



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Roncato Marques Anes, Rodrigo
Políticas e formação de professores em Educação Física
EccoS Revista Científica, núm. 30, enero-abril, 2013, pp. 75-91
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

POLICIES AND TRAINING TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION

Rodrigo Roncato Marques Anes

Mestrando em Educação – Universidade Federal de Goiás (UFG);
Professor do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Goiânia, GO – Brasil.

rodrigoroncato@hotmail.com

RESUMO: No presente artigo procuramos discutir as políticas para formação em Educação Física, tendo como ponto de partida uma análise acerca da reestruturação política que resultou no movimento de reforma curricular a partir dos anos 1990. Acreditamos que tais políticas e seus desdobramentos determinaram de forma direta a reorganização da perspectiva educacional no Brasil, incluindo o ensino superior, direcionando-as pelos princípios previstos e elaborados pelos organismos multilaterais. No caso da formação em Educação Física fica claro que estas orientações, em certa medida, foram responsáveis diretos para a constituição de um território de crise caracterizado pela contradição, disputa e fragmentação e, por essa razão, necessita ser mais bem refletido e compreendido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Formação. Política Educacional. Reforma curricular.

ABSTRACT: In this paper are discussed the policies for training in Physical Education, taking as its starting point an analysis about the political restructuring that resulted in curricular reform movement from the 1990s. We believe that such policies and their consequences determined directly reorganizing the educational perspective in Brazil, including higher education, directing them by the principles laid down and prepared by multilateral organizations. In the case of training in physical education is clear that these guidelines, to some extent, were directly responsible for the establishment of an area of crisis characterized by contradiction, conflict and fragmentation, and for that reason needs to be better understood and reflected.

KEY WORDS: Curriculum Reform. Education. Educational Policy. Physical Education.

1 Introdução

No Brasil, as duas últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI se configuraram como um tempo histórico repleto de transformações de ordem política, social e econômica, que acabaram viabilizando a consolidação do cenário conjuntural bastante complexo no qual vivemos hoje. Neste contexto, vimos ocorrer diversas reestruturações políticas e econômicas a favor da ideologia neoliberal, em ascensão no contexto, cuja perspectiva era construir uma sociedade capaz de enfrentar uma nova realidade global repleta de avanços tecnológicos e produtivos, contando cada vez menos com a ação interventora do Estado.

Este direcionamento político e estrutural veio ao longo deste tempo causando impactos nas diferentes esferas de direitos sociais, dentre eles, a educação. Esta sofre, então, um processo de ampla reestruturação, balizada por direcionamentos políticos e ideológicos que aclamavam por uma nova perspectiva de formação, compactuados com a ideia de construir um perfil profissional apto a corresponder às ingerências de novos recursos tecnológicos e aos novos princípios do mercado global e da produção capitalista, como a polivalência e a flexibilidade profissional (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Deste modo, a reforma do Estado abriu espaço para que ocorressem transformações nas políticas educacionais em diferentes níveis de ensino, dentre eles o superior. Segundo Dourado (2002, p. 235)

[...] a defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso.

Diante dessa realidade, neste trabalho temos por objetivo analisar o processo que desencadeou a reestruturação e reorganização do ensino superior, tendo como foco as políticas de reforma curricular que resultaram na constituição de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), bem como os impactos destas políticas para a formação superior em Educação Física, área que vive hoje um contexto de crise na formação, que se estabelece,

em grande medida, a partir da implementação destas políticas educacionais para a graduação. Assim, propõe-se a seguinte questão: Como está organizada e estruturada a formação superior em Educação Física, após as reformas curriculares desencadeadas pelo processo de reestruturação das políticas educacionais brasileiras? Para respondê-la, faremos uma análise da estrutura política constituída a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) buscando identificar o arcabouço legal que resultou na construção de marcos regulatórios para o ensino superior, como as diretrizes curriculares para a graduação. Dando destaque a formação superior em Educação Física, com o intuito de desvelar o contexto de crise e disputa política no qual esta formação se insere.

