

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: UMA SÚMULA DA DISCUSSÃO DOS ANOS DE 1996 A 2000

NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO

Mestre em Educação Física – UGF Professor da Universidade Federal do Espírito Santo.
E-mail: nelsonf@npd.ufes.br

RESUMO

Este artigo é parte de uma dissertação recentemente apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho/RJ. Em síntese, após destacar algumas contribuições acerca do debate da formação e, principalmente, do processo de mudança curricular em que está imersa a Educação Física brasileira, consideramos que, apesar dos avanços obtidos, o debate dos últimos anos do século XX não indica que haja alterações significativas na cultura de formação profissional da área.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física brasileira; reforma curricular; cultura de formação profissional.

INTRODUÇÃO

Este artigo, em quase todo seu teor, constitui o terceiro e último tópico do terceiro capítulo da primeira parte da dissertação *Sobre o Conhecimento que Orienta a Formação Profissional em Educação Física Brasileira* recentemente, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho. Seu objetivo foi anotar as mais recentes e significativas discussões referentes à formação profissional e à mudança curricular travejadas na área nos últimos anos do século XX. Nesse sentido, a seguir, o leitor vai perceber, tanto em termos de debate acadêmico, quanto em termos do processo de mudança curricular, as contribuições de alguns autores considerados individualmente, bem como os movimentos institucionais mais pronunciados e ao final obter a apreciação do autor do estudo sobre a discussão.

DEBATE ACADÊMICO E O PROCESSO DE MUDANÇA CURRICULAR RECENTEMENTE PROPOSTO

Considerando a questão da formação profissional da Educação Física brasileira, em termos de debate acadêmico, da segunda metade da década de 1990 em diante, não podemos desconsiderar as contribuições contidas em *Trilhas e Partilhas*: os estudos de Borges (em Souza & Vago, 1997; 1998), com enfoque nos saberes da prática e da experiência docente; a análise da reforma curricular precedente desenvolvida por Mendes (em Souza & Vago, 1997); a avaliação da formação profissional e a elaboração de projeto pedagógico de novo curso em Educação Física realizadas por Pinto e outras¹. Também os Conbraces de 1997 e 1999, com seus Grupos de Trabalho, insinuaram-se como importantes espaços de reflexão e discussão de diversos assuntos profissionais e acadêmicos relacionados com a Educação Física brasileira, particularmente, com as temáticas referentes à formação profissional². Nesse período, a respeito da discussão da formação profissional

1 Pinto; Brandão; Souza; Carias, também, Pinto; Brandão; Carias; Mafrá, em Souza & Vago, 1997. Respectivamente.

2 Observando nos Anais dos Conbraces de 1997 e 1999 os textos selecionados no GTT. 5 – Educação Física/Esporte e Formação Profissional/Campo de Trabalho, pode-se verificar que foram produzidos 60 trabalhos apresentados nas modalidades de comunicações orais e posters. Em 1997, foram 24 comunicações orais e 16 posters, perfazendo um total de 40 estudos. Em 1999, foram 20 estudos veiculados como comunicação oral. Os temas mais freqüentes foram: Formação Profissional relacionada com Teoria e Prática – 10 estudos; com Disciplinas – 16 estudos; com Trajetórias Profissionais – 5 estudos; com Regulamentação da Profissão – 10 estudos; com Cursos/Escolas de Formação –

no âmbito do CBCE, sobressaiu a contribuição de Farinatti (1998, p. 32-38), quando, na perspectiva de criticar a “mentalidade cientificista” predominante no processo de formação, buscou consolidar e fazer avançar a tendência a uma ética profissional coletiva que se propõe desenvolver uma metacrítica permanente aos modelos teóricos adotados.

Em outras palavras, o currículo de um curso nos ISEFs não é uma colagem de disciplinas aparentemente relacionadas, mas, na verdade, independentes na sua organização e objetivos. Trata-se de uma construção coordenada, intercomplementar, na qual os elementos que compõem a grade curricular procuram respeitar o modelo pré-estabelecido [sic]. Se este aspecto da formação não é desenvolvido com o estudante desde o começo de sua formação, compromete-se seu entendimento do processo do qual participa e limita-se sua capacidade de crítica quanto à qualidade de sua própria formação. Cada componente da grade curricular tem um papel importante neste esclarecimento (idem, p. 37).

