de vista político, a década de 1990 foi marcada pela era Fernando Collor de Melo com a intensa privatização dos bens públicos e um intenso confronto ideológico, passando pela gestão de Itamar Franco e corroborando com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, que representava a continuidade das reformas em sua dimensão orgânica tanto na esfera econômico-social, como na técnico-intelectual (Carvalho; Inforsato; Monfredini, 2005).

Em relação à Educação, as mudanças realizadas, pelo governo, foram intensas, criando para o Ensino Superior um novo modelo de gestão e currículo que permitia a diversificação das IES, como se pode ver com o Decreto 2207/97, que garantiu um modelo diferenciado de formação para universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos de Educação (Carvalho; Inforsato; Monfredini, 2005).

Nesse enredo, a discussão que permeou a Educação Física foi a questão da Regulamentação Profissional. Em 1º de setembro de 1998, foi publicada a Lei 9696 (criando-se o sistema CREF-Confef¹) que regulamentou o campo profissional de Educação Física. Nesse momento, segundo Souza (2003), ficaram explícitas duas vertentes inconciliáveis: a primeira, proposta por Steinhilber em 1989, afirmando que a profissão teria maior reconhecimento social e entraria para o conjunto das profissões modernas; e a segunda, proposta apresentada por Faria Júnior em 1991, em que se colocou que a profissão deveria ser caracterizada pelo seu processo histórico e não por um conjunto de leis propostas. No entanto, desse debate, a Educação Física obteve a sua regulamentação como profissão, ou seja, por força da lei. Entretanto, o que se observa na realidade é uma luta política, um jogo, na disputa pela dominação de um espaço social, a conquista de um capital simbólico, que até então estava dividido entre “profissionais e leigos”.

Dessa maneira, se pode averiguar que os estudos sobre formação, quando diz respeito às normativas para formação de professores, permearam todo o século XX, ora na reforma do

ensino com as políticas públicas, ora na reivindicação da docência como base dessa identidade e ora na perspectiva de se produzir a profissão docente. No caso do Brasil, os trabalhos, que apontam para essa temática, têm buscado as mais diversas interpretações (competências, saberes, prioridades educacionais etc.) e uma das vertentes são as diretrizes curriculares, como é o caso de alguns trabalhos de Pimenta (1997; 2002), Saviani (1996), entre outros.

Para a formação de professores, as novidades ocorreram nos anos de 2001 e 2002, no fim do Governo FHC, havendo uma nova reorientação da prática e qualidade do ensino com a inclusão de um rol de competências para a formação docente. A necessidade vigente passou a ser a articulação da teoria com a prática, pois esta se tornou um dos grandes pontos de discussão, bem como a organização de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que auxiliasse na identidade desse professor. De modo que, com base numa agenda de reivindicações que foi construída ao longo da segunda metade do século XX e sistematizada, em parte, na LDBEN 9394/96 em 2002 e 2004, foram promulgadas novas diretrizes na forma de resoluções, tendo como base as orientações emanadas da Lei de Diretrizes e Bases. Essas resoluções enfatizaram uma nova configuração desse processo em que a Formação de Professores da Educação Básica, Licenciatura Plena, passaria a ter uma identidade própria, enquanto que a Educação Física competiria contribuir com o conhecimento específico, gerando um dos pontos de partida desse estudo.

A qualificação e a certificação como modelos de formação profissional

De 1939 a 2002: a qualificação como modelo

A formação de professores secundários teve o seu marco de desenvolvimento nas décadas de 1930 e 1940, quando apareceram as

1. Conselho Regional de Educação Física; Conselho Federal de Educação Física.

primeiras preocupações e mudanças no bojo desse processo. Nesse direcionamento, evidenciou-se que, na década de 1930, a formação de professores ganhou a sua identidade sob a amalgama do curso de Didática, cabendo a este qualificar o candidato do curso de Bacharelado, em particular, na aquisição de um conjunto de saberes provenientes da Didática, da Administração, da Psicologia, da Sociologia e da Biologia.

O Decreto-Lei 1190/39 criou o curso de Didática no esquema 3+1 (três anos da parte específica e mais um ano da parte pedagógica, de Didática, para quem quisesse ser professor). Pela primeira vez, houve uma prescrição para a formação de professores secundários com esse curso de formação que, até então, não ocorria. No entanto, não deixa de apresentar como característica o fato de ser “um curso a parte”, pois se constitui como um conjunto de elementos passados após o curso de Bacharelado, tendo como perspectiva a atuação no magistério. Essa consolidação da Didática, em particular, trazia o estigma de que ela daria o norte das competências necessárias para se atuar na escola, lembrando a Didática Magna, de Comenius, no que se refere à questão de “ensinar tudo a todos”.

