
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE
(PEDAGOGIA DA MOTRICIDADE HUMANA)**

**LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL:
FORMANDO PROFESSORES OU PROFISSIONAIS?**

ANDREIA CRISTINA METZNER

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ciências da Motricidade.

Outubro - 2019

ANDREIA CRISTINA METZNER

LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO
BRASIL: FORMANDO PROFESSORES OU PROFISSIONAIS?

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo

Tese apresentada ao Instituto de Biociências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, como
parte dos requisitos para a obtenção do título de
Doutora em Ciências da Motricidade.

Rio Claro
2019

M596l Metzner, Andreia Cristina
Legislação sobre a formação em Educação Física no Brasil:
formando professores ou profissionais? / Andreia Cristina
Metzner. -- Rio Claro, 2019
253 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Alexandre Janotta Drigo

1. Educação Física. 2. Legislação. 3. Formação. 4.
Professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

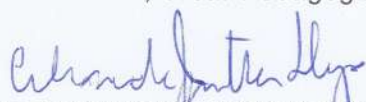
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FORMANDO PROFESSORES OU PROFISSIONAIS?

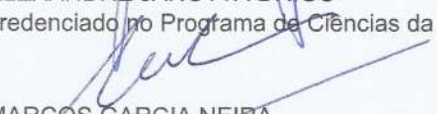
AUTORA: ANDREIA CRISTINA METZNER

ORIENTADOR: ALEXANDRE JANOTTA DRIGO

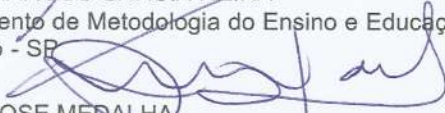
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE, área: Pedagogia da Motricidade Humana pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. ALEXANDRE JANOTTA DRIGO

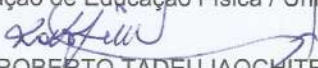
Docente credenciado no Programa de Ciências da Motricidade / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. MARCOS GARCIA NEIRA

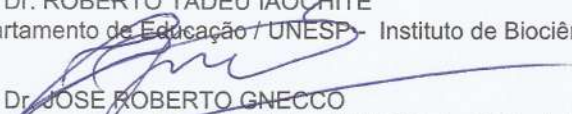
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada - Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo - SP


Prof. Dr. JOSE MEDALHA

Coordenação de Educação Física / Universidade de Ribeirão Preto - Campus Guarujá / SP


Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro/ SP


Prof. Dr. JOSE ROBERTO GNECCO

Departamento de Educação Física / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 23 de outubro de 2019

TÍTULO ALTERADO PARA: "LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FORMANDO PROFESSORES OU PROFISSIONAIS?"

Dedico este trabalho aos meus pais Ademir (in memoriam) e Henedina que sempre me apoiaram em todos os momentos da minha vida. Sem o amor, o esforço, a dedicação, os ensinamentos e os cuidados de vocês eu nunca alcançaria os meus sonhos. Vocês são os melhores presentes que Deus poderia me dar. Amo vocês!!!

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço ao Prof. Dr. Alexandre Janotta Drigo pela oportunidade, confiança e apoio para a realização da presente pesquisa. A sua orientação e os seus ensinamentos foram essenciais para o desenvolvimento da minha tese.

Aos professores Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, Prof. Dr. José Medalha, Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite e Prof. Dr. José Roberto Gnecco pelas ricas contribuições como membros da banca examinadora final da tese.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão em Educação Física – GEPPEF, pela troca de conhecimentos, momentos de convivências, debates e parcerias.

Aos participantes do estudo, pela generosidade em compartilhar as suas opiniões e por terem me recebido com tanta cordialidade.

Aos meus familiares e amigos que sempre torceram por mim. Sem esse apoio e energia positiva essa jornada seria muito mais difícil. Obrigada por estarem sempre ao meu lado! Em especial, à minha comadre Adriana e ao meu compadre Marcos Rodrigo por terem me proporcionado a honra e a alegria de ser madrinha da Larissa. A minha vida ganhou um novo sentido e descobri uma nova face do amor!

Ao meu irmão Anderson por todos os momentos que passamos juntos, pelas alegrias multiplicadas e pelas dores divididas. Você é um irmão maravilhoso e talentoso. Tenho muito orgulho de você. Sou sua fã!!!

À minha mãe Henedina por ser o meu porto seguro e o lugar onde eu encontro a minha paz. Mãe, a sua força, sabedoria, alegria e dedicação me inspiram a ser uma pessoa melhor a cada novo dia. Sem você eu não sei o que seria de mim. A toda hora agradeço a Deus pela bênção de ter me presenteado com uma mãe como você. Te amo!!!

Ao meu pai Ademir (in memorian). Pai, infelizmente, o senhor não pode estar aqui no dia da minha defesa de doutorado. Mas eu sei que, mesmo longe, continua me protegendo e torcendo por mim. E se cheguei até aqui foi graças ao grande homem que me criou e me educou. Obrigada meu pai tão amado. Sinto a sua falta todos os dias. Te amo!!!

*“E se ninguém me der forças?
E se ninguém confiar?
E se eu for invisível? E se ninguém me enxergar?
E se eu perder a fé?
E se eu não ficar de pé? E se eu voltar a cair?*

*E se a lágrima escorrer?
E se por medo de sofrer, eu pensar em desistir?
E se quando eu cair, ninguém me estender a mão?
E se quando eu me perder, sem rumo, sem direção?
Se eu não achar caminho, se eu estiver sozinho, no labirinto da vida?*

*E se tudo for escuro,
Se eu não ver um futuro, na estrada a ser seguida?
E se esse tal futuro, for pior do que o presente?
E se for melhor parar, do que caminhar pra frente?
Se o amor, for dor?
E se todo sonhador, não passar de um pobre louco?
Se eu desanimar? Se eu parar de sonhar?
Queda a queda, pouco a pouco...*

*E se quem eu mais confio, me ferir, magoar?
E se a ferida for grande? E se não cicatrizar?
E se na hora da batalha, minha coragem for falha?
Se faltar sabedoria? Se a derrota chegar?
E se ninguém me abraçar, na hora da agonia?*

*E se for tarde demais?
E se o tempo passar?
E se o relógio da vida, do nada se adiantar?
E se eu avistar o fim, chegando perto de mim?
Impiedoso e veloz!
Sem poder retroceder, me fazendo perceber, que o SE, foi meu algoz.*

*E se eu pudesse voltar?
Se o SE, fosse diferente?
Se eu dissesse pra mim mesmo: Se renove, siga em frente. Se arrisque, se prepare, se cair,
jamais pare. Se levante, se refaça.
Se entenda, se conheça.
E se chorar, agradeça cada vez que achou graça.
Se desfaça da preguiça, do medo, da covardia.
Se encante pela chance de viver um novo dia.
Se ame, e seja amor.
Se apaixone, por favor!
Se queira, e queira bem!*

*Se pegue, se desapegue.
Se agite e desassossegue e se acalme também.
Se olhe, se valorize.
E se permita errar.
Se dê de presente a chance de pelo menos tentar.
Se o SE, for bem usado, o impossível sonhado, pode SE realizar”.*

Bráulio Bessa

METZNER, Andreia C. **Legislação sobre a formação em Educação Física no Brasil: formando professores ou profissionais?** 2019. 253f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade – Interunidades, UNESP, Rio Claro/SP, 2019.

RESUMO

A trajetória histórica da formação em Educação Física mostra que a legislação marcou, e ainda marca, a sua constituição enquanto profissão. No Brasil, a Educação Física foi construída por meio de embates políticos, epistemológicos e ideológicos. Assim, essa área traz arraigada em si características do passado que necessitam ser superadas. Deste modo, a presente pesquisa teve como principal objetivo investigar as Diretrizes para a formação de professores expressas na legislação e as consequências políticas e pedagógicas no campo de formação em Educação Física. Este estudo é de cunho qualitativo e do tipo pesquisa descritiva-analítica. Os dados foram coletados usando-se uma entrevista semiestruturada, composta de quatro questões abertas. A amostra foi composta por 20 profissionais de Educação Física, sendo cinco representantes de cada um dos seguintes grupos: GRUPO A - Entidade Científica com Atuação Nacional; GRUPO B - Coordenação de Curso de Licenciatura em Educação Física; GRUPO C - Sistema de Regulamentação Profissional; GRUPO D - Pesquisadores que estudam Formação Profissional em Educação Física. Os resultados mostraram que a perspectiva geral dos participantes dos grupos B, C e D indica que houve avanços ao longo da história, principalmente, porque as Diretrizes apresentaram uma preocupação maior com a dimensão pedagógica no currículo dos cursos de licenciatura, com o fortalecimento da identidade do professor, com a definição do perfil do licenciado e com a especificidade da formação docente. E, no caso específico da Educação Física, a criação do bacharelado (Resolução n.º 03/87) e consolidação de duas formações distintas (Resolução n.º 07/2004) foram determinantes para a melhoria da formação profissional nessa área. Já os participantes do grupo A afirmaram que as mudanças na legislação não apresentaram resultados positivos ou que não há pesquisas significativas sobre o tema para permitir tal suposição. Além disso, apresentaram um posicionamento contrário em relação a distinção dos cursos de formação, defendendo uma formação única e a extinção do curso de bacharelado. Concluímos por meio de nossa análise documental e da fala dos sujeitos da pesquisa que as Diretrizes Curriculares Nacionais contribuíram para uma formação de professores que caminha para um processo de fortalecimento da identidade em relação à docência e de valorização profissional do licenciado. Considera-se que a divergência entre os grupos em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física demonstra uma disputa pela hegemonia no espaço social da área, permitindo apenas consenso parcial em relação às mudanças estabelecidas pela legislação.