2 Ensino superior no Brasil: análise das políticas educacionais formuladas a partir dos anos 1990

No Brasil, os princípios de uma doutrina neoliberal passam a organizar o direcionamento político com o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Porém, foi nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995-2002 – que essa estrutura ganha força e ocasiona uma série de desdobramentos que vieram a culminar em uma ampla reforma do Estado.

A reorganização política oriunda desse processo acaba dando centralidade ao mercado, e este passa a ganhar força e ser identificado como eixo fundador e direcionador para a construção de uma sociedade economicamente produtiva e competitiva, cabendo ao Estado, a tarefa de regular e avaliar as demais esferas, contribuindo para a manutenção do próspero acúmulo de capital financeiro (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2003).

Nessa perspectiva, temos a organização de um contexto econômico altamente produtivo e um Estado mínimo, que reduz drasticamente sua intervenção direcionada às políticas sociais. O foco agora é a edificação de um Estado moderno e gerencialista, capaz de consolidar ações que tem por objetivo a “[...] liberalização econômica, desregulação financeira, alteração substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, [a] intensificação dos processos de privatização da esfera pública [...]” (DOURADO, 2002, p. 237).

Todas as ingerências que vieram a ser construídas a partir do processo de reestruturação do Estado brasileiro tinham como premissa a consolidação de uma adaptabilidade à nova realidade social e de mercado, cuja característica está pautada na lógica de acumulação flexível¹. Neste momento conseguimos visualizar uma ampla modificação da estrutura produtiva, que agora passava a requisitar outro modelo profissional, cujas características estavam balizadas pelo discurso das competências. A produção de uma “sociedade do conhecimento”² foi determinante para que as práticas educativas e formativas fossem se transformando e atendendo ao novo sentido de produtividade, que requisitava o uso de amplo e diversificado nível de conhecimento (CHAUÍ, 2003). Em função desta realidade, as políticas educacionais no Brasil acabaram sendo redirecionadas, a fim de se aliarem às perspectivas traçadas para o cenário em construção, onde a formação e a qualificação profissional passariam a ser localizadas como eixos fundamentais à estrutura de competição que estava sendo consolidada (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Consequentemente, temos configurado um novo status à universidade e ao ensino superior. Segundo Oliveira (2000, p. 35), a reorganização deste espaço tem como principal finalidade promover seu ajustamento à “nova orientação política”³ e à “nova racionalidade técnica”⁴, ou seja, “organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo, de maneira, portanto, a dar respostas ao novo estilo de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do capital produtivo”.

Para além de uma reestruturação interna no campo acadêmico, as ações políticas do governo FHC (1995-2002), vinculadas ao desenvolvimento do ensino superior, tomam novos rumos e, gerencialmente, conduz a um processo de expansão do ensino superior no país. Ao contrário do que foi vivenciado na década de 1980 (DOURADO, 2001), houve um amplo crescimento desta esfera de ensino, marcado pelo modelo de diferenciação e diversificação, que resultou na criação de diversos formatos institucionais e modalidades de cursos e de formação profissional (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2003). Além de assumir um posicionamento político que deu o apoio necessário à criação de instituições de natureza privada, “[...] tal processo foi marcado, ainda, pela mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão das universidades públicas, e

pela redução dos recursos dos fundos públicos para a manutenção e desenvolvimento das universidades federais [...]” (Ibidem, p. 24).

É possível notar nos desdobramentos das políticas voltadas para o ensino superior no Brasil uma ampla fidelização às diretrizes prescritas por organismos internacionais⁵, sobretudo pelo Banco Mundial (DOURADO, 2002, p. 240), cuja adesão esteve condicionada a ideia de reduzir “[...] o processo de formação a uma visão de racionalidade instrumental, tutelada, restrita e funcional ante o conhecimento universal historicamente produzido [...]”.