O decreto-lei nº 1190 de 4 de abril estabeleceu as secções fundamentais de filosofia, de ciências, de letras, pedagogia e uma didática especial [...] com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. (Souza Neto, 1999, p. 57)

Em 1946, por meio do Decreto-Lei 9053/46, tornou-se obrigatória a manutenção de um ginásio destinado à aplicação da prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática. Era o começo da preocupação com a prática pedagógica e suas dificuldades profissionais. Estava começando a acontecer a tomada de decisão em prol de uma “prática” que traga subjacente a ela uma “teoria”, pois se percebeu que a teoria não contemplava todos os aspectos do exercício da docência,

gerando até os dias de hoje um grande foco de discussões. Posteriormente, com a LDB 4024 (Brasil, 1961), apontou-se para a exigência de se formar o educador em sua especificidade própria. Esse é um verdadeiro marco dentro do processo de formação de professores, pois o fato de se ter esse momento registrado e referendado por lei foi uma grande conquista.

O Parecer CFE 292/62 e a Resolução CFE 9/69 confirmaram a construção desse perfil profissional, apresentando um rol de matérias pedagógicas [Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (em escolas da comunidade, com 5% de horas do total do curso)] que, em conjunto com os conhecimentos da formação específica, formariam o professor, pois essa formação teria como objetivo fazer, do professor, um educador capaz de tornar o seu ensino uma atividade particularizada e um instrumento para formação integral do aluno com a introdução da prática de ensino, os Ginásios de Aplicação e os Centros de Experimentação e Demonstração.

Nesse processo, no que diz respeito à Educação Física, as propostas de 1939 a 1945 apresentaram um elenco de conhecimentos e saberes para a área, pautados principalmente em conteúdos que abarcavam práticas provenientes da ginástica e do esporte e conhecimentos relacionados ao ser humano em seus aspectos anatomo-fisiológico (Souza Neto, 1999). Entretanto, não se observou a fundamentação pedagógica na grade curricular proposta, particularmente no que se refere ao curso de Didática.

Em 1939, com a regulamentação do currículo por meio do Decreto-Lei 1212, que cria a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, estabeleceu-se a formação profissional do instrutor; das professoras primárias; do treinamento e massagem; da medicina esportiva, todas em um ano, enquanto que a do professor ficou em dois anos (Brasil, 1939).

[...] fundaram-se escolas superiores para a formação de especialistas; formou-se uma

mentalidade nova; todos se interessam pela educação física e nela reconhecem um fator indiscutível para a grandeza nacional. Acabou-se com a ginástica empírica, com os esportes sem base fisiológica, com a miolatria absurda [...]. (EF, 1940, nº 42, p. 7)

A formação destinada a esses profissionais deu-se de maneira fragmentada, pois o currículo se definia de maneira disciplinar sem inter-relação com os conteúdos, se definindo como altamente técnico, no sentido de dar suporte prático ao profissional. Sete anos após a composição estruturada em um currículo técnico, foi efetuada uma mudança, no papel, procurando adequar melhor as matérias ao curso. Portanto, com o Decreto 8270, de 1945, os saberes propostos para a formação são redimensionados, tornando-se próprios de cada tipo de aprofundamento. No entanto, permaneceu a mesma configuração.

Percebe-se que da mesma forma como ocorria nos diferentes cursos de Licenciatura, a Educação Física também refletia a falta de um perfil específico na proposta do processo de formação de seus profissionais. Nesse embate, a “imagem” que ficou consagrada pela crítica sobre o curso de Didática, dentro do contexto da Educação Física, era a de que se colocava um “vernis” pedagógico sobre a formação do bacharel.

Com o Parecer CFE 894/69, propôs-se um novo redimensionamento para a Educação Física, estruturando um novo currículo para a formação de professores dessa disciplina e técnicos de desportos. Referendou-se a proposta de um curso de três anos para a graduação, que até então não tinha saído do papel (1945), com uma carga horária mínima de 1800 horas-aula. Com esse currículo, os saberes da formação fortaleceram a dimensão biológica e técnica da Educação Física com a inferência de estudos do processo pedagógico (Souza Neto, 1999).

Em todas as etapas desse processo de formação – 1939, 1945 e 1969 –, o que se percebe é que as mudanças ocorridas na Educação Física têm como base principal a forma-

ção de professores, mas o seu currículo reflete mais a formação de um “técnico” (um perito na atuação de certa tarefa), que vai atuar em diferentes campos de intervenção.

Com as discussões aumentando cada vez mais na área e o empenho para se ter uma formação do profissional mais qualificada, a Educação Física dá um verdadeiro salto de qualidade, como foram mencionados anteriormente, com o Parecer CFE 215/87 e a Resolução CFE 03/87, nos quais a graduação passa a propor duas formações distintas: a Licenciatura e o Bacharelado.