Palavras-chave: Educação Física. Legislação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação Inicial. Licenciatura.

METZNER, Andreia C. **Brazilian legislation on Physical Education initial professional education: preparing teachers or professionals?** 2019. 253f. Thesis (Doctoral thesis in Movement Sciences), Postgraduate Program in Movement Sciences – Interunidades, UNESP, Rio Claro/SP, 2019.

ABSTRACT

The historical background of Physical Education initial professional education demonstrates that legislation has profoundly influenced its constitution as a profession. In Brazil, the history of Physical Education is marked by political, epistemological and ideological debates. In this sense, this area is embedded in historical characteristics that need to be overcome. Thus, the objective of the present study was to investigate the guidelines regarding initial teacher education and the political and pedagogical consequences on Physical Education initial professional education. This is a qualitative descriptive-analytic study. Data were collected through semi structured interview consisted of four open-ended questions. Participants comprised 20 Physical Education professionals, divided into four groups (five participants each): GROUP A – members of a scientific entity of national scope; GROUP B – coordinators of Physical Education teacher education programs; GROUP C – members of professional regulation system; GROUP D – scholars who do research on Physical Education initial professional education. According to the general perspectives of the participants of groups B, C and D, the findings indicate that there were advances as the guidelines brought a greater concern regarding the pedagogical dimension in the teacher education curriculum, strengthening teachers' identity, defining the profile of teachers and specifying teacher education. With specific regard to Physical Education, the creation of bachelor's degree (Resolution 03/87) and the consolidation of two distinct diplomas (Resolution 07/2004) were determinant for the improvement in the professional education in the area. The participants of group A stated that changes in legislation did not provide positive outcomes, or that there is no significant research on the topic to allow such assumption. In addition, these participants opposed the idea of two diplomas, advocating for the extinction of the bachelor's degree. Based on documental analysis and on the participants' account, concluded that the National Curriculum Guidelines contributed to initial teacher education, which moves towards the strengthening of teachers' identity and valorization. The divergence among groups in relation to the National Curriculum Guidelines for Physical Education programs demonstrate a dispute to achieve hegemony in the social space of the area, allowing only partial consensus regarding the changes established by the legislation.

Key words: Physical Education, Legislation, National Curriculum Guidelines, Initial professional education, Teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos períodos marcantes da formação de professores e da formação em Educação Física na perspectiva da legislação federal.....	39
Quadro 2 – Participantes da Pesquisa	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Blocos de Conteúdos	76
Figura 2 – Objetos de Conhecimentos para o Ensino Fundamental.....	85
Figura 3 – Diário Oficial da União de 02/09/98	98
Figura 4 – Nuvem de Palavras.....	111
Figura 5 – Síntese da Metodologia da Pesquisa... ..	124

LISTA DE SIGLAS

ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APEFs – Associações de Professores de Educação Física
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFED – Conselho Federal de Educação Física
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP – Conselho Pleno
CREFs – Conselhos Regionais de Educação Física
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEEF – Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física
EsEFEx – Escola de Educação Física do Exército
FBAPEF – Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
MP – Medida Provisória
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESu – Secretaria de Educação Superior
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa.....	19
1.2 Objetivos	19
1.3 Organização da Tese.....	20
 2 REVISÃO DA LITERATURA	 22
2.1 A trajetória histórica das Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Educação Física.....	22
2.2 Educação Física: um espaço em disputa.....	40
2.2.1 Noção de Habitus	42
2.2.2 Noção de Campo.....	46
2.2.3 Educação Física e a busca pela definição de campo	50
2.3 Formação de professores de Educação Física e o papel desse componente curricular nas instituições formais de ensino	54
2.3.1 O papel da Educação Física no ambiente escolar	62
2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	68
2.3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais	73
2.3.4 Base Nacional Comum Curricular	79
2.3.5 A Educação Física na atualidade: conquistas em risco.....	91
2.4 A Regulamentação da Profissão de Educação Física e as suas implicações na área formal de ensino	95
2.4.1 O Movimento a favor da Regulamentação da Profissão	96
2.4.2 O Movimento contra a Regulamentação da Profissão	103
2.4.3 Os licenciados em Educação Física e a regulamentação da profissão	107
 3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	 115
3.1 Caracterização do Estudo	115
3.2 Participantes.....	116
3.3 Aspectos Éticos.....	118
3.4 Instrumentos de Coleta de Dados.....	118
3.5 Procedimentos	119
3.6 Análise dos Dados	122
3.7 Síntese da Metodologia da Pesquisa.....	124
 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	 125
4.1 Tema: Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação em Educação Física	125
4.2 Tema: Objetivos da formação do licenciado em Educação Física	135
4.3 Tema: Especificidades dos cursos de licenciatura	140
4.4 Tema: Destaques das DCN n.º 02/2015	150

4.5 Tema: Avanços e Retrocessos das novas Diretrizes Curriculares	158
4.6 Tema: Licenciatura X Bacharelado	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
5.1 Limitações do Estudo e Apontamentos Futuros.....	197
6 CONCLUSÃO	199
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICES	226
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	226
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	227
APÊNDICE C – QUADROS SÍNTESES	228

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da formação no campo da Educação Física mostra que as normas legais marcaram, e ainda marcam, a sua constituição enquanto profissão. No Brasil, a Educação Física foi construída por meio de embates políticos, epistemológicos e ideológicos. Assim, essa área traz arraigada em si características do passado que necessitam ser superadas.

O processo inicial de desenvolvimento da Educação Física brasileira esteve vinculado à ordem militar. Assim, os primeiros cursos de formação eram voltados prioritariamente para esse grupo específico. Em 1933, com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Rio de Janeiro, foi permitido o ingresso de civis nos cursos até a fundação e organização de escolas para estes (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008).

No decorrer da década de 30, outras escolas de formação foram criadas e regulamentadas, no entanto, a consolidação do campo de trabalho da Educação Física ocorreu quando a Constituição de 1937 tornou obrigatória a Educação Física no âmbito escolar. A partir desse momento, surgiram novas reivindicações relacionadas à profissão como a exigência de um currículo mínimo para a graduação (SOUZA NETO, 1999).

Nesse contexto, a Educação Física brasileira começa a se firmar como área independente nos estabelecimentos de Ensino Superior e a organizar o seu campo profissional com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, em 1939. Segundo Finoqueto (2012), essa instituição de ensino foi a precursora das discussões em torno da legitimação da Educação Física enquanto campo de formação profissional. Para isso, foram necessárias diversas reconfigurações curriculares.

A autora complementa que a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, além da formação profissional, objetivava também estabelecer a unidade entre teoria e prática, difundir conhecimentos ligados a essa área e realizar pesquisas que indicassem os caminhos adequados para a Educação Física brasileira.

Em 1969, foi determinada a obrigatoriedade da prática da Educação Física a todos os níveis e ramos de ensino por meio do Decreto-Lei n.º 705, acarretando na

expansão de Escolas de Educação Física no Brasil. É importante ressaltar que essa obrigatoriedade era anteriormente limitada ao Ensino Médio (FINOQUETO, 2012).

Apesar dessa expansão, o curso de Educação Física ainda estava em busca de sua legitimidade e cientificização enquanto área de conhecimento, pois mesmo sendo regulamentado pela Resolução CFE n.º 69/1969 o currículo mínimo, a duração, e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física, durante muito tempo, a ênfase dos cursos esteve voltada à formação técnica e com forte concepção biológica.

Somente na década de 80 houve um movimento significativo por parte de alguns intelectuais em busca de “um objeto da Educação Física distante do referencial fisiológico/antropométrico/biomecânico predominante até então no campo acadêmico” (FINOQUETO, 2012, p.89).

Esses movimentos, realizados por meio de vários debates, encontros, seminários, pesquisas e discussões em diferentes Estados do Brasil culminaram na promulgação da Resolução n.º 03/1987 do Conselho Federal de Educação (CFE). Esse documento reconheceu o curso de bacharelado em Educação Física.

Souza Neto (1999) ressalta que a partir dessa Resolução, a formação profissional procurou organizar-se em função da área de conhecimento e do mercado de trabalho (Bacharelado ou Licenciatura), separando a escola dos outros campos de atuação da Educação Física.

As Diretrizes de formação anteriores (Decreto-Lei n.º 1.212 de 1939; Decreto-Lei n.º 8.270 de 1945; e Resolução n.º 69 de 1969) contemplavam apenas a possibilidade de cursos de licenciatura em Educação Física, portanto, pela primeira vez, ao reconhecer o curso de bacharelado visando a formação de profissionais para atuação extraescolar, estabeleceu-se a possibilidade de ter duas formações distintas.