Por outro lado, enquanto se procurava continuar avançando na compreensão da realização crítica do currículo no dia-a-dia, uma outra reformulação curricular era iniciada. Em termos desse processo de reformulação curricular, devemos nos reportar às Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física (Brasil, 1999) e, posteriormente, às suas primeiras críticas.

A partir de 1996, sob a influência normativa da nova LDB, lei n. 9.394/96, após se avaliar a experiência de formação desenvolvida nos Cursos de Educação Física do país organizados e implementados sob a orientação da resolução n. 03/87 (128 cursos foram consultados e 32% destes responderam a um questionário específico sobre o assunto), constatou-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) apoiavam a referida resolução, embora desejassem melhores orientações à sua consolidação (Costa, 1999). Com esse pressuposto, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) publicou o parecer n. 776/97. Esse parecer convocou a comunidade profissional e acadêmica da área em geral para reformular os currículos dos cursos de graduação existentes nas IES brasileiras.

O argumento principal dessa nova legislação era que a legislação anterior era rígida por causa do estabelecimento de mínimos de conteúdos e duração e tolhia a liberdade das instituições ante a autonomia propugnada. Além disso, criticou-se a existência de uma excessiva carga de disciplinas obrigatórias, a exigência

9 estudos; com Currículo – 9 estudos; com ENEEFs – 1 estudo. Fontes: CBCE: X Conbrace, 1997. *Anais*, v. I, II, III e CBCE: XI Conbrace. *RBCE*, v. 21, n. 1, set. 1999. *Anais*: textos e resumos. CADERNOS I, II e III.

de muito tempo para realização e conclusão de curso, a desconsideração das exigências do mercado de trabalho e da graduação como etapa inicial do processo de formação continuada.

Para suprimir tais críticas, a CES/CNE indicou que os novos currículos de graduação do país deveriam se orientar considerando os seguintes princípios: assegurar liberdade na composição da carga horária para conclusão de curso e para especificação das unidades de estudo; incentivar sólida formação geral com variadas possibilidades de aprofundamento em cada curso; indicar campos de estudo para compor o currículo sem fixar conteúdos e cargas horárias; evitar demora na integralização de curso; estimular e aproveitar práticas de estudos independentes como créditos acadêmicos; reconhecer conhecimentos práticos provenientes do desenvolvimento de habilidades e experiências adquiridas fora da escola; encorajar o fortalecimento da unidade teoria e prática por meio de atividades de pesquisa, estágios, monitorias e atividades de extensão; e prever orientações para avaliações periódicas sobre as atividades de formação.

Com a publicação do referido parecer, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (Sesu/MEC) convocou, mediante o edital n. 04/97, prorrogado pelo edital n. 05/99, todas as IES a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores para serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de cada área de conhecimento. Importa ressaltar que, de acordo com a portaria n. 972/97, tais Comissões foram compostas por especialistas representantes de IES que oferecem cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, cabendo-lhes, entre outras coisas, assessorar a Sesu/MEC na proposição de diretrizes e organização dos currículos de cada área. Nesse contexto legal, após doze anos de experimentação, a resolução n. 03/87 começou a ser corrigida por uma Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (CEE-EF), composta pelos professores Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra de Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (Unimep).

As adequações alcançadas nessa nova orientação curricular foram influenciadas pelas sugestões enviadas à Comissão por 28 instituições formadoras da área, pelos estudos acerca dos currículos de graduação em Educação Física, por manifestações profissionais veiculadas pelo Centro Esportivo Virtual (CEV), pelas críticas e sugestões colhidas em eventos públicos realizados com a participação dos membros da Comissão e por documentos remetidos à Comissão em reação à primeira versão dessas diretrizes veiculadas pelo *site* da Sesu na *Internet*. Certamente, os conteúdos dessas manifestações levaram os signatários da nova proposta de reforma a se apressarem em declarar: "Cabe ressaltar, inicialmente, que a

resolução n. 03/87 já atende, em parte, as orientações de reformulação curricular ora propostas, principalmente no que concerne à extinção do currículo mínimo e à organização do currículo pleno por campos de conhecimento" (Brasil, 1999, p. 2). Como se pode ver, apesar das críticas, de início, a resolução de 1987 foi tomada como referência para a nova reformulação curricular da Educação Física brasileira.