Dentro desse mosaico, o processo de desenvolvimento profissional ganhou um novo olhar com a promulgação LDB 9394/96, em que se apontou perspectivas para a formação do professor, tanto no que diz respeito aos Institutos de Ensino Superior quanto ao curso Normal Superior. Segundo Demo (1997):

[...] a nova lei, infelizmente confirma: nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficaremos para trás. (p. 95)

Para Scheibe e Bazzo (2001), com a promulgação dessa LDB, ficou evidente que sempre houve uma política global para a Educação, e era uma estratégia adotada para frear o movimento dos educadores. Embora haja essa constatação, Souza Neto (1999) afirmou que, em função das orientações apresentadas e de outras da LDB 9394/96, forja-se a necessidade de revisão dos cursos de formação profissional em todas as áreas, incluindo a Educação Física. Entretanto, nessa área em particular, com a Resolução CFE nº 03/87, já se tinha antecipado à nova Lei, dando autonomia e flexibilidade para a organização do currículo. No âmbito da Educação Física, no final do século XX, no Brasil, a grande discussão vai ser em torno da profissão (regulamentação profissional) por causa da criação do bacharelado e da consulta aos Cursos de Graduação em Educação Física sobre a im-

plantão da resolução. Esse ciclo se legitima em 1998 com a transformação da Educação Física de “ocupação” para “profissão”.

Assim, as diretrizes de formação de professores ganharam novos suportes em 2001 e 2002, com mudanças significativas em termos de caracterizações e definições de critérios para a formação de professores e muitas discussões sobre seus encaminhamentos, ao se propor uma “nova cara” aos cursos de formação, pensando não mais na qualificação que estava centrada num conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades, mas ampliando esse contexto para além da formação humana e contemplando os problemas emergentes como tecnologia, carga horária, infra-estrutura, quantidade de prática, entre outros.

Essas foram as diretrizes que emergiram durante certa trajetória da formação de professores. No entanto, na Educação Física, com os seus encaminhamentos legais relativos à formação de seus professores, seguiu durante certo espaço de tempo uma perspectiva própria, incorporando lentamente algumas modificações previstas para a Licenciatura, mas também se adiantando, no tempo, em alguns princípios com a proposta curricular de 1987.

A Educação Física, em seu processo histórico, buscou legitimidade, reconhecimento nas Ciências Biológicas e nas Ciências da Saúde. De modo que, desde a sua origem, ela possui a questão da ciência como um forte paradigma e isso não pode ser negado. Entretanto, a questão da quantificação não pode ser vista como um fim em si mesmo nem a produção de conhecimento ficar vinculada apenas aos conteúdos, como na Resolução 03/87, na concepção de uma formação técnico-científica – modelo de racionalidade técnica.

Dentro desse contexto, não se pode ignorar que:

Profissões, ofícios e empregos se diversificam também segundo o tipo de formação requerida, a duração da aprendizagem e o nível de qualificação que resulta. Contraria-

mente a uma opinião difundida, a formação em escola técnica ou em uma empresa, é o elemento decisivo das capacitações profissionais e do grau de qualificação alcançado. O profissional, em qualquer ramo de atividade e qualquer emprego, é o trabalhador (provado) de uma experiência (educada). A extensão do ensino técnico e dos (médios) de aperfeiçoamento desde há vinte anos, em todos os países industriais, basta para prová-lo. O aumento do número de diplomas e certificados profissionais emitidos na França, para uma população ativa que cresce ao máximo, se produz no mesmo sentido [...]. De qualquer maneira, segue sem uma forma essencial de aquisição de capacidades que fazem de seu possuidor um profissional e um homem de ofício. A diminuição do tempo de adaptação imediata a certas tarefas não é incompatível com essa tendência, mesmo nas tarefas de vigilância que necessitam, pelo contrário, quase sempre, de longos períodos de familiarização e de experiência. Pela regra geral, poderíamos dizer que a atividade de trabalho se parece tanto mais com uma profissão ou a um verdadeiro ofício quanto mais prolongado é o tempo e mais amplos os conhecimentos que caracterizam a aquisição de seu domínio. (Naville; Friedmann, 1992, p. 232)

A formação centrada na qualificação, apesar dos limites de um modelo de universidade centrado no paradigma cartesiano, trouxe avanços consideráveis no que diz respeito às ciências humanas e à perspectiva de humanização e a sua incorporação no processo de formação, valendo a pena não perder esse eixo da história.