Porém, os núcleos básicos e específicos da grade curricular dos cursos de bacharelado e licenciatura eram os mesmos, o que diferenciava era o perfil profissional que se almejava formar: Professor, Profissional da Atividade Física, Profissional do Esporte, Profissional de Atividades Expressivas, Profissional do Lazer/Recreação e Pesquisador. Assim, a diferenciação dos dois cursos ficou sob responsabilidade da “subjetividade dos professores” e não especificamente da proposta curricular dos cursos de formação (SOUZA NETO, 1999).

Todavia, podemos dizer que esse documento alterou a trajetória da Educação Física ao apontar, com maior clareza, que ela é uma área de conhecimento e também um campo profissional que tem atuação nos âmbitos escolar e extraescolar. A partir dessa Diretriz, a estruturação curricular dos cursos de formação em Educação Física começou a ser repensada e os debates sobre a atuação profissional nos ensinos não formal e formal foram intensificados.

No decorrer dos anos 90 e 2000, na tentativa de reconfigurar a formação em Educação Física, diversos movimentos políticos e educacionais ganharam força e, posteriormente, assumiram a forma de leis.

O primeiro destaque foi a Regulamentação da Profissão de Educação Física. O processo de regulamentação da profissão iniciou-se nos anos quarenta, e durante todo o período de luta pelo reconhecimento do profissional de Educação Física geraram-se diversas discussões que permearam os assuntos em muitos Congressos, Seminários e Eventos da área. Até que em 1º de setembro de 1998, foi promulgada a lei n.º 9.696 que expressa em seu Art. 1º que “o exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física” (BRASIL, 1998). Dessa forma, somente estará habilitado em seu direito pleno ao exercício profissional, podendo exercer a profissão, o licenciado ou bacharel em Educação Física que estiver devidamente registrado no Conselho Federal de Educação Física (CONFEF).

No início dos anos 2000 houve uma grande reformulação no entendimento da formação para professores da Educação Básica no Brasil, que culminou, no ano de 2002, na instituição das Resoluções CNE/CP n.º 01 (BRASIL, 2002a) e n.º 02 (BRASIL, 2002b), com o intuito de fortalecer a formação pedagógica do professor que atua nos três segmentos de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Esta nova Diretriz das licenciaturas trouxe muitas alterações sem precedentes para todas as áreas das disciplinas escolares, inclusive a Educação Física.

E é neste momento histórico, em função dessas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a formação em cursos de licenciatura, que se estabelece uma cisão pontual em relação às formações de licenciados e bacharéis em Educação Física e seus respectivos campos de atuação, escolar e extraescolar. Tal divisão fica posteriormente reafirmada na Resolução n.º 07 de 2004, que foi

promulgada com o intuito de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Educação Física.

Essa Resolução, nos termos de suas disposições, definiu que o profissional de Educação Física deveria ser nominado como graduado e não bacharel. Além disso, esse documento oficializou a fragmentação da área de Educação Física em dois cursos de acordo com a sua atuação profissional, ou seja, a licenciatura ficou responsável pela formação do futuro professor para atuar na escola e a graduação pela formação do profissional que atuará na área não escolar.

Oliveira (2006) aponta que essas Diretrizes indicam também que a estrutura curricular deve ser organizada a partir das seguintes dimensões:

Formação Ampliada que atenda as dimensões da: Relação do ser humano – sociedade; Biologia do corpo humano; Produção científica e tecnológica.
Formação Específica que atenda as dimensões: Culturais do movimento humano; Técnica-instrumental; Didático-pedagógica (OLIVEIRA, 2006, p.28).

Essa nova estrutura para a área de Educação Física permitiu que os cursos tivessem objetivos mais definidos e, conseqüentemente, que os alunos pudessem se aprofundar na formação escolhida, graduação ou licenciatura. Este fato pode ser considerado uma grande conquista, pois ao direcionar o foco de cada curso, fez com que os estudantes de Educação Física evitassem, por exemplo, a frustração de entrar no curso de bacharelado pensando em fitness e ter que ministrar aulas para a Educação Infantil, e vice-versa para os alunos que buscam como opção profissional o curso de licenciatura (OLIVEIRA, 2006).

Ainda em relação à construção legal da formação de professores, temos atualmente mais uma mudança curricular, sendo que no ano de 2015 foi promulgada a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015a). A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior de Profissionais da Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Assim, a contextualização apresentada nesta introdução evidencia que apesar de a Educação Física ser uma área de conhecimento relativamente nova, muitos avanços significativos foram conquistados nas últimas décadas e ainda estão permeando a nossa área por meio de outros documentos legais como, por exemplo,

a Resolução n.º 2 de 2015 que foi supramencionado. Dentre esses avanços podemos citar: a-) a Resolução 03/87 garantiu o aprofundamento de conhecimento na área de interesse do aluno, bem como, a necessária competência profissional para atuar no ensino formal (Licenciatura) e não formal (Bacharelado); b-) a partir das Resoluções 01 e 02/2002 todos os cursos de licenciaturas passaram a formar professores exclusivamente para atuação na Educação Básica; c-) por meio da Resolução 07/2004 a formação dos licenciados em Educação Física passou a ter uma formação específica harmonizando-se, assim, com as demais licenciaturas.

Em contrapartida, as recentes discussões decorrentes da possibilidade da extinção do curso de bacharelado e, conseqüentemente, da instituição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Educação Física, conforme proposto na Minuta de Projeto do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015b), separa novamente a Educação Física das demais licenciaturas e concede a ela um olhar diferenciado com o intuito de assegurar uma formação única para atuar no ensino formal e no ensino não formal. Esse fato está em debate e, portanto, não há um parecer definitivo sobre esse assunto.

Por fim, ressaltamos que a decisão pelo título dessa Tese, mais do que uma pergunta, busca explicitar as relações entre as Resoluções n.º 01 e n.º 02 de 2002 e a Resolução n.º 02 de 2015. Os documentos de 2002 apresentam de forma clara a perspectiva de formação de professores para a Educação Básica: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a **Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos (...) (BRASIL, 2002a, Art. 1º, p.1, grifo nosso). Já na Resolução de 2015, o termo professor é substituído por profissional: “Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de **Profissionais do Magistério para a Educação Básica**, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos (...) (BRASIL, 2015a, Art. 1º, p.1, grifo nosso).

Desta forma, a nosso ver, os termos são distintos e não complementares que se pesem as literaturas que identificam a questão da profissionalização da docência. Partimos do entendimento de Lawson (1984) e Freidson (1998) que ponderam a necessidade de uma profissão ter necessariamente: a-) um corpo de conhecimento especializado; b-) característica associativa, no caso do Brasil pelos Conselhos

Profissionais; c-) primazia no mercado de trabalho; e d-) regulação do campo de trabalho específico. Tendo em vista que estas características estão distantes da realidade do nosso País, podendo assim, por exemplo, encontrar brechas nas Leis para que na falta de licenciados outros profissionais possam trabalhar na área, percebemos a dificuldade da atuação como professor, e deste ser identificado como profissional garantindo que o atendimento à escola seja realizado exclusivamente por licenciados.

Outro ponto a ser destacado é que esse estudo perpassa no espaço histórico entre a vigência da Resolução n.º 02/2015 e outras tomadas de decisão do Conselho Nacional de Educação como a promulgação da Resolução n.º 06 de 2018, que embora seja anterior a defesa dessa Tese não foi abordada devido, principalmente, as entrevistas terem sido efetuadas no período de janeiro a dezembro de 2017, a partir do que estava previsto e do que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Em face do exposto, emergem as seguintes questões de estudo:

- Quais são os avanços e retrocessos que permeiam a formação profissional em Educação Física decorrente das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais na perspectiva de diferentes grupos políticos da área?
- A partir das diferentes visões dentro da política relacionada à Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais atuais conseguiram superar as limitações na formação inicial desses profissionais para atuação nos contextos formal e não formal?
- Quais são os elementos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (Resoluções 03/1987, 01 e 02/2002, 07/2004 e 02/2015) que marcam as especificidades de formação de professores nos cursos de licenciatura em Educação Física?

Dessa forma, este estudo foi desenvolvido numa tentativa de aprimorar a produção do conhecimento sobre a Legislação e as consequências políticas e pedagógicas no campo de formação em Educação Física, evidenciando a formação inicial dos profissionais que atuam no ensino formal, bem como, os principais percalços dessa área.

1.1 Justificativa

Acreditamos que o empreendimento científico deste trabalho se justifica pela possibilidade de discutir quais as contribuições que a Legislação trouxe para a área de licenciatura em Educação Física, mais especificamente em relação a criação de uma especificidade para a formação inicial de professores.

Este tema torna-se atual e pertinente visto que, dentre as diversas Legislações (Resoluções 03/1987, 01 e 02/2002, 07/2004), também abordaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais n.º 02 de 2015 que é o documento em vigor mais recente e que afeta diretamente a área das licenciaturas. Além disso, ao explicar as consequências políticas e pedagógicas desses documentos legais poderemos vislumbrar o panorama da formação de professores de Educação Física no Brasil e intensificar as discussões em torno da importância de uma formação específica para essa área.