No âmbito da reforma geral dos currículos de graduação, os ajustes iniciais propostos para o currículo de Educação Física foram de caráter contextual. Foi feita uma releitura do processo a partir da institucionalização da graduação em bacharelado, a fim de se ter mais claro os caminhos percorridos, seus conflitos e conseqüências. Dessa leitura resultou o fortalecimento de que a criação do bacharelado na área foi entendida pela Comissão como uma resposta às críticas à formação do licenciado, sobretudo, após a constatação do fenômeno da esportivização da sociedade, fato que alterou substancialmente os hábitos de vida da população mundial, em particular da população brasileira, após os anos 70, diversificando e expandindo a procura e a oferta de atividades físicas não escolares, notadamente no sentido do lazer e da saúde. Em conseqüência disso, os cursos de Educação Física foram incorporando disciplinas científicas, pedagógicas e técnicas, acarretando a descaracterização da especificidade dos currículos de licenciatura plena, ao mesmo tempo em que negavam as competências específicas para a atuação profissional fora da escola.

Na realidade, a dimensão curricular dos então cursos de licenciatura plena em Educação Física extrapolaram os limites de qualificação e de habilitação do profissional que atuaria na rede escolar, nos ensinos de primeiro e segundo graus (formação do professor). Assim, os cursos passaram a desenvolver uma perspectiva própria de "licenciatura ampliada", na tentativa de formar professores capazes de atuar no mercado de trabalho escolar e não escolar. (idem, p. 3)

No entendimento da Comissão, desde o início do processo de formação em nível superior universitário na área, pensou-se os cursos de licenciatura plena como modalidades de aprofundamento e habilitação de professores generalistas para atuar na escola; entretanto, no decorrer da experiência de formação, o processo foi sendo distorcido, ou seja, com o incremento do mercado de trabalho o profissional passou a ocupá-lo, embora não tivesse formação para isso. Conseqüência desse fenômeno, a partir do final da década de 1970, cresceu o movimento em defesa da licenciatura e eclodiu o movimento em defesa do bacharelado. Como se sabe, isso resultou na formulação da resolução de 1987 que, entre outras "rupturas", propôs uma dupla graduação: licenciatura e bacharelado.

Destarte, as distorções mais polêmicas geradas no âmbito dessa discussão diziam respeito à interpretação do que seja o bacharelado: especialização/aprofundamento e/ou formação geral/básica e aplicada?, bem como à interpretação dicotomizada da atuação profissional em função da dupla graduação: intervenção escolar (licenciatura) e/ou intervenção não escolar (bacharelado)?

Analisando-se a tradição de formação de bacharéis no Ensino Superior brasileiro, percebeu-se que havia um “equivoco de denominação” quando, na Educação Física, se considerava o bacharelado como uma especialização. Na tradição brasileira, o sentido do bacharelado é exatamente o contrário daquele que até então foi concebido e aceito na Educação Física. Longe de representar uma especialização, em outros cursos de graduação, o bacharelado representa a formação de um profissional generalista, ao passo que a licenciatura, esta sim, representa uma especialização para o trabalho escolar, também, exatamente ao contrário do que até então se aceitava entre nós. Com esses esclarecimentos, se não mais fazia sentido conceber o licenciado como um generalista que podia atuar dentro e fora da escola, tampouco se podia aceitar que o bacharel fosse concebido como um especialista para dar conta de toda a fragmentação do mercado não escolar. Na compreensão da CEE-EF, não se tratava de inverter os papéis ou fragmentá-los mais ainda, pelo contrário, tratava-se de reunir a dupla perspectiva de formação até agora existente em uma única titulação e, dessa forma, reconfigurando-se a licenciatura/formação generalista e o bacharelado/formação especialista, pretendeu-se instituir a Graduação em Educação Física.

Nesta perspectiva, os currículos deverão garantir uma sólida formação geral e uma sólida formação em nível de aprofundamento em um campo definido de aplicação profissional. É no aprofundamento que o graduando se define pelo campo de aplicação profissional (docência na educação básica/licenciatura; ou condicionamento/treinamento físico; ou atividades físico-esportivas de lazer; ou gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; ou esporte; ou aptidão física/saúde/qualidade de vida; ou ainda em outros possíveis campos emergentes). Essas opções de aprofundamento deverão ser definidas pelas IES em função da qualificação do seu corpo docente, das demandas regionais de mercado de trabalho, entre outros aspectos.