Encerra-se um ciclo pautado num modelo de ciências centrado numa cosmologia matemática, mas que tinha subjacente a ele a utopia da Educação. No entanto, constatou-se que a Educação, a formação, é um problema que não compete só a Pedagogia ou ao professor, mas que deve ser compartilhado por todos os agentes envolvidos nesse processo de formação profissional.

Nesse contexto, pensar em qualificação para o trabalho significa superar qualquer visão instrumental de formação, pois se privilegia, também, uma obrigação moral, o compromisso com a comunidade, bem como a competência profissional.

A partir de 2002: a certificação como proposta

Agora o momento histórico é outro, passando por períodos de um engajamento, pelo menos no discurso, com o social. As políticas educacionais vão se configurar de forma a privilegiar a formação de um educador “competente” para estar apto a trabalhar no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, especialista em suas funções, sendo imprescindível para a sociedade.

O Parecer CNE/CP 009/2001 abordou questões relacionadas com a formação de professores, priorizando-se a competência como núcleo orientador da formação e também a possibilidade e a necessidade de uma formação vinculada com a atuação profissional e a pesquisa. Nesse encaminhamento, a Resolução CNE/CP 028/2001 discutiu a necessidade da integração entre a teoria e a prática, além de se estabelecer o estágio supervisionado na segunda metade do curso (Brasil, 2001).

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que consideram: a competência, como concepção nuclear da orientação, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (Brasil, 2001a, p62. ART 3º, Parecer 09)

Com o Parecer CNE/CP 009/2001, estabeleceu-se a preocupação com a profissão

docente e a garantia de que novas modificações precisarão ser feitas para legitimar essa área da docência.

A relação entre a teoria e a prática se realizaria, desta forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmентаção. Uma realidade na qual convivem diversas culturas e visões de mundo, como tem indicado os autores filiados às correntes pós-modernas na compreensão da constituição da profissão docente. (Carvalho; Inforsato; Monfredini, 2005, p. 73)

Dessa forma, Scheibe e Bazzo (2001) explicitam:

As recém-aprovadas diretrizes explicitam a natureza das orientações que levaram à proposição de um modelo que fundamentou a criação dos Institutos Superiores de Educação para ser a estrutura institucional para a formação de professores. Esta foi a forma encontrada pelo MEC para traduzir a concepção da formação de uma base comum nacional, bandeira histórica do movimento dos educadores. (p. 18)

Nesse momento, começa a passagem de um modelo abrangente com características próprias para um modelo de certificação em que as competências ganham um novo papel.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1/2002 e a Resolução CNE/CP 2/2002, houve novas orientações para a formação de professores como, por exemplo:

- cultura geral e profissional;
- conhecimento sobre crianças, jovens e adultos;
- conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação;
- conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino;

- conhecimento pedagógico;
- conhecimento advindo da experiência;
- conhecimento de processos de investigação;
- comprometimento com os valores da sociedade democrática;
- domínio dos conteúdos a serem socializados;
- domínio do conhecimento pedagógico;
- gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (Brasil, 2002a).

No geral, as novas diretrizes buscaram dar coerência e continuidade à formação de professores, garantindo a sua necessidade e propondo a prática como componente curricular com uma carga horária de 400 horas, distribuídas ao longo do curso (Brasil, 2002b).

De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...], ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o inicio da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (Brasil, 2001b, p. 9)

Outro aspecto que mereceu atenção foi o Estágio Curricular Supervisionado que, revisto, teve sua carga horária fixada em 400 horas, devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso. O estágio foi visto como um momento privilegiado da experiência profissional, devendo refletir sobre as práticas e as teorias (Brasil, 2002b).

Isso tudo foi corroborado, na Educação Física, com a Resolução CNE/CES 7/2004, que

procurou “corrigir” alguns limites da Resolução CFE 03/87 em termos de definições, concepção do campo e organização curricular, buscando, inicialmente, delimitar o que se entende por Educação Física como uma área acadêmico-profissional.

Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros Campos que oportunizam ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (Brasil, 2004, p. 1)

Portanto, delimitou-se uma área de estudo e um campo de atuação propondo um redimensionamento do seu currículo no processo de formação profissional, tendo sido estabelecido duas propostas. A primeira apresentou o Profissional de Educação Física como alguém que deve estar capacitado para analisar a realidade social e intervir acadêmico e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento. Com relação à segunda, sobre o Professor de Educação Física, este foi visto como um profissional que também deveria estar capacitado, prioritariamente, no âmbito da docência.

Nesse mesmo horizonte que se apresenta, observa-se que as mudanças econômicas e a globalização apresentam um estreito vínculo com a chamada revolução tecnológica, na qual a informação passa a ser vital. Percebe-se, então, a necessidade de se ressignificar alguns valores que foram deixados no decorrer do percurso histórico para se efetivar uma nova

formação de professores para a emergência social em termos de Educação, como a afetividade, o olhar para o aluno, a comunicação e suas distintas formas.