Partimos da hipótese de que é possível identificar na legislação atual as especificidades do trabalho dos professores na Educação Básica. Entretanto, mesmo considerando que na atualidade há mais clareza em relação à formação em Educação Física, a interpretação desses documentos pelos diferentes grupos de poder ofuscam os seus reais objetivos para a formação e atuação desses profissionais no âmbito escolar.

1.2 Objetivos

O objetivo central do estudo é analisar as Diretrizes para a formação de professores expressos na legislação e as consequências políticas e pedagógicas no campo de formação em Educação Física.

Os objetivos específicos são:

a-) Identificar os desafios apresentados na configuração dos textos das Resoluções e Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação dos professores que atuam na Educação Básica, bem como, os pontos de vistas dentro dos grupos políticos relacionados a Educação Física brasileira .

b-) Discutir a luta pela profissionalização da Educação Física, tendo como foco o debate sobre a atuação do professor, inserindo o contexto político expresso

por diferentes grupos em relação as particularidades do licenciado em Educação Física.

c-) Analisar a especificidade de formação do professor de Educação Física na legislação e na perspectiva dos grupos políticos.

1.3 Organização da Tese

Para fins de organização dessa Tese, estruturamos o texto em introdução e 5 (cinco) capítulos.

A seção de **Introdução** contextualiza o estudo proposto, apresenta as questões de pesquisa, a justificativa para o desenvolvimento do trabalho e explicita os objetivos gerais e específicos.

O capítulo de **Revisão da Literatura** contempla um panorama geral da literatura e a base teórica que proporcionou sustentação ao trabalho. Dentre os tópicos abordados temos: a-) A trajetória histórica das Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Educação Física; b-) Educação Física: um espaço em disputa; c-) Formação de professores de Educação Física e o papel desse componente curricular nas instituições formais de ensino; d-) A Regulamentação da Profissão de Educação Física e as suas implicações na área formal de ensino.

Em seguida, apresentamos o capítulo referente à **Construção Metodológica** da pesquisa. Essa seção abrange diferentes métodos de pesquisa qualitativa para a melhor caracterização do estudo que permita pertinência e dimensionamento do trabalho. São apresentados a forma de seleção dos documentos e participantes, instrumentos de coleta de dados, bem como, os procedimentos e análise destes. Por fim, são observados e registrados os documentos referentes aos aspectos éticos desta Tese.

No capítulo dos **Resultados e Discussão** os dados coletados são organizados e discutidos a partir das categorias temáticas preestabelecidas e à luz do referencial teórico adotado.

O capítulo posterior expressa as **Considerações Finais** a partir dos resultados obtidos, destacando as contribuições que a pesquisa trouxe para a área da Educação Física, e, ainda, as suas limitações e alguns apontamentos para investigações futuras.

O último capítulo retoma os objetivos e delinea a **Conclusão** desse estudo.

Por fim, apresentamos a lista de **Referências** que foram utilizadas para elaboração desta Tese. Nesse item, optamos por colocar somente o material citado ao longo do trabalho.

E nos **Apêndices**, são apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Roteiro de Entrevista, e os Quadros Sínteses com trechos dos depoimentos dos entrevistados.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A Revisão de Literatura foi dividida em quatro tópicos com o intuito de situar o leitor no âmbito dos fundamentos que darão suporte teórico para a construção deste trabalho.

O primeiro tópico (2.1) teve por intenção apresentar os aspectos históricos relacionados às Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Educação Física.

No segundo tópico (2.2) são apresentados os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu que foram utilizados para embasar as discussões e análises sobre as disputas de poder. Para tal finalidade foram criados três subtópicos, sendo que o primeiro trata da noção de habitus que é um dos conceitos fundamentais para compreender a relação indivíduo-sociedade; já o segundo apresenta a noção de campo que é outro conceito introduzido por esse sociólogo em sua teoria; e por fim o terceiro entrelaça esses dois subtópicos anteriores e discute que a Educação Física, enquanto um espaço de lutas, é reconhecida como algo a ser alcançado.

Sequencialmente, o terceiro tópico (2.3) discorre sobre algumas questões referentes à formação de professores de Educação Física e a sua inserção no contexto escolar. Para isso, apresentamos a evolução histórica da Educação Física escolar e as fortes influências recebidas de outras áreas que marcaram e contribuíram para o seu atual conceito como componente curricular. Ademais, tratamos das sustentações legais que, atualmente, determinam e orientam o seu papel nas instituições de ensino.

Já o quarto tópico (2.4) expõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física. Nesse contexto, foram focalizados os movimentos pró e contra a regulamentação, bem como, as suas implicações no âmbito escolar.

2.1 A trajetória histórica das Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais para a área de Educação Física

Nesse capítulo as argumentações centram-se em contextualizar, historicamente, as principais Leis e Diretrizes que subsidiaram os cursos de formação de professores, sendo o foco principal a formação em Educação Física.

Para tanto, o ponto de partida será a década de 1930 onde se iniciou a formação dos profissionais de Educação Física em nível superior no Brasil, promovendo o desenvolvimento formal dessa área.

As primeiras escolas de preparação profissional na área de Educação Física foram criadas no início do século XX e eram de âmbito militar, tais como: a Escola de Educação Física da Força Pública (1910) e o Centro Militar de Educação Física do Exército (1922). Para Finoqueto (2012) “essas escolas são consideradas as primeiras iniciativas de sistematização e de organização da formação de professores de Educação Física no Brasil” (p.73).

Somente a partir de 1939, foi autorizada a criação de Escolas de Educação Física no âmbito civil, concedendo o reconhecimento oficial do curso superior nessa área (FINOQUETO, 2012).

Com a fundação das instituições de Ensino Superior para a formação em Educação Física, atrelado a Constituição de 1937 que tornou essa disciplina obrigatória nas escolas, o Decreto-Lei n.º 1212 de 17 de abril de 1939 cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, bem como, estabelece as diretrizes para a formação profissional.

A criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos teve, de acordo com o Art. 1º desse Decreto-Lei, como finalidade:

- a) Formar pessoal técnico em educação física e desportos;
- b) Imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática;
- c) Difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
- d) Realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939, Art. 1º).

Os cursos ministrados por essa instituição de ensino contemplava as seguintes áreas e tempo de duração: a) curso superior de educação física (2 anos); b) curso normal de educação física (1 ano); c) curso de técnica desportiva (1 ano); d) curso de treinamento e massagem (1 ano); e) curso de medicina da educação física e dos desportos (1 ano).

O Art. 32, do capítulo V, dispõe que:

Aos alunos que concluírem o curso superior de educação física, o curso normal de educação física, o curso de técnica desportiva, o curso de treinamento e massagem ou o curso de medicina da educação física e dos

desportos, na forma desta lei, serão conferidos respectivamente os diplomas de licenciado em educação física, de normalista especializado em educação física, de técnico desportivo, de treinador e massagista desportivo ou de médico especializado em educação física e desportos (BRASIL, 1939, Art. 32).

Portanto, para obter o diploma de licenciado em Educação Física eram necessários dois anos de formação. Esse diploma solidificou a inserção do professor de Educação Física nos estabelecimentos oficiais de Ensino Superior, secundário, normal e profissional, em todo o País.

Em 1945, com o Decreto-Lei n.º 8270, houve a revisão da Proposta Curricular de 1939. Em relação às exigências para se matricular nos cursos, os requisitos para entrar no curso superior de Educação Física e de Massagem foram mantidos. Entretanto, para os cursos de Educação Física Infantil e Técnica Desportiva passou a ser exigido o diploma equivalente ao atual Ensino Médio, e para o curso de Medicina aplicada a Educação Física e Desportos era necessário o diploma de médico, conforme disposto no Art. 21:

Será exigido ainda:

- a-) Do candidato à matrícula no primeiro ano do curso superior de educação física e no curso de massagem, o certificado de licença ginásial;
- b-) Do candidato à matrícula no curso de técnica desportiva, o diploma de licenciado em educação física;
- c-) Do candidato à matrícula no curso de educação física infantil, o diploma de normalista;
- d-) Do candidato à matrícula no curso de medicina aplicada à educação física e aos desportos, o diploma de médico, devidamente registrado (BRASIL, 1945, Art. 21).

É importante ressaltar que a reforma de 1945, em relação às exigências para ingressar nos cursos supramencionados, não saiu do papel até 1957. Souza Neto (1999) aponta que o período de 1945 até 1957 foi marcado por diversas alterações nas leis em relação ao ingresso no Ensino Superior, dentre elas: a) Em 12 de maio de 1953 surge a lei n.º 1.821 que passa a exigir para o ingresso no Ensino Superior os exames vestibulares e o diploma do segundo ciclo do Ensino Médio; b) Em 1954, a Escola de Educação Física de Minas Gerais solicita a suspensão por dois anos da lei n.º 1.821/53; c) Em 1955, por meio do Parecer n.º 88 de 14 de abril, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprova a exigência apenas do diploma de conclusão do curso secundário fundamental para o ingresso no curso; d) Após a conclusão

apresentada pelo CFE, o Centro Acadêmico Ruy Barbosa, da Escola de Educação Física de São Paulo, questionou a sua decisão e solicitou a mudança, pois a área de atuação do profissional de Educação Física abrangia o 'magistério secundário'; e) Em 1958, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n.º 118, revoga a sua decisão e passa a exigir para ingresso no curso Superior de Educação Física, a apresentação do certificado de conclusão do curso Clássico ou Científico, ou seja, o curso secundário completo.