Uma IES poderá oferecer um ou mais tipos de aprofundamento, assim como o graduado poderá cursar quantos aprofundamentos (ou tipo de aplicação profissional) quiser, desde que curse as disciplinas diferenciadas, a prática de ensino ou estágio profissional supervisionado e faça o trabalho de conclusão de curso correspondente ao respectivo tipo de aprofundamento desejado.

No caso da IES que ofereça mais de uma opção de aprofundamento em campos definidos de aplicação profissional, deverá oferecer uma sólida formação geral (básica e específica) a título de núcleo comum.

Dessa forma, pretende-se a superação desta espécie de dicotomia entre a formação generalista ou especialista, no sentido de se criar o equilíbrio ou a justa medida para a formação básica (dimensão generalista) complementada por uma sólida formação em nível de aprofundamento no campo de intervenção de interesse (dimensão especialista). (Brasil, 1999, p. 5-6)

Estas novas Diretrizes Curriculares foram encaminhadas à Sesu, daí à Comissão de Especialistas em Educação (CEE) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, nesse momento (2001), aguardam encaminhamento. Tanto podem resultar na publicação de uma nova resolução, quanto no retorno do documento original à CEE-EF a fim de dirimir dúvidas ou alterar conteúdos, ou mesmo serem sobrestadas, até que as condições de sua publicação e implementação possam ser decididas em definitivo.

CRÍTICAS ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

As primeiras e mais consistentes críticas a essas novas Diretrizes começaram a ser proferidas por Taffarel, ainda durante o processo de sua elaboração, e posteriormente foram disferidas pela Comissão de Estudos Curriculares da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, em 1999.

Taffarel (1998, 1999), analisando a conjuntura política internacional considerou que seu foco é a política de ajustes estruturais, estratégias de reestruturação do neoliberalismo, ditadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial e determinadas pelos oito países mais ricos do planeta, encabeçados pelos Estados Unidos da América. A essência desses ajustes são privatizações e retirada de direitos e conquistas econômicas e sociais dos trabalhadores. Nesse cenário político é que, no Brasil, se encontra o Programa Nacional de Desestatização (PND – lei n. 9.491 de 09/97); as reformas administrativa, previdenciária e fiscal; leis complementares e emendas à Constituição; medidas provisórias e a política do governo para o ensino superior. As conseqüências dessas investidas oficiais são a destruição do patrimônio e dos serviços públicos e a desresponsabilização do Estado das políticas sociais. Na perspectiva acadêmica, a exclusão social resultante dessas políticas assumem a forma de assalto às consciências e amoldamento subjetivo (consenso imposto pela crença no avanço tecnológico a partir da restrição da cidadania ativa).

Os indicadores desse processo de coerção foram definidos em acordos internacionais, conhecidos como “Consenso de Washington” e “Consenso de Santiago”, visando a regular a política de Educação da América Latina e, especialmente, do Brasil. No caso brasileiro, os eixos definidos para a política governamental para

o setor foram: avaliação institucional (lei n. 9.131/95) e exame nacional de cursos; autonomia universitária plena (PEC n. 370) e melhoria do ensino por meio de programas suplementares à graduação e à docência (PNG, edital n. 04/97 Sesu/MEC e PID – artigo 6. da MP n. 1657 – 18 e PED). Com essas medidas, ao redefinir a institucionalidade das universidades, o governo redefiniu as relações entre Estado e IES.

A análise da nova institucionalidade das IES indica que o governo tem como diretrizes dissociar pesquisa, ensino e extensão; concentrar a pesquisa em centros de excelência e investir na formação de nichos tecnológicos. Em síntese: colocar a universidade à disposição da lógica de mercado. As iniciativas para o sucesso dessas diretrizes objetivam organizar instituições não universitárias; diversificar fontes de financiamento para o ensino superior público: ensino pago, incentivo a doações e venda de produtos acadêmicos; determinar a autonomia financeira das universidades públicas e adotar mediadas de qualificação e concorrência sem gerar aumento de gastos públicos. O Programa Nacional de Graduação (PNG) está diretamente vinculado a essa última idéia.