Não obstante as considerações apresentadas, é fundamental ressaltar a preocupação da Resolução CNE/CES 7/2004 em apresentar uma proposta que caminha, na devida proporção, integrada à Resolução CNE/CP 1 e 2/2002 no que se refere à Prática como Componente Curricular e o Estágio Profissional Curricular, por exemplo:

A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos da intervenção, sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. [Sendo assim], representa um momento da formação em que o graduando deveria vivenciar e consolidar as competências exigidas para o seu exercício acadêmico profissional. (Brasil, 2004, p. 4)

Em ambas as propostas, o que se tem é a “prática pedagógica” perpassando todo o currículo de formação e trazendo consigo também uma reflexão particular sobre os conhecimentos/conteúdos que dariam legitimidade ao saber docente.

Outro ponto que deveria ser tomado como relevante é a evidencia de que foi garantido um núcleo básico de conteúdos propostos para a Graduação em Educação Física que também foram contemplados, em quase sua totalidade, na Formação do Professor de Educação Física, procurando garantir um conhecimento nuclear interdependente.

No quadro da Educação Física, um aspecto muito importante que se deve mencionar é a

luta pelo espaço e pela legitimação de uma área que foi estruturando e organizando o seu corpo de conhecimento para, de fato, prestar serviço a sociedade, como uma profissão docente.

Aliados com a visão de Tardif (2002), que estrutura os saberes docentes em: da formação profissional (conjunto de saberes adquiridos pela instituição de formação e que vão se incorporando à prática e atuação docente); disciplinares (dos diversos campos de conhecimento, sendo integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas); curriculares (correspondentes a organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares e que, por sua vez, os professores devem saber aplicar); e experienciais (que nascem da experiência profissional e são incorporados individualmente em seu cotidiano). Como se pode observar, há a transposição de um novo quadro de saberes da Educação Física que pode dar um novo significado a esse corpo de conhecimento da área.

Essa estruturação dos saberes pode ser vista como um desdobramento na diretriz, apontando para a perspectiva de um corpo de conhecimento mais sistematizado e de maior embasamento para a prática profissional.

As últimas diretrizes aprovadas – ano de 2002 e 2004 – trazem 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. Sobre essa questão, Rios (2002) observa:

Usa-se a palavra competência para designar uma multiplicidade de objetos/conceitos. Isso reduz a sua compreensão, deixando-nos frente a uma questão que não é apenas de caráter lógico, de terminologia, e que envolve efetivamente o sentido da formação e da prática dos professores. Verificamos que, usado no plural, o termo algumas vezes substitui, isto é, toma o lugar de ‘saberes’, ‘habilidades’, ‘capacidades’, que designam

elementos que devem estar presentes na formação e na prática dos profissionais da educação. Muitas vezes afirma-se que um termo é mais apropriado que outro para se referir a um determinado objeto e então, substituir-se o termo por um já em uso, ou cria-se um novo termo. Cabe indagar, então: será que os termos ‘conhecimentos’, ‘capacidade’, ‘habilidades’, ‘atitudes’, ‘qualificação’, já não dão conta de expressar o que antes expressavam? (p. 159)

Caminhando por essa direção, o Fórum Nacional em defesa da Escola Pública lançou um documento que se intitula “Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão”, no sentido de alertar para as possíveis consequências de um regime formado por competências. Frigotto (*apud* Scheiber; Bazzo, 2000) responde a essa questão com uma crítica a esse processo dizendo, inicialmente, que as diretrizes vêm marcadas pelas noções de competências e habilidades. No contexto em que emergem, não

são “inocentes” e se apresentam como uma espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes como cultura, valores estéticos, as competências estão subordinadas à concepção mercadológica de Educação. De forma que as novas medidas exigem uma quantidade imensa de habilidades, que apresentam os riscos de extinguir os conteúdos ou esvaziar estes de forma superficial, sancionando uma formação altamente especialista, progredindo em uma dimensão individualizada, ou seja, contra aquilo que vem sendo solicitado pelas agências de formação. Existe nesse momento a necessidade de se certificar (dar por certo, afirmar a certeza) e não mais qualificar (dar qualidade, indicar a qualidade, dar um título) o profissional. Nessa mesma direção, também Wachowicz (2002) afirma:

[...] na verdade, ainda que não explícito, a legislação também tem um paradigma. No caso brasileiro, certamente não é o paradigma social, nem crítico e, sim, o tecnicista, advindo da

Tabela 1: A perspectiva de um corpo de conhecimento para a profissão docente.