Outra modificação incorporada diz respeito à ampliação na duração do curso de Educação Física: "O curso superior de educação física será realizado em três anos" (BRASIL, 1945, Art. 3º). Dessa forma, o curso de formação de professores em Educação Física passou de dois para três anos. Os demais cursos mantiveram a duração de 1 ano.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4024 de 1961, em seu Art. 70, instituiu que a formação de professores terá um currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação. Assim, a partir dessa lei, o CFE em 1962, por meio do Parecer n.º 292, estabelece os currículos mínimos dos cursos de licenciatura. Esse currículo contempla um núcleo de matérias com o intuito de garantir uma adequada formação cultural e profissional e uma parte complementar a ser fixada por cada estabelecimento de ensino visando a atender às diversidades regionais e compor o currículo pleno. Além disso, foi definido que a carga horária das matérias de formação pedagógica deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos.

Com essas mudanças na legislação, relacionadas à formação de professores, em 1969, surgiu uma nova proposta curricular para a Educação Física com a Resolução 69 do Conselho Federal de Educação. Com o intuito de incorporar, em seus normativos, a Resolução 9/69 do CFE que tratava do núcleo das matérias pedagógicas, os cursos de formação de profissionais de Educação Física restringiram-se a apenas duas graduações (Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos), com três anos de duração, e passaram a ter um currículo mínimo com formação pedagógica em 1800 horas e redução das matérias básicas de fundamentação científica.

O currículo mínimo, de acordo com Art. 2º, foi dividido em dois eixos e deveria contemplar as seguintes matérias:

1. Matérias Básicas:

- 1.1 Biologia.
- 1.2 Anatomia.
- 1.3 Fisiologia.
- 1.4 Cinesiologia.
- 1.5 Biometria.
- 1.6 Higiene.

2. Matérias Profissionais:

- 2.1 Socorros Urgentes.
- 2.2 Ginástica.
- 2.3 Rítmica.
- 2.4 Natação.
- 2.5 Atletismo
- 2.6 Recreação
- 2.7 Matérias pedagógicas de acordo com o Par. 672/69 (BRASIL, 1969, Art. 2º).

As matérias pedagógicas, de acordo com o Parecer 672/69, são: Didática, Estrutura e Funcionamento, Prática de Ensino e Psicologia da Educação.

Para Souza Neto (1999) os saberes relativos à parte didática e ao conhecimento esportivo ganharam destaques na formação do professor. Porém, apesar dos mínimos curriculares serem cumpridos pelas instituições de Ensino Superior, a formação profissional continuava a ser questionada, pois a implementação do currículo mínimo não garante a qualidade de um curso. O autor complementa que as discrepâncias da grade curricular presente nas diferentes instituições exemplificavam a desigualdade na formação dos profissionais da área: “em algumas instituições, o cumprimento dos mínimos curriculares equivale ao currículo pleno de muitas instituições; em outras, este currículo mínimo chegou quase a ser dobrado em sua carga horária UNESP/RC (3270 horas- aula), USP (3200 horas-aula), UNICAMP (2910 horas/aula)” (p.68).

Além disso, apesar das matérias pedagógicas comporem o currículo mínimo, é enfatizado a formação do técnico desportivo, no qual as seis matérias básicas são todas da área biológica. Nesse sentido, podemos observar a necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico onde encontramos um amplo mercado de trabalho e, por isso, a formação profissional não pode restringir-se à preparação de técnicos desportistas e de professores de Educação Física a partir de um currículo mínimo tão restrito, conforme estabelecido na Resolução n.º 69/69.

Dessa forma, outros estudos e debates foram realizados na tentativa de elaborar uma nova proposta curricular. As discussões giraram em torno da busca

pela cientificização da Educação Física, ou seja, a busca pela sua legitimidade enquanto uma área do conhecimento.

Assim, a partir de agosto de 1978 até março de 1987 ocorreram diversos Encontros e Seminários em diferentes Estados do Brasil com a participação dos especialistas da área e o envolvimento dos professores e alunos da grande maioria dos cursos de Educação Física em funcionamento no País. Dentre as reuniões concretizadas pela comunidade acadêmica podemos destacar as realizadas no Rio de Janeiro (1979), em Florianópolis (1981), em Curitiba (1982) e em São Paulo (1984) (BRASIL, 1987a).

Para legitimar esse processo foi enviado ao CFE um anteprojeto no qual era proposta a superação da concepção do currículo mínimo em favor da flexibilidade e autonomia.

A partir desse anteprojeto, o Presidente do CFE criou, através da Portaria 10/84, um Grupo de Trabalho para analisar a proposta. Concomitantemente, esse anteprojeto foi encaminhado, através do Ofício Circular-CFE 1.969/84, às 95 instituições de Ensino Superior que ofereciam cursos de Educação Física na época, solicitando uma manifestação a respeito (BRASIL, 1987a).

Em 1986, os trabalhos prosseguem e é constituída a Comissão de Especialistas de Educação Física para atuar junto à Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação, além disso, foi realizada uma reunião informal na Escola de Educação Física da USP, em São Paulo, a fim de debater as modificações, registrar sugestões e manifestar críticas em relação à nova proposta. Nesse mesmo ano, o Grupo de Trabalho instituído pela Portaria CFE 10/84 reuniu-se em Brasília para iniciar a fase de consolidação e síntese de todos os relatórios e documentos recebidos com as mais diversas críticas, sugestões e proposições (BRASIL, 1987a).

Nesse contexto, emergiu o Parecer CFE n.º 215 em 11 de março de 1987. E esse documento apresentou as seguintes conclusões: 1-) Reconheceu-se à pertinência dos princípios norteadores da nova proposta; 2-) Confirmou que a autonomia e flexibilidade contida nessa proposta possibilitaria uma adequada formação profissional a partir da união dos princípios filosóficos e educacionais da Educação Física brasileira, com os interesses, necessidades e peculiaridades regionais; 3-) Identificou-se que a flexibilidade na estruturação curricular não impediria ou criaria dificuldades na transferência dos alunos, pois na proposta serão

apresentados referenciais básicos e de consenso nacional sobre a formação do profissional de Educação Física, além de existir na normatização emanada do próprio CFE/MEC sobre transferências, orientações que dispõe sobre o assunto; 4-) Concluiu-se que a linha de desenvolvimento curricular apresentada pela proposta, em sua essência, não contraria o estabelecido pelo artigo 26 da lei 5540/1968 que fixa o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores; 5-) Reconheceu-se a necessidade de haver, complementarmente à proposta, estratégias para implementação, acompanhamento e avaliação da mesma; 6-) Reconheceu-se a aceitação por parte das instituições de Ensino Superior da proposta em questão, considerando que foram assumidas as responsabilidades que a liberdade lhes outorga (BRASIL, 1987a).

A partir dessas conclusões, a proposta foi mais uma vez reajustada e remetida aos cursos de Educação Física. Ao receber as respostas das instituições, o Grupo de Trabalho reuniu-se em Brasília e processou cuidadosamente as opiniões e sugestões recebidas das instituições de Ensino Superior. Encerrada a fase de consultas e debates, foi apresentado o Parecer e a proposta de Resolução dele decorrente.

Dessa forma, o Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 215/1987 resultou na legislação curricular de 1987, Resolução CFE n.º 03, que fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena) (BRASIL, 1987b).

O Art. 1º da Resolução n.º 03/87 estabeleceu que “a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física”.

A partir dessa Resolução, os cursos passaram a ter uma carga horária mínima de 2.880 horas, conforme estabelecido no Art. 4º “O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula” (BRASIL, Art. 4º, 1987b).

O currículo, de acordo com o Parecer 215/87, deixou de ter o formato de disciplinas e matérias, e passou a ser entendido “como o conjunto de todas as experiências que constituem o caminho que a escola oferece a seus alunos” (BRASIL, 1987a, p.15). Assim, visando garantir que o currículo tenha flexibilidade e

autonomia, a Resolução n.º 03/87 aponta que os currículos dos cursos de Educação Física terão duas partes: Formação Geral e Aprofundamento de Conhecimentos.

A Formação Geral é dividida em: Humanística e Técnica. As áreas do conhecimento de cunho humanístico são: Conhecimento Filosófico, Conhecimento do Ser Humano e Conhecimento da Sociedade. Já os conhecimentos de cunho técnico deverão articular-se com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico.

Em relação à parte do currículo que envolve o Aprofundamento de Conhecimentos, o documento afirma que esse aspecto está relacionado à realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticas, visando mais ao interesse do aluno.

A respeito da composição do currículo e a distribuição da sua carga horária, do total de 2.880 horas/aula, 80% da carga horária deverá ser destinada a Formação Geral e outros 20% para o Aprofundamento de Conhecimentos. Além disso, para o aspecto Humanístico, que compõem a Formação Geral, deverão ser reservados 40% da carga horária destinada a esta parte e para o aspecto Técnico os demais 60% (BRASIL, 1987b).