O PNG e os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica (PCNs) compõem as duas principais linhas de ação estratégicas do governo brasileiro para o setor educacional. O PNG objetiva cunhar novas diretrizes para os currículos dos Cursos de Graduação, trilhando dois programas: modernização e qualificação do ensino em nível universitário e incentivo à docência. Essas ações visam a dirigir e centralizar a orientação curricular dos projetos de escolarização no Sistema Nacional de Educação (SNE) de acordo com os interesses do Estado. “A definição de diretrizes está vinculada ao processo de renovação das autorizações e de reconhecimento dos cursos, assim como à avaliação institucional, notadamente no âmbito do Paiub” (Taffarel, 1998, p. 17). As informações básicas da Chamada de Propostas, expedidas em dezembro de 1997, com prazo para março de 1998 indicavam que nas propostas era preciso constar o perfil, as competências e habilidades para os formandos, os conteúdos obrigatórios, a duração dos cursos. Para Taffarel, as exigências dessa nova reforma decorrem dos ajustes estruturais impostos pelos países ricos; dos critérios estabelecidos pelo Banco Mundial para financiar políticas educacionais no Brasil; do ordenamento legal instituído no país após a nova LDB; da determinação de sintonizar a universidade com a nova ordem mundial, com o paradigma científico tecnológico, objetivando articular macropolíticas até a sala de aula. Em oposição a essa perspectiva, há a seguinte proposta:

Impõe-se como imperativo da consciência histórica da classe trabalhadora que não cabe ao governo a ingerência na construção de diretrizes, mas, sim, garantir o financiamento para que, com autonomia científica e pedagógica, com base em processos coletivos internos,

democráticos, com ampla participação e representação, construam-se eixos norteadores comuns em nível nacional para a formação acadêmica, inicial e continuada, cujo referencial seja o padrão unitário de qualidade na formação acadêmica (idem, p. 18).

As diferenças entre as propostas do governo e as dos movimentos sociais organizados que defendem a universidade pública, gratuita e de qualidade à sociedade brasileira, basicamente, são as seguintes:

- Fundamentação filosófica: adaptação ao mercado de trabalho ou transformação no mundo do trabalho?
- Referências éticas: capital ou trabalho?
- Justificativas: sintonizar a universidade com a nova ordem mundial ou com as transformações sociais do modo de produção capitalista?
- Idéia de currículo: currículo mínimo ou em espiral?
- Organização do conhecimento: disciplinas estanques ou em ciclos ligados à realidade social?
- Concepção de formação: propedêutica/etapista, cursos seqüenciais ou formação inicial e continuada/espiralada?
- Participação docente: incentivos por bolsas e produtividade ou plano de carreira e política de capacitação docente?
- Concepção de aprendizagem: aluno como construtor e tecnologia como meio revolucionário ou aluno e professor como produtores, consumidores e socializadores de conhecimentos?
- Compreensão da indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão: indissociabilidade por conta do aluno ou como princípio do processo de trabalho pedagógico?
- Concepção de currículo: por disciplinas (extensivo) ou problematizado (intensivo)?
- Concepção de reforma curricular: revisão de estrutura e natureza ou alterações significativas na organização do processo de trabalho pedagógico e nas relações de poder e comunicação?
- Visão de formação: formação dicotomizada ou formação integral?
- Concepção de perfil profissional: acadêmico/profissional definidos pelo mercado ou formação por objetivos-avaliação de interesses da sociedade brasileira?
- Núcleo obrigatório: 50% de percentual máximo comum ou padrão nacional de qualidade e relevância social?

- Tempo de integração curricular: redução ou ampliação do tempo de formação profissional?
- Compreensão de formação crítica: consciência intransitiva ou consciência transitiva crítica?
- Concepção de inovação: reforma ou reconceptualização do processo de trabalho pedagógico?
- Processo de reformas: orientado pela Sesu/MEC/Comissões de Especialistas/Direções das IES ou ampla participação dos profissionais da área?
- Novo ordenamento legal: aceitação ou revogação da legislação vigente?
- Custos: quem fixa os prazos de elaboração das diretrizes: agências financiadoras ou IES: avaliação curricular qualitativa?
- Modelos e padrões de referências: universidade de serviço ou criadora? pesquisas centradas em produtos comerciais ou processo de realização e destinação?