Fonte	Diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e Graduação em Educação Física (Pareceres CNE/CP 009/2001, 27/2001 e CNE/CES 58/2004; Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CES 7/2004).	
Categorias	Eixo curricular	Descrição
Saber da Formação Profissional	Conhecimento relacionado às Ciências da Educação, Ideologia Educacional e Saber Pedagógico.	Envolve a cultura geral e profissional; o conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; e o conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação. No geral, diz respeito aos conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da Educação com as orientações que se imprimem no trabalho educativo. Esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais.
Saber Disciplinar	Conhecimento biológico do corpo humano e da relação ser humano/sociedade.	Conhecimento de mecanismos e processos relacionados a: Psicologia; Filosofia; Antropologia; Sociologia; História, no que diz respeito, por exemplo, ao desenvolvimento motor, aquisição de habilidades inerentes às atividades motoras e/ou enfocando aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos do movimento humano; e disciplinas voltadas para o conhecimento de fatores biológicos que afetam o ser humano bem como o movimento humano.
Saber Curricular	Dimensão cultural, didático-pedagógico e técnico-instrumental do movimento.	Disciplinas da cultura motora, como esportes, ginástica, lutas, dança, jogos e recreação; contempla o conhecimento de princípios gerais e específicos da gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem. Trata do domínio do saber-fazer, implicando em procedimentos técnico-metodológicos; planejamento (organização e seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros e que se apresentam de forma concreta nos programas escolares); trabalho pedagógico (como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando atingir os objetivos); e disciplinas que procuram atender a determinadas necessidades futuras do profissional da área.
Saber Experiencial	Conhecimento advindo da experiência.	Diz respeito à socialização primária e profissional dos estudantes e/ou profissionais, podendo ser compreendida de duas formas: (a) quando os alunos, ao chegarem para o curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor, decorrentes da sua experiência de alunos que passaram por diferentes professores em toda sua vida escolar, devendo esses saberes serem ressignificados (simetria invertida); e (b) em outro nível, quando os saberes da experiência dizem respeito àquilo que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo de permanente reflexão sobre a sua prática, nascendo de sua experiência profissional.

razão instrumental, que se opõe à razão emancipatória. (p. 29)

Desse modo, a partir dessa “razão instrumental”, todas as medidas deveriam certificar o professor, tendo como pressuposto se ele cumpriu tal carga horária, se ele atingiu uma avaliação positiva, se é proficiente para continuar na carreira e o docente passaria a ser premiado ou punido pelas suas ações. Todavia Rios (2002) nos chama atenção para não se fazer uma análise superficial do assunto ou mesmo doutrinária, colocando que:

A competência se revela *na ação* – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela, o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por quê e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões – não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a *qualidade* do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em *saber fazer bem*. [...] A idéia de considerar a competência como uma totalidade não implica uma cristalização ou o enrijecimento num modelo, mas indica a impossibilidade de se mencionar uma competência parcial, representada apenas por alguma de suas dimensões. Um exemplo pode auxiliar o entendimento do que afirmo: para dizer que um professor é competente, devo levar em conta a dimensão técnica – ele deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento; a dimensão estética – ele deve ter um movimento de compreensão, que articula o intelectual e o afetivo; a dimensão política – ele deve definir finalidades para sua ação e comprometer-

se em caminhar para alcançá-las, e a ética, elemento mediador – ele deve assumir cotidianamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum. (p. 167)

Corroborando com o que foi afirmado, Souza Neto e Costa (2003) não deixam de mencionar, no entanto, que essa questão não possui um consenso, mas que é fundamental atentar para como esse conceito tem sido apresentado.

Esse tema, por si demanda uma discussão específica, pois não é objeto de consenso, mas não pode deixar de ser mencionado, devido à sua influência decisiva na estruturação dos currículos segundo um rol de competências, estando na origem da tendência pragmática da proposta governamental. Para Növoa (1992), Tardif (2002), Schön (1992) as competências são importantes, não como um fim em si mesmas, mas como mediadoras do processo de formação, sendo de natureza político-social e de natureza técnico-profissional. Para outros autores, como Frigotto (1995), Ferreti (1997), Tanguy (1999), Ramos (2001), a pedagogia das competências consiste numa metamorfose do conceito de qualificação em que a formação de cultura geral sofre uma readaptação em favor daquela de natureza imediatista e utilitarista, subordinada ao mundo do trabalho capitalista que entende qualificação profissional como preparação do trabalhador para intensificar a expropriação de sua força-de-trabalho. (p. 48)

Esse é um cuidado que deve ser evidenciado, pois quando se olha para o conjunto de Diretrizes Curriculares, voltadas para a Formação de Professores de Educação Básica, se observa, também, uma concepção utilitarista na sua formulação e/ou um frágil esquema de mudança que utopicamente se acredita que

quanto maior o número de habilidades a se cumprir, melhor será a formação.