Essa nova estrutura curricular dos cursos de Educação Física possui um caráter inovador, principalmente em relação à flexibilidade e autonomia das universidades e em relação à substituição das matérias por campos de conhecimentos, e acaba antecipando o que será apresentado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

A LDB n.º 9394/96, ao propor as novas diretrizes para o Ensino Superior, concede às universidades brasileiras uma flexibilidade e autonomia. Dessa forma, o Art. 53 assegura às universidades, as seguintes atribuições:

- I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V – elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI – conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII – firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII – aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX – administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
X – receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (BRASIL, 1996, Art. 53).

Essa nova LDB assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira, não apenas por garantir a autonomia das universidades conforme supramencionado, mas também por apontar o encaminhamento de questões essenciais sobre a formação dos profissionais da educação, dentre as normativas citamos o Art. 62 que estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Esse item foi contemplado pela primeira vez em nossa legislação, e essa medida foi tomada com o intuito de melhorar a qualidade da formação dos professores que atuam na Educação Básica.

Portanto, o final da década de 1990 ficou marcado por uma reestruturação nos cursos de formação profissional visando a atender às exigências da nova LDB. Porém, como a Educação Física, por meio da Resolução CFE n.º 03/87, já havia dado autonomia e flexibilidade às universidades para a organização do currículo, o foco de um grupo dessa área passou a ser a regulamentação da profissão.

Desse modo, em 1º de setembro de 1998, foi promulgada a lei n.º 9696 que regulamenta a profissão de Educação Física. Por meio dessa lei também foram criados o Conselho Federal (CONFEF) e os Conselhos Regionais (CREFs) de Educação Física.

Esse documento decreta que “o exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física” (BRASIL, Art. 1º, 1998). Além disso, atribui às competências que cabem a esse profissional, são elas:

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (BRASIL, 1998, Art. 3º).

A regulamentação da profissão fez com a Educação Física demarcasse território no ensino não formal, trazendo para si um mercado de trabalho que estava em crescimento. Outro benefício dessa regulamentação foi a elaboração do Código de Ética, buscando elevar a imagem dos profissionais e a qualidade dos serviços prestados.

Além disso, fortaleceu o processo de construção das Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de Educação Física, pois o CONFEF passou a ser um dos interlocutores na elaboração de políticas públicas para a Educação Física. Assim, a Secretaria de Educação Superior (SESu), após realizar um levantamento sobre o perfil desejado do formando, competências e habilidades almejadas, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estágios e atividades complementares e conexão com avaliação institucional, começou a estruturar as novas Diretrizes Curriculares para as diferentes áreas do Ensino Superior, dentre elas a Educação Física (SOUZA NETO, 1999).

No Estado de São Paulo, as três universidades públicas paulistas USP, UNESP e UNICAMP, tendo os coordenadores dos cursos de graduação como os seus representantes, tiveram um papel importante na elaboração de um documento único com o esboço da grade curricular para o Curso de Educação Física e com reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso (SOUZA NETO, 1999).

Outro interlocutor importante nos debates sobre as Diretrizes Curriculares foi o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Essa entidade se define como “uma associação científica que intenciona congregar estudos e pesquisas visando a produção e difusão do conhecimento acerca dos temas relacionados à área” (SAYÃO, 2014, p.65). Porém, também atua frente às políticas relacionadas aos seus objetos de estudo e pesquisa. Nessa linha, o CBCE emitiu juízos e interferiu na elaboração/implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Física.

Assim, desse momento em diante, a Educação Física caminhou para a definição das suas DCN. Entretanto, as Diretrizes para a Educação Física foram atravessadas pelo Parecer do CNE n.º 009 de 2001, instituído pela Resolução CNE/CP n.º 01/2002.

O Parecer n.º 009/2001 apresenta a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Dentre os vários apontamentos que compõem esse documento, um dos principais refere-se à

inauguração da ideia do professor com identidade própria, ou seja, ao determinar a formação de três categorias de carreiras (Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura), a licenciatura ganhou “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”” (BRASIL, 2001a, p.6).

É importante esclarecer que esse modelo de formação nominado de 3+1 ficou conhecido dessa forma, pois as matrizes curriculares disciplinares eram organizadas “em três anos de estudos para os conhecimentos específicos da área de formação e um ano de estudos para os conhecimentos da área educacional” (MEDEIROS e AGUIAR, 2018, p.1042).

Em 2002, a Resolução n.º 01, em 18 de fevereiro instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). Esse documento priorizou que a formação de professores fosse baseada em competências, conforme expresso no Art. 3º:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso (BRASIL, 2002a, Art. 3º).

Para complementar essa orientação, no Art. 6 é apresentado os tipos de competências:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua

demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002a, Art. 6º).

Notamos que o documento ressalta que a formação de professores necessita ter como base a aprendizagem por competência. E que essa aprendizagem deve articular-se com a teoria e a prática e com os saberes erigidos na vida profissional e pessoal, visando a fazer com que o professor adquira a capacidade de atender às diferentes demandas das situações de trabalho. Ou seja, a formação inicial do professor precisa contemplar os conhecimentos científicos, pedagógicos e socioculturais com o intuito de capacitá-lo a desenvolver o trabalho educativo, de forma prática e reflexiva, em toda a sua complexidade. Isso conferiu uma identidade aos cursos de licenciaturas.

Para complementar a Resolução n.º 01, em 19 de fevereiro de 2002 é promulgada a Resolução n.º 02 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002b).

Assim, ficou definida uma carga horária total de 2.800 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em três anos letivos. E essa carga horária deverá ser distribuída da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

A definição dessa carga horária mínima tornou-se alvo de diversas críticas, por ter sido compreendida como um aligeiramento da formação de professores (TANURI et al., 2003). Porém, algumas informações nos fornecem indícios de que a redução da carga horária das licenciaturas pode ter sido uma estratégia do governo para tornar a matrícula em cursos de formação de professores algo mais atrativo amenizando, conseqüentemente, a falta de professores para atuar nas instituições de ensino.

Dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo por base o número de licenciados na década de 1990, corroboram com essa suposição ao mostrar um desequilíbrio entre a demanda e o número de licenciados formados, apontando para a falta de docentes suficientes para atender as necessidades das escolas brasileiras (PINTO, 2014). Além disso, ao avaliar o número de ingressos em relação às vagas oferecidas observou-se “que os cursos de graduação que oferecem licenciatura encontram-se entre aqueles com o maior número de vagas não preenchidas” (SAMPAIO et al., 2002, p.87). Outro indicador da baixa atratividade dos cursos de licenciaturas foi expresso por Aranha e Souza (2013) ao descreverem que na Universidade Federal de Minas Gerais “em 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Nos vestibulares 2012 e 2013, não houve um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos” (p.79). E os autores acrescentam que isso é só parte do problema, pois estudos recentes mostram que existe um alto índice de desistência da profissão entre os formados, ou seja, um grande número de pessoas que se formam professores não tem a escola como destino profissional.

Após essa reestruturação dos cursos de formação de professores da Educação Básica, fundamentada no Parecer n.º 58/2004 (BRASIL, 2004a), foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, por meio da Resolução n.º 07 de 2004 (BRASIL, 2004b).

O Parecer n.º 58 aponta que as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foram desenvolvidas a partir de:

Uma concepção interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do cotidiano. A intenção é possibilitar a transformação da compreensão sobre o mundo vivido, e oportunizar a construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades, competências e atitudes (BRASIL, 2004a, p.7).

Deste modo, em 31 de março de 2004 é promulgada a Resolução n.º 07 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física (BRASIL, 2004b).

Nesse documento são apresentadas as competências e habilidades gerais e específicas que os cursos de graduação em Educação Física devem desenvolver. É importante ressaltar que a Resolução n.º 07/2004 fundamentou-se no Parecer n.º 138/2002, do Conselho Nacional de Educação. Esse Parecer constitui-se em um documento de referência para a criação do que se denominou Graduação em Educação Física (BRASIL, 2002c).

Um ponto importante que merece destaque refere-se ao fato de que, apesar de não constar o termo bacharelado, no decorrer do texto do Parecer n.º 138/2002 e da Resolução n.º 07/2004, notamos que há uma diferenciação entre as especificidades da formação do graduado e do licenciado em Educação Física. Por isso, de acordo com Finoqueto (2012), a maioria das instituições de Ensino Superior, “passou a entender que o graduado era para formação de bacharel, uma vez que o termo licenciado mantinha sua obriedade” (p.130).

A Resolução n.º 07/2004 aponta que a formação do licenciado deveria seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professor de Educação Básica, conforme estabelecido no § 3º do Art. 6º:

A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, Art. 6º, § 3º, 2004b).

Dessa forma, os cursos de licenciatura em Educação Física a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação, na forma da Resolução n.º 02/2002, passaram a contemplar uma carga horária total de 2.800 horas a ser distribuída em no mínimo três anos de duração (BRASIL, 2002b).

Já os cursos de graduação em Educação Física, com o advento da Resolução CNE n.º 4/2009, foi legalmente definido o tempo mínimo de duração de quatro anos e uma carga horária de 3.200 horas (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, os campos de intervenção profissional da Educação Física passaram a contemplar duas vertentes: ensino formal e ensino não formal. Ou seja,

os cursos de licenciatura direcionaram a sua atenção à formação de professores para atuarem na Educação Básica, e os cursos de graduação focaram na formação de profissionais para atuarem nos campos extraescolares como, por exemplo, clubes, empresas, academias, hospitais, etc.