Consoante a este processo de transformação política e econômica, vimos ocorrer reformas educacionais por meio das mais diversas ações. Dentre elas, as alterações nas políticas curriculares “[...] têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional [...]” (LOPES, 2004, p. 110). Como a principal busca era pela massificação da educação superior e o atendimento às diversas necessidades de mercado, a estrutura curricular passa a ser identificada como um dos meios pelo qual o Estado teria condições de avançar para que a produção de conhecimentos e a formação profissional fossem verdadeiramente capazes de contribuir com a lógica produtivista em ascensão.

De acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2001) a ideia de flexibilização curricular passa a ser assumida pelos diversos documentos, que corroboraram para o processo de reestruturação das políticas para a graduação no Brasil. Este ideário, segundo os autores,

[...] está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e a flexibilização do trabalho. Está associado, também, à ideia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional [...] (p. 77).

Em decorrência deste posicionamento político, as reformas educacionais para o ensino superior passaram a ser fomentadas com o intuito de promover reorganização nos diversos cursos de formação profissional. Diante disso, ganham relevância o debate e as intervenções políticas acerca

dos currículos de graduação no país, tendo em vista a necessidade de se configurar uma nova realidade para a formação em nível superior.

3 Marcos regulatórios para a consolidação de um projeto de flexibilização curricular

Partindo do pressuposto de que a universidade passa a ocupar o lugar de instituição administrada com o objetivo principal localizado na formação de um profissional polivalente (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001), faz-se necessário, antecipadamente, considerar que a reestruturação deste espaço e a intensificação das medidas ligadas à diversificação e diferenciação se dão com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Além de se constituir como um marco no governo FHC, a LDB garante legitimidade ao processo de reestruturação da política educacional no Brasil.

No que diz respeito ao ensino superior, na LDB lhe é dado amplo destaque. Esta medida legal buscou estabelecer um novo modelo para o nível superior de ensino, constituindo normativas que vieram estabelecer outra organização para este contexto, como pode ser visto no art. 53 ao listar as diversas atribuições⁶ que passa a ter a universidade (CURY, 1997). Analisando a referida lei, Cury (1997) argumenta que, além de acabar configurando a educação como ideia de produto, ela é estruturada a partir de dois eixos principais: flexibilidade e avaliação. Tendo como prerrogativa, corresponder à proposta de Estado avaliador e regulador, vimos também a estruturação de órgãos normativos que passaram a dar sustentação e assessoria para a regulamentação das políticas educacionais, como é o caso do Conselho Nacional de Educação (CNE), recriado com a Lei nº 9.131/1995.

Uma das medidas regulatórias que tem o CNE como protagonista está relacionada à deliberação que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) propostas pelo então Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação (CURY, 1997). Tal medida é apresentada por Catani, Oliveira e Dourado (2001), como um dos principais acontecimentos que fomentaram o processo de reestruturação curricular dos cursos de graduação, que, conciliado com a ideia de extinguir os currículos mínimos (como já se idealizava com a LDB) e garantir o princípio

da flexibilidade, acaba localizando esta discussão como uma das reformas de grande destaque neste cenário de amplas transformações.

A constituição de um novo contexto para a formação superior ganha força com a consolidação destas medidas legais que, em suma, tiveram como principal objetivo atender à lógica produtivista e economicista estabelecida pelo processo de reordenação produtiva. E, neste momento, a perspectiva de mudanças às orientações curriculares se configurava como ponto de partida fundamental para se construir um novo modelo de graduação para o país, que vislumbrava dar conta de alguns princípios como:

- a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais [...] (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 74).