Como alternativa teórica para a reconceptualização curricular, no sentido da práxis, os indicadores básicos apontados à formação humana e profissional foram:

- reconceptualização do currículo a partir da reconceptualização da prática do processo de trabalho pedagógico: formação continuada, plano de carreira e política de formação docente;
- valorização do trabalho pedagógico pela essência: profissionalização do processo de formação humana;
- formação pela pesquisa tendo o trabalho como princípio educativo;
- construção das áreas como categorias da práxis social;
- pesquisa como conhecimento e intervenção na realidade concreta;
- trabalho partilhado/coletivo na construção do conhecimento;
- trabalho interdisciplinar como novas relações de produção;
- unidade teoria e prática no trato e na produção do conhecimento;
- professores e alunos mutuamente responsáveis pela produção de conhecimentos e construção da realidade;
- trabalho como princípio da formação inicial e continuada;
- superação da divisão e fragmentação na formação acadêmica e profissional;
- auto-organização coletiva por autonomia, criatividade e responsabilidade social.

Esses indicadores, que podem ser aprofundados na literatura pertinente à formação profissional e currículo, pretendem ser, na formação em Educação Física e Esporte, a expressão legítima de um projeto histórico para a sociedade socialista. Nesse sentido, é preciso intervir na construção das políticas públicas, a partir das lutas cotidianas, a fim de defender os direitos e conquistas sociais da classe trabalhadora. A ordem é educar o Estado.

Ato contínuo, a Comissão de Estudos Curriculares da FAE/UFG³, após criticar a forma autoritária como o Estado brasileiro se relaciona com a sociedade civil, com base em constatações e críticas elaboradas pelo estudo de Taffarel, anteriormente referido, considera irrisórios os prazos para apreciação das Diretrizes Curriculares Gerais, particularmente, aquelas concernentes à Educação Física.

Para essa Comissão, a história da formação de professores de Educação Física para atuar na sociedade brasileira pode ser contada em quatro fases distintas. A primeira dessas fases foi marcada pela criação da ENEFD da Universidade do Brasil, atual UFRJ. Nesse período, funcionou o currículo padrão, responsável pela formação dos primeiros profissionais civis em substituição e confronto ao modelo médico-militar. A segunda fase surgiu com a implantação do Currículo Mínimo em 1969, marcada pelo conflito entre uma visão esportivizante e outra pedagógico-educacional. A terceira fase referiu-se ao momento em que vigorou o currículo por Áreas de Conhecimento (áreas: técnico-esportiva, biológica, sociofilosófica e didático-pedagógica), marcada pelo enfrentamento entre as propostas do CFE/MEC e dos movimentos de professores de Educação Física e, finalmente, o momento atual (quarta) fase do estabelecimento de Cursos de Graduação de acordo com as novas Diretrizes Curriculares determinadas pelo CNE/MEC, sob pressão do mercado capitalista. "Nesta nova etapa, o conflito entre demandas mercadológicas, concepções fragmentárias de formação docente e mesmo o aligeiramento desta por um lado e, por outro, uma formação, segundo os princípios que a FEF/UFG defende em seus documentos (que, vale lembrar, são contribuições para o debate), começa a despontar"⁴.

Os pressupostos defendidos pela Comissão para a elaboração de projetos curriculares em Educação Física consideram que a universidade e o perfil de um

3 A CEC-FEF/UFG nessa ocasião foi composta pelos professores Nivaldo Antônio David, Fernando Mascarenhas, Francisco de M. Netto, Anegleyce Teodoro, Marcelo Guina Ferreira e pelos acadêmicos Márcio Vinícius, Orozimbo Cordeiro, Renato Mendes e Lourdecélia de Paula. CEC-FEF/UFG, *Pensar a Prática*, v. 2, p. 187-198, jun./jun. 1998.

4 Idem, p. 197.

profissional formado em nível superior não podem sucumbir à lógica de mercado; é preciso romper essa nova forma de colonialismo (neocolonialismo); pesquisa, ensino e extensão devem ser os elementos estruturais constitutivos do projeto acadêmico que visa a instituir cursos de formação, entendidos como espaços prioritários de sistematização, transmissão e produção de conhecimento e intervenção social, para um projeto de formação científica, pedagógica e cultural, prática profissional, voltado para a melhoria da qualidade de vida humana.