Em 2014, por meio da lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos (2014-2024). Dentre as metas estabelecidas nesse Plano encontramos a Meta 15 que visa:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p.78).

Dessa forma, com o intuito de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores para a Educação Básica. Essas Diretrizes foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP n.º 02/2015.

As novas DCN para as licenciaturas apresentam como princípios norteadores: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015a, p.2).

Além disso, uma das principais mudanças estabelecidas na Resolução n.º 02/2015 refere-se à carga horária mínima das licenciaturas que passou de 2.800 horas para 3.200 horas, e o prazo de integralização passou de três para quatro anos letivos (BRASIL, 2015a).

Essa carga horária mínima deverá ser distribuída, de acordo com o Art. 13, da seguinte forma: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos, conforme o projeto de curso da

instituição; e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015a).

Outro elemento novo trazido por essas Diretrizes é a preocupação com a formação continuada dos professores visando o desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade a partir da articulação entre as formações inicial e continuada, e entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Ao tratar a formação continuada, a Resolução n.º 02/2015 aponta que esta compreende:

Dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015a, Art. 16, p.13).

Portanto, a formação continuada abrange diversos cursos (grupos de estudos, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, etc.) que promovam a atualização do conhecimento, o desenvolvimento profissional e a aquisição de novos saberes práticos e teóricos.

É importante ressaltar também que a Resolução de 2015 trouxe a regulamentação de algumas vias alternativas de formação de professores como os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura. Esses cursos terão, de acordo com esse documento, carga horária mínima variável de 1.000 a 1.400 horas para os não licenciados e de 800 a 1.200 horas para os que farão a segunda licenciatura (BRASIL, 2015a).

Essas DCN, por meio do Art. 22, também estabeleceram que todos os cursos de licenciatura em funcionamento deveriam realizar as adequações previstas no prazo máximo de dois anos (BRASIL, 2015a). Entretanto, esse artigo sofreu três alterações após a sua promulgação.

A primeira mudança foi realizada em agosto de 2017, pela Resolução CNE/CP n.º 1, e o artigo 22 passou a ter a seguinte redação “os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar a data de sua publicação” (BRASIL, 2017a, p.1). A segunda alteração ocorreu em 2018, por meio da Resolução CNE/CP n.º 3 de 3 de outubro, aumentando novamente o prazo preestabelecido, assim, os cursos de formação de professores deveriam “se adaptar a esta Resolução no prazo

improrrogável de 4 (quatro) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2018a, p.1). Por último, aproximando-se o término desse novo prazo, o Parecer CNE/CP n.º 7 de 2019 definiu que os cursos de formação de professores devem se adaptar as novas DCN “no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2019, p.4). Portanto, já que a BNCC foi promulgada em 22 de dezembro de 2017, os cursos deverão adequar-se à Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015 até meados do mês de dezembro de 2019.

O CNE afirma que essas alterações, em relação ao prazo de implementação das DCN de 2015, foram realizadas a partir de diversas solicitações provenientes da Secretaria de Educação Superior (SESu) e de Educação Básica (SEB), e de outros pedidos realizados “pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) e pelo Fórum das Entidades Representantes do Ensino Superior Particular (Fórum)” (BRASIL, 2019, p.1).

Além disso, de acordo com o Parecer n.º 7/2019, as razões que motivaram a prorrogação dos prazos pautaram-se, principalmente, no fato de que os currículos de formação docente deveriam ter como referência a BNCC, e como a Base estava no início do processo de sua construção, os conselheiros optaram por revogar as disposições anteriores, pois era necessário um tempo maior para que a referida adequação curricular da formação docente fosse efetivada (BRASIL, 2019).

Por agora, acreditamos que essas novas DCN buscam melhorar a valorização dos professores que atuam na Educação Básica, fazendo com que tenham uma formação inicial e continuada de qualidade, e que a mesma esteja atrelada ao ensino, à pesquisa e à extensão. No entanto, para que haja uma melhoria substancial em todos os níveis de ensino, o primeiro passo é garantir a efetivação das políticas públicas brasileiras e promover uma maior organicidade entre formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho para os profissionais de educação.

Para uma melhor visualização dos diferentes momentos históricos que a formação de professores e a formação em Educação Física percorreram durante a segunda metade do século XX e as primeiras décadas do século XXI elaboramos um breve resumo desses momentos findados na forma de leis:

QUADRO 1 – Síntese dos períodos marcantes da formação de professores e da formação em Educação Física na perspectiva da legislação federal.

1939 Decreto-Lei n.º 1212	• Cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos; Estabelece as diretrizes para a formação profissional; • Cursos ministrados e tempo de duração: Curso superior de Educação Física (2 anos); Curso normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de medicina da Educação Física e dos Desportos (1 ano).
1945 Decreto-Lei n.º 8270	• Tempo de duração dos cursos: Curso superior de Educação Física (3 anos); Curso normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de medicina da Educação Física e dos Desportos (1 ano).
1961 LDB n.º 4024	• A formação de professores terá um currículo mínimo.
1962 Parecer n.º 292	• Estabelece os currículos mínimos dos cursos de licenciatura. • Define que a carga horária das matérias de formação pedagógica deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos.
1969 Resolução n.º 69	• Os cursos de formação de profissionais de Educação Física restringiram-se a apenas duas graduações: Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, com 3 anos de duração.
1987 Resolução n.º 03	• A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física • Carga horária mínima de 2.880 horas. • 4 anos de duração.
1996 LDB n.º 9394	• Estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura.
1998 Lei n.º 9696	• Regulamentação da profissão de Educação Física.
2002 Resolução n.º 01	• Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.
2002 Resolução n.º 02	• Carga horária dos cursos de licenciatura: 2.800 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em três anos letivos.
2004 Resolução n.º 07	• Institui as DCN para o curso de graduação em Educação Física e estabelece orientações específicas para a licenciatura em Educação Física. • 2.800 horas (3 anos); Graduação – 3.200 horas (4 anos).
2009 Resolução n.º 04	• Carga horária dos cursos de graduação em Educação Física: 3.200 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em quatro anos.
2015 Resolução n.º 02	• Carga horária das licenciaturas: 3.200 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em quatro anos letivos.

Fonte: Elaboração Própria

Em relação à formação em Educação Física, notamos que no período entre 1939 e 1987, as leis e diretrizes apresentaram várias tentativas de organizar os cursos em nível superior por meio do estabelecimento de conteúdos mínimos, de carga horária e da busca por uma flexibilidade curricular. Porém, apenas em 1987, com a Resolução n.º 03, a área de Educação Física legitima o seu campo de atuação profissional, apontando que a formação inicial poderá ser feita em duas áreas distintas: bacharelado e licenciatura. A partir dessa divisão, perpassando por diversos debates acadêmico-político-científicos e por modificações expressas nas leis, a grade curricular desses dois cursos foi organizada de uma maneira que contemplasse as exigências do ensino formal e do ensino não formal. Assim, ambas as áreas puderam criar uma identidade própria e isso culminou com uma formação mais significativa para os alunos que ingressavam nos cursos, bem como, abrangeu um currículo específico para cada área de atuação.

No caso dos cursos de licenciatura, estes estiveram presentes desde as primeiras formações em Educação Física existentes no Brasil. No entanto, por meio da grade curricular proposta, notamos que as especificidades da formação de professores não estavam definidas de maneira substancial até as mudanças ocorridas pelas DCN de 2004.

Portanto, os cursos de formação de professores de Educação Física, com foco no seu papel no processo educacional, são relativamente recentes. Por isso, pensando em um Ensino Superior de qualidade, desponta a necessidade de firmar a Educação Física como um campo de conhecimento capaz de atuar de forma significativa nos espaços de ensino formal, respeitando as suas características específicas.

No decorrer desse capítulo, destacamos as mudanças mais significativas na formação em Educação Física sob a ótica legislativa. No próximo tópico, nos debruçaremos na ideia de que a Educação Física é um espaço em disputa e, conseqüentemente, essa luta acaba impactando nas transformações políticas, científicas e sociais da área.

2.2 Educação Física: um espaço em disputa

Nessa seção abordaremos a relação de poder na Educação Física, destacando que a indefinição entre o polo dominante e o polo dominado afeta as

propostas e alterações das normas legais dessa área. Para isso, utilizaremos os pressupostos teóricos do filósofo francês Pierre Bourdieu, em especial o conceito de campo.

Pierre Félix Bourdieu, filho de agricultores, nasceu em 1930 em uma região rural do sudeste da França. Iniciou os seus estudos básicos na sua cidade natal e após o Ensino Médio mudou-se para Paris, onde cursou Filosofia. Ao lado da sua formação filosófica Bourdieu aprofundou-se, também, em Antropologia, Sociologia e Estatística (WACQUANT, 2002).