Desse modo, a deliberação sobre as DCNs é um marco regulatório fundamental para a consolidação deste projeto de formação para cursos de graduação. A orientação para as diretrizes se efetiva com a promulgação, pelo CNE, do Parecer nº 776/1997, orientado pelo princípio de que os cursos de graduação devem preparar “[...] o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional [...]” (CNE, 1997). Esta perspectiva acaba tendo o apoio de entidades políticas organizadas, como é o caso do Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras (ForGRAD), que tem como marco colaborador deste processo a construção de um documento intitulado Plano Nacional de Graduação (PNG) que, ao tratar das diretrizes curriculares para graduação, legitimam os princípios estabelecidos pelas DCNs e garantem maior respaldo à reconstrução dos currículos pautados pela ideia de flexibilidade⁷ (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

A construção de um projeto de reforma curricular ocorrerá de forma mais objetiva a partir do Edital n. 4, elaborado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) em 1997 (Ibidem), que convoca as instituições de ensino superior para participar do movimento para reforma curricular,

argumentando que tais propostas serviriam de subsídio para a comissão de especialistas⁸ de cada área que compunham a Câmara do Ensino Superior do CNE (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

4 Formação em Educação Física: implicações das políticas de reforma curricular

Ao pensarmos a formação em Educação Física, faz-se necessário situar que estamos falando de uma área de conhecimento que tem marcada em sua história uma relação direta com as transformações sociais e econômicas oriundas do mundo do trabalho, ou seja, ela foi desenvolvida e esteve intimamente relacionada à ideia de construção de um homem/trabalhador que correspondesse ao modo de produção capitalista (SOARES apud NOZAKI, 2005). Atrelada ao projeto de construção de uma nação moderna/industrial, no Brasil a Educação Física passa a compor os currículos escolares e constitui seu campo acadêmico aliada às instituições médicas e militares. A Educação Física destina-se a ocupar, então, com um discurso técnico e esportivizante, os diversos espaços no qual o desenvolvimento das práticas corporais era requisitado, sobretudo a escola. Mas, a superação de uma formação ligada à ideia de um “técnico ou instrutor” só vai ser superada e igualada às demais formações de professor a partir da década de 1960 por meio da promulgação da LDB (Lei nº 4.024/1961) que, como consequência, aprova as primeiras diretrizes curriculares para a formação em Educação Física, através do Parecer nº 894/1969 e da Resolução 69/1969 do então Conselho Federal de Educação (CFE), mantendo a lógica do currículo mínimo e duas habilitações (Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desporto) (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

Assim como ocorreu nas demais licenciaturas, na década de 1980, em função do processo de reabertura política, a Educação Física passa a desenvolver também um processo de abertura nas discussões sobre seu campo epistêmico e sua função social, em razão da aproximação de alguns pesquisadores com as ciências humanas, que acabou promovendo questionamentos necessários para a Educação Física e seu projeto de formação. No entanto, no mesmo momento histórico, o campo de formação profissional iniciava sua reconfiguração a favor de um novo projeto social, tal

qual necessitava a reorganização econômica e produtiva (NOZAKI, 2005). Este contexto acabou fazendo com que a Educação Física viesse a sofrer diversas determinações ligadas às políticas educacionais, entendendo que esta, da forma como vinha se configurando, não correspondia ao modelo de formação de competências, e, portanto, “[...] não se torna central na escola, sob um ponto de vista imediato, como historicamente se colocou [...]” (NOZAKI, 2005, p. 23).

Conforme Taffarel e Lacks (2005, p. 89),

A formação do profissional de Educação Física passou, então, a ser o centro das discussões e chegou-se à Resolução nº 03/87. Essa resolução extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno, por campos de conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado.

A partir deste momento, se estabelece uma nova organização da formação em Educação Física sob os argumentos de que, a forma na qual estava estruturada não mais correspondia à necessidade de uma intervenção competente e com acumulação de saberes como vinha sendo requisitado pelos espaços chamados “não-escolares”, em ampla ascensão. Segundo Nozaki (2005, p. 24), aliada à perspectiva da promoção da saúde como parte de um novo mercado,

A proliferação das práticas nas academias de ginásticas, clubes, condomínios, bem como nos espaços de lazer fez com que a própria formação profissional da Educação Física fosse insistentemente questionada, sob o ponto de vista do preparo do professor para a atuação nos vários campos de trabalho, vislumbrados no horizonte daquela área.