Considerações finais

Dentro da constituição da Educação Física em seu percurso histórico, foi possível analisar, nas novas diretrizes e políticas públicas, o caminho proposto na construção dos saberes e na própria estruturação de uma área como formação de professores.

No entanto, embora haja essa sistematização dos saberes e das competências, comprehendeu-se que os saberes são plurais, exigindo uma articulação dos diferentes conteúdos para se encontrar a “identidade profissional”. Portanto, entende-se que, dentro da área da Educação Física, não se trata de formar o “pedagogo”, no sentido amplo da palavra, com um verniz da área de conhecimento específico, nem de formar o professor da área de conhecimento específico com algumas “pinzeladas” pedagógicas.

O segundo ponto sobre as novas diretrizes, de maneira geral, no processo de formação de professores, coloca em destaque a tentativa de tornar a prática pedagógica e os estágios curriculares mais condizentes com uma formação integrada em que o cotidiano e a produção de conhecimento se refletem no exercício da profissionalidade docente.

E por fim, o último ponto, a nova diretriz da Educação Física procura articular as unidades de conhecimento de formação ampliada e específica (conhecimento identificador da área), abrangendo as seguintes dimensões: relação ser humano-sociedade; biologia do corpo humano; produção de conhecimento científico e tecnológico; culturais do movimento humano; técnico-instrumental e didático-pedagógica. No que se refere à formação de professores, apenas a “produção de conhecimento científico e tecnológico” não está contemplada, inferindo-se que esta estaria relacionada com a especificidade do conhecimento pedagógico.

Os eixos temáticos apresentados retratam um avanço em termos interdisciplinares na

formatação do currículo com uma nova visão de profissional. Contemplam-se traços, não delimitados, para a formação do graduado, pois havia certo equívoco em alguns pontos relacionados à identidade docente nas resoluções passadas.

Após essas ponderações, cabe ressaltar que a proposta de carga horária dos currículos de formação de professores da Educação Básica foi fixada em 2800 horas-aula. Com relação a essa proposta, há avanços se considerarmos que a Lei 5540/68, da Reforma Universitária, tinha como proposta para a Licenciatura curta 2200 horas-aula e, para licenciatura plena, 2500 horas-aula. Entretanto, naquilo que diz respeito à formação de professores de Educação Física, há um retrocesso, pois a Resolução CFE 03/87 significou um grande avanço no modelo curricular brasileiro, tirando essa área do ostracismo e tornando-a a mais avançada em termos de currículo no ano de 1987, pois propunha 2880 horas-aula e um currículo organizado por áreas de conhecimento.

Cabe lembrar ainda que, se não houver o devido cuidado com as reestruturações curriculares, corre-se o risco de se propor uma formação do tipo 2 em 1, ou seja, “mista”, porém “vazia” e/ou de “especialização”, mas “arcaica” e/ou ainda de natureza “tecnicista”. “Mista”, e não integrada, se considerar que em três anos (um curso com carga horária de 2800 horas-aula) se faz um curso e com mais um ano se complementa o outro. “Vazia” na compreensão de que se “fala um pouco de tudo” e não se constrói um conhecimento nuclear; de “especialização”, na medida em que se restringe a determinado conteúdo ou conjunto de conteúdos relacionados a um campo de atuação específico; no entanto, “arcaica” no dimensionamento utilitarista dado ao conhecimento; e “tecnicista”, pela carga de competências estipuladas na formação do profissional. Não se é contra a certificação do profissional na aquisição de habilidades relacionadas ao “saber fazer”, mas se recomenda o equilíbrio entre a competência técnica, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e o conhecimento disciplinar.

A apresentação desses questionamentos e críticas a respeito das Diretrizes permitiu vis-

lumbrar os passos percorridos, por uma área, até se chegar a sua atual constituição e notar que ainda continua em andamento.

É fundamental perceber que em termos de currículo e da sua relação com as Diretrizes não se trata de trocar o “velho” pelo “novo” apenas no nome das disciplinas, mas de se respeitar as experiências bem-sucedidas, lembrando sempre que, se não houver uma mudança no âmbito das mentalidades, do pensamento hegemônico, nada acontecerá. Também não se deve relutar em ficar no estado de inércia, pois o que deveria prevalecer seria um projeto coletivo composto por diferentes “cores” e “não apenas misturada pelas cores do momento”.

Observa-se que com a nova proposta pode haver também uma espécie de “separatismo” entre conteúdos pedagógicos e conteúdos específicos nas instituições que não são universidades ou centros universitários, o que seria um grande erro, pois a formação do educador deveria ser a base comum para qualquer curso de formação de pro-

fessores. O conhecimento não pode ser menor para um curso e maior para o outro, embora cada qual tenha uma terminidade própria. Entretanto, poder-se-ia reivindicar um projeto de formação profissional integrado, no qual a mediação entre teoria e prática definitivamente seja articulada.