CONCLUSÃO

A julgar pelo volume e perspectiva das reações às Diretrizes até agora publicadas, por um lado, a proposta pode ainda estar bastante desconhecida ou, por outro, estar sendo mais aceita que rejeitada pela comunidade profissional e acadêmica da área. Evidentemente, essas posições não dispensarão melhores esclarecimentos a respeito do que é a formação de um graduado (?). Isso, tanto do ponto de vista do diploma e da implantação de um currículo que não vai perfilar nem um licenciado, nem um bacharel, nem um generalista, nem um especialista, quanto do ponto de vista de se saber se há um tal conhecimento básico capaz de fundamentar equilibradamente uma formação tão diversa em suas possibilidades de aprofundamento. Note-se que tanto o perfil quanto o conhecimento em sua operacionalização podem se reverter/revelar em efeito contrário ao desenvolvimento curricular intencionado. Isto é, pode-se, de fato, estar patrocinando o bacharelado embaixo do manto de uma licenciatura branca.

Ante tais indefinições, espera-se que as críticas ultrapassem a perspectiva geral⁵ e possam ser postas no sentido de orientar mais de dentro para fora os interesses e valores mais específicos da comunidade profissional e acadêmica da Educação Física brasileira, até porque o confronto das propostas dos reformadores e de seus críticos, em essência, muitas vezes revela que essas diferentes “verdades” admitem o tradicional uso da área e de seu profissional em função da edificação de visões de mundo instituídas de fora para dentro da área. Nesse aspecto, será preciso estar atento aos movimentos do Confef na defesa da diversidade de fun-

5 Bom exemplo da crítica macroestrutural das políticas educacionais públicas do governo brasileiro pode-se encontrar em: Castellani Filho, 1999. Nesse estudo, Castellani Filho em conclusão, afirma: “Gestar e promover um projeto político pautado na *inclusão* de cada vez maiores parcelas sociais no processo de apropriação do patrimônio econômico e cultural produzido pela humanidade! É no âmbito desse projeto que responderemos à necessidade de uma concepção teórico-prática de educação e educação física comprometida com a inserção de pé do Brasil e dos brasileiros no mundo globalizado...” (p. 185).

ções existentes no mercado profissional, pois, após a reunião de Belo Horizonte⁶, há fortes indícios de que o Confef não assimilou a proposta do fim dos bacharelados (especialmente de esportes), tampouco abriu mão de representar os interesses de alguns profissionais que defendem a redenção da licenciatura pela via da retomada da discussão da obrigatoriedade à Educação Física nos currículos escolares.

Na atualidade, com a perspectiva de uma (re)forma dos currículos de graduação em Educação Física propondo a superação da resolução n. 03/87 e com as primeiras críticas a esse processo, pode-se inferir que, no início de um novo milênio, mesmo com todos os ajustes efetuados e avanços conquistados, a cultura de formação em Educação Física ainda não permite ao profissional da área gozar um sentimento de legitimação social e autonomia acadêmica que enseje autoconfiança pessoal e profissional. Em outras palavras, a cultura de formação em Educação Física continua apontando mais a manutenção de uma tradição instrumentalizadora, do que para as rupturas formativo-culturais idealizadas.

Considerando a história da Educação Física, dentro dela a cultura de formação profissional, podemos inferir que, desde a fase inicial da organização do Estado e da sociedade nacional, a Educação Física, concebida como uma moderna componente da educação integral, está em debate na sociedade brasileira. Nesse vasto interregno histórico, é, por dentro do seu processo de constituição/institucionalização, sua passagem de ocupação para profissão, que podemos compreender melhor a experiência de formação profissional da área.

A experiência mostra que a formação profissional em seu desenrolar foi se comprometendo com objetivos sociais e de promoção de conhecimentos científicos ditados por outros segmentos profissionais, de fora para dentro da área, desde o início. Objetivos sociais, como fortalecer a raça, modelar a personalidade do educando, esportivizar a sociedade, atender às demandas do mercado de serviços, transformar a realidade social, e/ou objetivos científicos, como experimentar/promover o uso em larga escala de exames biofisiológicos (médicos/biométricos etc.) e a aplicação de técnicas didático-pedagógicas (escola novista, tecnicista, histórico-crítica etc.) e de treinamento esportivo de rendimento são signos que, cada um a seu tempo, enredaram a área desde o começo.