Mesmo após a reforma curricular ocorrida com a Resolução nº 03/1987 do CFE, percebia-se que boa parte desta formação continuava centralizada na licenciatura plena, e esta, acabou incorporando, de forma crescente em seus currículos, conhecimentos e saberes que fugiam de sua especificidade (campo escolar), mas, ao mesmo tempo, não estava sendo

capaz de responder satisfatoriamente para a atuação nos demais espaços. O que, de certa forma, acabava gerando críticas à formação em bacharelado, por considerar que esta não vinha dando conta de suas obrigações (KUNZ apud TAFFAREL; LACKS, 2005).

A década de 1990, em função dos fatores políticos e estruturais já mencionados, passa a impor nova realidade para a formação superior em Educação Física e, por esta razão, a existência do graduado (bacharel) na área continuava se justificando e reforçando as discussões acerca das modificações no currículo.

Os marcos legais ocorridos neste momento da história vão impactar diretamente a estrutura de formação em Educação Física. No caso da LDB, ao mesmo tempo em que propulsiona o campo das políticas em busca de uma formação mais flexível, em certa medida, tem a intencionalidade de valorizar a Educação Física na escola⁹. No entanto, a construção das DCNs, como já se previa na LDB, acabou se consolidando e determinando a organização curricular da área.

Em busca de iniciar o processo de reforma curricular, após a promulgação do Parecer n. 776/1997 (CNE) e o Edital nº 04/1997, forma-se, em 1998, a primeira comissão de especialistas em Educação Física (SESu/MEC) que, durante dois anos, promove novos encaminhamentos para esta formação. Diferente da Resolução nº 03/1987, esta comissão constrói uma proposta apresentando que a formação superior em Educação Física deve conferir

[...] o título de “graduação em Educação Física” (extinguindo-se, portanto, as duas titulações, a de licenciatura e a de bacharel) [...], visando a atender às diferentes manifestações da ‘cultura do movimento’ da sociedade [...] (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 90-91).

Vale lembrar que, naquele mesmo ano, foi sancionada pelo então presidente da república, FHC, a Lei nº 9.696/1998 que reconhece o profissional de Educação Física, regulamentando a profissão e criando os conselhos, federal (CONFEF) e regionais (CREFs) (NOZAKI, 2005). A lógica que institui e marca a criação do conselho profissional da área não esteve pautada numa discussão acerca dos direitos do trabalhador, mas, sim, em

favor da reserva de um mercado emergente, enfatizando-se as práticas corporais (Ibidem). Desde então, o conselho profissional compõe o cenário político dessa formação, e em muitos momentos se tornou referência nas discussões que envolviam sua organização curricular, mesmo sem estrutura para assumir este papel (VENTURA, 2010).

Como o movimento político de reforma curricular vinha construindo ações nas diversas esferas profissionais em favor de formações mais flexíveis, com as reformas voltadas para formação de professores não foi diferente. Neste caso, o Parecer CNE/CP 09/2001 e as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 instituem as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, incluindo aí a Educação Física. Tal legislação, além de ter sido arbitrária no seu processo de constituição, privilegia o conceito de competência e reafirma a distinção entre licenciatura e bacharelado, impedindo ao bacharel atuar na educação básica (TAFFAREL; LACKS, 2005).

Esta estrutura passa a dar nova organização aos cursos de licenciatura em Educação Física. No entanto, no mesmo período, assumia outra comissão de especialistas que, articulada com o CONFEEF, preocupa-se em construir outra orientação curricular para a graduação na área. Como intermediário deste processo, o CONFEEF desenvolve uma rápida articulação política e a aprovação de algumas medidas com o intuito de regular ainda mais a profissão, tais como: delimita o espaço de intervenção a partir do perfil profissional definido na formação (licenciatura ou bacharelado); rompe com a tradição da formação restringindo-a à área da saúde de forma restrita; e articula a formação baseada no modelo de competências, mediante o Parecer nº 138/02¹⁰ (CNE) (TAFFAREL; LACKS, 2005).