A proposta das novas diretrizes, ora apresentada, não deixa de evidenciar avanços significativos no horizonte da profissionalidade docente, da identidade profissional docente. Da mesma forma também, para o leitor ou estudioso atento, não deixa de causar preocupação o excesso de competências técnicas colocadas, passando-se a impressão de que agora o que vale é o primado do “saber fazer”. Estamos num novo século, milênio, valendo também lembrar que o currículo cartesiano representou avanços consideráveis no que diz respeito ao conhecimento, mas que agora o grande desafio, a ser vencido, consiste em aprender a trabalhar com a diversidade, buscando juntamente uma formação mais completa e menos individualista.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro. v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto n. 7.688**, de 28 de maio de 1936.
- _____. Congresso Nacional. **Lei n. 4024**, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Congresso Nacional. **Lei n. 5540**, de 28 de novembro de 1968.
- _____. Congresso Nacional. **Lei n. 9394**, de 17 de dezembro de 1996.
- _____. Congresso Nacional. **Lei n. 9696**, de 1º de setembro de 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 27**, de 2 de outubro de 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 028**, de 2 de outubro de 2001b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CSE n. 58**, de 18 de fevereiro 2004.

- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CSE n. 7**, de 31 de março de 2004.
- _____. Conselho Federal De Educação. **Decreto n. 23.252**, de 19 de outubro de 1933.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n. 1212**, de 7 de abril de 1939.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Lei n. 1921**, de 12 de maio de 1953.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n. 1190**, de 4 de abril de 1939.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Decreto n. 5723**, de 28 de maio de 1940.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n. 8270**, de 3 de dezembro de 1945.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n. 9053**, de 1946.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n. 9092**, de 1946.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 292**, de 14 de novembro de 1962.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 69**, de 2 de dezembro de 1969.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 9**, de 6 de outubro de 1969.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 894**, de 14 de novembro de 1969.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215**, de 11de março de 1987. Documenta n. 315, Brasília, março, 1987.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3**, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987.
- _____. Conselho Federal de Educação. **Decreto n. 2207**, de15 de abril de 1997.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CP Parecer 009/2001**, de 8 de maio de 2001a. Documenta n. 476, p. 513-562.
- CARVALHO, C. P.; INFORSATO, E. C.; MONFREDINI, I. Reforma do Estado e da educação no Brasil contemporâneo. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas, 7, 2005. **Anais...** Águas de Lindóia, São Paulo: UNESP, 2005. p. 63-76.
- DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.
- GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.
- FÓRUM NACIONAL em defesa da escola pública. **Formar ou certificar?** Muitas questões para reflexão, 2003.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 2 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MENEZES, U. T. B. A história, cativa da memória? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, 1992, p. 9-24.
- NAVILLE, P.; FRIEDMANN, G. **Tratado de sociología del trabajo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- NOVÓA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, p.13-23, 1992.
- _____. A formação do professor – realidades e perspectivas. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2000, **Anais...** Santa Maria. 2000.

- NÓVOA, A. *et al.* A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-32.
- PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.
- _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, T. A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSAS, D. E. G.; SOUZA, V. C. de S. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 154-172.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A. **Formação de professor**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
- SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 9-21, 2001.
- SOUZA, F. J. **Educação física, formação profissional e saberes docentes: um estudo de caso**. 2003. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade**: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas. 1999. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- SOUZA NETO, S.; COSTA, A. C. Imagens e projetos na formação de professores: pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. **Revista Educação**: teoria e prática, v. 11, n. 20, jan./jun. 2003 e n. 21, jul./dez. 2003, p.47-50.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WACHOWICZ, L. A. Educação, epistemologia e didática. In: ROSAS, D. E. G.; SOUZA, V. C. de S. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-30.

Recebido em 13.02.07

Aprovado em 16.06.08

Larissa Cerignoni Benites, Licenciada em Educação Física e mestre pela UNESP-Rio Claro, é docente no curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp- Rio Claro e do Colégio Puríssimo

Samuel de Souza Neto é docente e credenciado no Curso de Pós-Graduação Ciências da Motricidade – área: Pedagogia da Motricidade Humana – e no Curso de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Rio Claro. E-mail: samuauro@claretianas.com.br

Dagmar Hunger é docente da Universidade Estadual Paulista-Bauru e credenciada no Curso de Pós-Graduação Ciências da Motricidade – área: Pedagogia da Motricidade Humana – UNESP-Rio Claro. E-mail: dag@fc.unesp.br