Objetivos sociais e de conhecimentos científicos são introduzidos no processo de formação profissional após serem inseridos na legislação pertinente à área ou pela propaganda direcionada pelos segmentos sociais interessados em

6 Conselho Federal de Educação Física, 2000.

instrumentalizá-la para valorização dos seus interesses político-profissionais. Anteriormente, isso ocorreu com relação ao procedimento/favorecimento de segmentos sociais políticos e acadêmicos, exemplo de militares e médicos, mas, recentemente, vem ocorrendo, para além desses, com relação à atitude/consentimento de segmentos da própria categoria profissional de Educação Física.

A questão que se coloca é saber como se faria para livrar a Educação Física e seu processo de formação profissional do estigma da instrumentalização? Não temos a resposta, mas suspeitamos que um começo seria reduzir a permeabilidade da área: por um lado, criticar os objetivos sociais e de conhecimentos científicos, às teorias impostas de fora para dentro, principalmente aquelas que propõem objetivos imediatos; de outro, desenvolver estudos acurados das experiências de trabalho em cada âmbito da área, para compreendê-las e teorizá-las a partir de pressupostos próprios.

Professional formation in the brazilian physical education:
A summary of the discussion held from 1996 to 2000

ABSTRACT: This article is part of an essay that has been recently presented to the Physical Education Post-Graduation Program of the Gama Filho University, RJ. In short, after emphasizing some contributions on the debate about the formation and, mainly, about the curriculum changing process in which the Brazilian Physical Education has been going through, we consider that although there has been some advancement, the debate in the last years of the 20th century does not indicate significant changes in the culture of the professional formation in this area.

KEY-WORDS: Brazilian physical education; curriculum reform; professional formation culture.

Formación profesional en educación física brasileña:
Un informe de la discusión de los años 1996 a 2000

RESUMEN: Este artículo es parte de una disertación presentada recientemente en el Programa de Post-Grado en Educación Física de la Universidad Gama Filho de Rio de Janeiro. En síntesis, tras destacar algunas contribuciones sobre el debate de la formación y, particularmente, del proceso de cambio curricular en el que se encuentra inmersa la Educación Física brasileña, consideramos que, pese a los avances obtenidos, el debate de los últimos años del siglo XX, no indica que haya alteraciones significativas en la cultura de formación profesional del área.

PALABRAS CLAVES: Educación física brasileña; reforma curricular; cultura de formación profesional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, C. M. F. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas/SP: Papyrus, 1998.
- BRASIL. Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física. *Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas – proposições – argumentações*. Brasília/DF: MEC/Sesu, 1999.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – Renovações, Modismos e Interesses. 10., 1997, Goiânia/GO, 20 a 25 de outubro de 1997. *Anais...*, v. I, II, III.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento. 11., 1999, Florianópolis/SC. *RBCE*, v. 21, n.1, set. 1999. *Anais: textos e resumos*. Cadernos I, II e III.
- CASTELLANI FILHO, L. *A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Campinas, São Paulo.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Carta brasileira de Educação Física*. Fórum nacional dos cursos de formação profissional em Educação Física do Brasil. Belo Horizonte, 17 a 19 de agosto, 2000.
- COSTA, L. P. da. *Formação Profissional em Educação Física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas*. Blumenau/SC: Ed. FURB, 1999.
- FARINATTI, P. de T. V. “Ciência” ou “Cientificismo”? reflexões sobre a transmissão de conhecimentos nos cursos superiores de Educação Física. *RBCE*, p. 32-38, set. 1998. Número especial – 20 anos CBCE.
- SOUZA, E. S. de; VAGO, T. M. (Orgs.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte/MG: 1997.
- TAFFAREL, C. N. Z. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 9, n.1, p. 13-23, 1998.
- _____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *RBCE*, v. 21, n.1, p. 569-578, set. 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Comissão de Estudos Curriculares da Faculdade de Educação Física. Reforma do Ensino Superior: Diretrizes curriculares em Educação Física. FEF/UFG. *Pensar a Prática*, v. 2, p. 187-198, jun. 1998.