Neste contexto, as movimentações promovidas e articuladas entre alguns segmentos, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)¹¹, Ministério do Esporte e CNE, tinham como premissa não aprovar o projeto sobre as diretrizes construídas pelo CONFEEF, entendendo que este correspondia apenas aos interesses de um pequeno grupo cujo objetivo estava localizado na valorização do profissional liberal (TAFFAREL; LACKS, 2005). Mesmo após a ocorrência de uma série de discussões, que tinham como proposta desarticular as ações do conselho profissional e consolidar projetos que fossem substitutivos a favor de única formação, em 2004, a subsequente comissão de especialistas contraria

todas as expectativas alcançadas com este movimento político, mantendo a divisão na formação por meio do Parecer CNE/CP 058 e Resolução CNE/CES 07/2004, que institui as DCNs para cursos de graduação em Educação Física.

Entendemos estas diretrizes como um retrocesso para a formação, pois, neste caso, os interesses valorizados estiveram ligados apenas à ideia de regulamentação da profissão. E os argumentos apresentados, que tinham como premissa a ideia de atender aos espaços não-escolares com maior eficiência, nunca se justificaram, pois, historicamente, nunca foi necessária uma dicotomia da formação para diferenciar as práticas desenvolvidas nos mais variados espaços de intervenção.

O estado desta formação hoje pode ser caracterizado como crítico. Temos consolidado a dupla formação, que ganhou espaço principalmente nas instituições privadas, no entanto, com uma organização curricular e pedagógica que não se distancia, tendo em vista que na maioria dos casos o aluno tem a opção de sair da formação com as duas habilitações fazendo amplo aproveitamento de disciplinas. Isso é possível em decorrência da própria estrutura curricular apresentada pelas DCNs para ambas formações. No caso da licenciatura tivemos uma redução da carga horária mínima de 2.880 para 2.800 horas, com a diminuição do tempo mínimo para conclusão, de 4 para 3 anos. Enquanto que no bacharelado, mais recentemente, o CNE aumenta a carga horária mínima para integralizar, de 2.800 para 3.200 horas (VENTURA, 2010). De acordo com Ventura (2010, p. 152), ao levarmos em consideração o contexto histórico da área, esta estrutura se organiza pela contradição,

[...] cujo pano de fundo é a desvalorização social da carreira de professor, que mantém o aligeiramento na licenciatura, enquanto o bacharelado ganha amplitude na carga horária e no tempo para integralização. Ocorre que a partir do processo histórico da formação profissional nesta área, quem tem maior acúmulo na constituição do corpo de conhecimentos é a licenciatura e não o bacharelado. Na verdade é o mercado de trabalho determinando a lógica da formação, pensada a partir de que o bacharelado tem maior duração porque o egresso

atenderia a vários desses espaços, enquanto o licenciado, “apenas” ao escolar.

Como vimos, há uma série de ações e fatores que corrobora para que esta formação esteja articulada com as reformas curriculares ocorridas com o movimento político desencadeado a partir dos anos 1990. Em função disso e dos desdobramentos dessas políticas, temos, nesta formação, um estado de ampla disputa consolidado: de um lado, o CONFEF e as iniciativas privadas em ampla defesa do bacharelado para corresponder à lógica do mercado, e do outro, o movimento estudantil, o CBCE e intelectuais críticos e progressistas a favor de uma única formação, ampliada e com ênfase no trabalho docente (em todos os espaços), como parte de sua essência e sua história. Podemos afirmar que esta estrutura se deu mediante os conflitos de interesse que impactaram o processo curricular de formação, a intervenção profissional¹² e a prática social desta profissão, em sentido amplo (DAVID, 2009).

5 Considerações finais

Estamos distantes de apresentar conclusões acerca deste debate, mas, neste momento, faz-se necessário dialogar com algumas contribuições já apresentadas na área, vislumbrando uma ação contra-hegemônica para esta formação que vem sofrendo diversas intervenções das políticas de Estado em favor da flexibilidade curricular.

Estando ao lado de quem pensa a Educação Física como área de conhecimento que tem como essência a docência em educação corporal, cujo objetivo, nos diversos espaços, é contribuir com a apropriação, por parte do aluno, “[...] do sentido e do significado do seu corpo no contexto de sua existência social [...]” (DAVID, 2009, p. 8), acreditamos na construção de uma formação que continue valorizando seu caráter multidisciplinar, como também, conhecimentos no currículo oriundos das ciências biológicas e das ciências humanas (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010). Entendemos que esta formação tem condições de permitir uma prática articulada com os conhecimentos científicos, sem deixar de considerar sua relevância para uma formação crítica, ética e política, nos diversos espaços.

Foi preciso e fundamental, ao tratarmos desta formação, localizar o contexto social e econômico do qual emergem as problemáticas relacionadas à formação e à organização curricular em Educação Física, já apresentadas e discutidas. Sobretudo, importante foi identificar que a atual conjuntura é constituída por debates e disputas que se dão em decorrência do processo de reestruturação produtiva, que coloca o universo das práticas corporais também em evidência.

Vimos que no caso da Educação Física as políticas curriculares estiveram aliadas e se comprometeram com a perspectiva de instrumentalização do conhecimento, de modo a corresponder as necessidades produtivistas e articulada a ideia de competências, bem característico do modelo de ensino superior que veio se constituindo nas últimas décadas. Tudo isso, de fato, trouxe uma série de desdobramentos para a área, colaborando para o processo de fragmentação do conhecimento e de disputas políticas que beneficiam a lógica da educação privada mercantil (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001) e o mercado das práticas corporais, que em suma, inviabilizam a possibilidade de formações mais comprometidas com a realidade social.

Nesse sentido, posicionamo-nos a contragosto dos ideais defendidos pelo movimento de reforma curricular que tinha como premissa a sustentação de uma formação ativamente vinculada ao atendimento das transformações decorrentes do mercado. Defendemos uma perspectiva de formação que, originariamente, foi desenvolvida como proposta pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL), em parceria com o Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo amplo apoio do movimento estudantil. Tal proposta está consubstanciada por um viés de formação definida como ampliada, portanto, Licenciatura Ampliada.

A proposta de uma diretriz curricular em Licenciatura Ampliada é construída com relação direta aos princípios enunciados no Parecer n. 776/1997, “[...] constituindo-se num conjunto articulado de princípios e de orientações que devem ser considerados na proposição e no desenvolvimento curricular desta modalidade de curso [...]” (TAFFAREL et al., 2006, p. 162), além de assegurar a autonomia das IES na organização curricular, bem como uma formação sólida e com uma concepção de formação humana omnilateral. Com estes autores, concordamos que

a Licenciatura Ampliada em Educação Física propicia a formação de um licenciado apto “[...] a agir, atuar, desenvolver a atividade docente em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – cultura corporal [...]” (TAFFAREL et al., 2006, p. 165).

Notas

- 1 O modelo de acumulação flexível “[...] se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional, aumento da competição e da utilização das novas tecnologias produtivas, bem como pelas rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas e pela ‘compressão do tempo-espço’ no mundo capitalista [...]” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 69).
- 2 O termo sociedade do conhecimento é apresentado por Chauí (2003, p. 8-9) para se referir à sociedade “[...] regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro)”. Desenvolvendo sua crítica sobre este conceito a autora argumenta que no atual contexto a informação tem prevalecido sobre o conhecimento, “[...] uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação.”
- 3 A partir da compreensão de Warde (1997 apud OLIVEIRA, 2000) podemos esclarecer dizendo que a “nova orientação política” parte da ideia de subordinar as universidades à lógica de mercado, transformando-as em instituições ou empresas competitivas e geradoras de meios para sua própria sobrevivência.
- 4 A “nova racionalidade técnica” apresentada por Santos (1997 apud OLIVEIRA, 2000) pode ser entendida como um movimento efetuado para conduzir as instituições de ensino superior a se especializarem em uma determinada área, na perspectiva de alcançar maior competitividade e uma produtividade eficiente.
- 5 Segundo Dourado (2002, p. 238), “[...] o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências de Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país a partir da década de 1980.”
- 6 Segundo Cury (1997) “[...] essas atribuições são o mínimo indispensável de uma autonomia que não é soberania, mas esse mesmo artigo diz que elas estão aí sem prejuízo de outras (atribuições). Trata-se das várias dimensões da autonomia entre as quais a fixação de vagas, currículos, planos, projetos, a conferências de graus de diplomas, aprovação de planos de investimentos e a capacidade de firmar convênios.” Além destas atribuições, o inciso II do mesmo artigo, “cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos [...]” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).
- 7 A este respeito, verificar os parâmetros estabelecidos pela ForGRAD sobre as DCNs no *Plano Nacional de Graduação*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/prg/forgrad>
- 8 Segundo Taffarel e Lacks (2005, p. 90), a primeira comissão de especialistas teve dois anos de mandato e entrou em vigor com a Portaria nº 146, de 10 de março de 1998, da SESu/MEC.
- 9 Segundo Nozaki (2005) há evidências na história da Educação Física de que a área passa por um processo de descaso no interior da escola e sobre a legislação a ela pertinente, dando espaço para sua dúvida obrigatoriedade neste espaço. Com a LDB (Lei nº 9.394/1996), agora retificada, a desobrigatoriedade em relação à Educação Física ocorre no ensino noturno apenas.
- 10 O Parecer n. 138/02 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física.

- 11 O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica, ligada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que reúne pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte, possuindo representantes em vários órgãos do governo. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/br>
- 12 É importante ressaltar que sempre houve um movimento, por parte do CONFEF, de restringir e regular os espaços de atuação em Educação Física, com o principal objetivo de agregar filiados e acumular capital. Como esta regulação não é permitida aos licenciados que atuam em espaço escolar (apesar de já ter ocorrido esta tentativa), entendendo que esta formação está ligada às DCNs para formação de professores da Educação Básica, coube ao CONFEF assegurar este controle àqueles que atuam nos espaços não-escolares e aos bacharéis. Atualmente o cenário tem-se tornado mais crítico, tendo em vista que o conselho vem, sobrepondo-se às DCNs e aos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010), negando o credenciamento de licenciados para intervirem nos campos não-escolares.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura*. Brasília, DF, 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*. ano XXII, n. 75, ago. 2011. Campinas – SP: Cedes, 2001. p. 67-83.

_____. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo / Goiânia: Xamã / Alternativa, 2003. v. 1. 239 p.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de abertura da Reunião Anual da ANPEd, 26. Poços de Caldas, MG, 5 out. 2003.

CNE. Parecer nº 776/1997. *Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação do profissional docente em educação física: dicotomias e rupturas no campo da formação e da prática. Congresso Goiano de Ciências do Esporte, 6. *Anais...* Goiânia-Goiás, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia, GO: Editora da UFG, 2001.

_____. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FORGRAD. *Plano Nacional de Graduação*: um projeto em construção. Maio de 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p.109-118, ago 2004.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). *Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho*. Vitória – ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p. 89-110.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais*: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. *Pensar a prática*. v. 9, n. 2, p.153-179, 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LACKS, Solange. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). *Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho*. Vitória – ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 89-110.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcelos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). *Formação em Educação Física e ciências do esporte*: política e cotidiano. São Paulo: Aderaldo e Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A Educação Física e sua constituição histórica*: desvelando ocultamentos. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

Recebido em 28 set. 2012 / Aprovado em 16 nov. 2012

Para referenciar este texto

ANES, R. R. M. Políticas e formação de professores em Educação Física. *EccoS*, São Paulo, n. 30, p. 75-91. jan./abr. 2013.