Bourdieu, após tornar-se Diretor de Estudos da École des Hautes Études em Sciences Sociales e fundar o Centre Européen de Sociologie, passou a focar os seus estudos nas relações entre cultura, poder e desigualdades sociais, e assim, migrou efetivamente para a área da Sociologia. Durante as décadas de 60 e 70, ele dedicou-se às pesquisas como etnólogo que revolucionaram o campo sociológico. E "o resultado foi um quadro teórico original, elaborado por meio de e para a produção de novos objetos de pesquisa, objetivando desvendar a multifacetada dialética das estruturas sociais e mentais no processo de dominação" (WACQUANT, 2002, p.98).

Em 1981, Bourdieu foi eleito professor titular da cátedra de Sociologia do Collège de France. Nessa mesma década, ele publicou os livros *Homo Academicus* (1984) e *La noblesse d'État* (1989), apontam Nogueira e Nogueira (2017).

A partir da década de 90, ele assumiu um papel combativo nos movimentos sociais; lançou a primeira edição da coletânea *La misère du monde* (A miséria do mundo); recebeu a Medalha de Ouro do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique); fundou a editora Liber-Raisons d'Agir com uma política editorial arraigada pela independência de trabalhadores científicos atrelados ao compromisso cívico (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017).

Bourdieu, um dos intelectuais mais influentes da época, morreu no dia 23 de janeiro de 2002, em Paris, aos 71 anos, vítima de um câncer (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017).

Durante a sua trajetória, Bourdieu introduziu três conceitos fundamentais para compreender o mundo social e a relação indivíduo-sociedade, são eles: *habitus*, *campo* e *capital cultural*. A sua vasta produção intelectual e a repercussão de suas reflexões levou-o a lecionar em importantes Universidades de diversos países, entre elas, a Universidade de Harvard. Hoje, o autor é considerado uma referência na Sociologia e é o cientista social mais citado do mundo (WACQUANT, 2002).

Em relação à teoria social de Bourdieu, de forma geral, seus estudos apontam que a sociedade é composta por agentes sociais inseridos em determinados espaços, denominados campos sociais. No interior desses campos, os agentes se enfrentam para conservar ou alcançar posições sociais. E esses enfrentamentos em busca da dominância do campo são configurados pelas diferenças advindas da singularidade do habitus, que é o responsável por estabelecer a ligação entre sociedade e o indivíduo.

O habitus é adquirido desde a infância por meio das estruturas sociais (família, Igreja, escola, etc.) e é ele que determina o nosso lugar na sociedade, e a forma de enxergar e agir no mundo. Por exemplo, “o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial” (BOURDIEU, 1996, p.22).

Esse conceito é importante porque a partir dele é possível entender que cada campo social possui uma lógica interna com regras específicas, que só é compreendida pelos agentes que pertencem e que tem um habitus ajustado a esse campo.

Nesse sentido, para compreendermos a teoria dos campos sociais, primeiramente, é necessário abordar a noção de habitus, pois estes estão inter-relacionados. É importante ressaltar que não temos nenhuma pretensão de esmiuçar esses conceitos de forma exaustiva, mas tratá-los de forma pontual com o intuito de estabelecer um diálogo entre a vertente teórica de Bourdieu e o objeto de estudo da presente pesquisa.

2.2.1 Noção de Habitus

A teoria de Bourdieu (1983) aponta que a estrutura social é formada por uma estrutura objetiva e por uma estrutura subjetiva. A objetiva é determinada pela organização social e pelas relações estabelecidas nessa organização por meio de regras precisas como, por exemplo, coisas a fazer ou a não fazer dentro da Igreja. Já a subjetiva são as formas de pensamento, percepções e ações que dão sentido às práticas sociais e que também estão relacionadas, de forma não perceptível, com os produtos sociais e históricos da sociedade como, por exemplo, quando um

estudante não presta vestibular para o curso de Medicina porque ele acredita que a probabilidade de ser aprovado é pequena visto que ele cursou a Educação Básica em escolas públicas e não tem dinheiro para pagar cursos preparatórios, os chamados cursinhos pré-vestibulares.

Essas estruturas subjetivas são denominadas por Bourdieu (1983) como *habitus*. Assim, *habitus* pode ser compreendido como a maneira da pessoa entender e interpretar o mundo que a cerca. Ou seja, o que fazemos, sentimos, gostamos e a forma como atuamos são determinados pelo *habitus*.

O termo *habitus* foi criado por Bourdieu com o intuito de afastá-lo do uso corriqueiro da palavra *hábito* que está associada a uma ação mecânica que se repete com frequência. Com isso, destacamos que a noção de *habitus* bourdieusiano percorre outro caminho, tratando-o como um princípio gerador capaz de ser flexível, adaptativo, criativo e versátil o que possibilita o indivíduo agir perante novas experiências, assimilando-as e constituindo, com isso, um novo aprendizado (CORTÉS, 2016).

Para Bourdieu (1983) *habitus* é “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (p.65). Dessa forma, os indivíduos estão predispostos a perseguir certos objetivos, agir de determinada maneira, aprovar alguns gostos, por influência do *habitus*, ou seja, o *habitus* configura um tipo de comportamento que impulsiona as práticas, concepções, crenças, valores e atitudes dos agentes sociais.

O conceito de *habitus* expressa a articulação entre a realidade exterior e as realidades individuais, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o subjetivo, e o diálogo entre as disposições estruturadas (social) e estruturantes (mentes) (SETTON, 2002).

Os *habitus* individuais são constituídos em condições sociais específicas e em espaços distintos como, por exemplo, a família, a escola, o grupo de amigos ou a cultura de massa. É importante ressaltar que essa constituição é realizada de forma ativa, longe de ser um processo automático (SETTON, 2002).

Dessa forma, podemos dizer que os indivíduos não são nem seres autônomos e nem seres mecanicamente produzidos pelo espaço social, mas sim, são seres orientados pelo *habitus* que é o elo articulador entre as estruturas

objetivas e subjetivas e que permite o indivíduo se adaptar, dentro de certos limites, diante de uma nova situação (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017).

E, por conta dessa lógica da constituição do *habitus*, as práticas dos indivíduos são expostas, constantemente, a avaliações e sanções “quando o meio com a qual elas se defrontam realmente está muito distante daquele ao qual elas estão objetivamente ajustadas” (p.64).

A partir desses apontamentos, o autor apresenta o seguinte exemplo:

Os conflitos de geração opõem não classes de idades separadas por propriedades de natureza, mas *habitus* que são produtos de diferentes *modos de engendramento*, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente (BOURDIEU, 1983, p.64, grifo do autor).

Portanto, a prática não é uma reação mecânica determinada por esquemas pré-estabelecidos (modelos, normas ou papéis), mas sim, ela é, “ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p.65).

Essa relação dialética entre uma situação e o *habitus* confere certa “regularidade, unidade e sistematicidade às práticas de um grupo ou de uma classe” (BOURDIEU, 1983, p.67), pois “a harmonização objetiva do *habitus* de um grupo ou de classe é o que faz com que as práticas possam ser objetivamente afinadas na *ausência de qualquer interação direta* e, *a fortiori*, de qualquer concertação explícita” (BOURDIEU, 1983, p.68, grifo do autor).

Quanto mais ajustadas e melhor forem as práticas dos membros do mesmo grupo ou classe maior será o domínio de cada agente que compõem esses grupos.

Cada agente, quer ele saiba ou não, quer ele queira ou não, é produtor e reproduz de sentido objetivo: porque suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual não tem o domínio consciente, encerram uma “intenção objetiva”, como diz a escolástica, que ultrapassa sempre suas intenções conscientes (BOURDIEU, 1983, p.72).

Assim, é por meio do *habitus* que a estrutura objetiva, que são produtos da história coletiva, se reproduz. Ou seja, tanto as suas formas de pensar ou agir

quanto a sua posição relativa ocupada no espaço social são transportadas pelos indivíduos, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus* (BOURDIEU, 1983).

Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da *posição social* e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas (no espaço físico que não é o espaço social) e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente, reduzi-las (coisa mais fácil para o dominante do que para o dominado), aumentá-las ou simplesmente mantê-las (evitando “deixar-se levar”, “familiarizar-se”, em poucas palavras, “guardando o seu lugar” ou, ao contrário, “evitando permitir-se ...”, “tomar liberdade de ...”, enfim, “ficando no seu lugar”). (BOURDIEU, 1983, p.75).

As ações dos agentes não são totalmente conscientes e nem meros reflexos da estrutura, mas sim, é o encontro da história individual (iniciada ao nascer) com a história coletiva (acumulada da estrutura social do campo no qual está inserido). Deste modo, podemos dizer que os *habitus* são produtos da história do campo social em seu conjunto e da experiência acumulada pelo agente no seu trajeto dentro de um subcampo específico. Isso significa que mesmo que exista uma tendência dos agentes repetirem ações ou comportamentos, incorporados implícita e explicitamente dentro de um contexto social, sempre há a possibilidade de transformar essas forças conservadoras possibilitando modificações tanto em seu status pessoal como no status do campo social no qual está inserido (CORTÉS, 2016).

Nesse contexto, por meio da compreensão do conceito de *habitus* é possível afirmar que existe uma relação de interdependência entre indivíduo e sociedade, e que essa relação ocorre dentro de um campo socialmente determinado.

A sociedade é composta por vários campos regidos por suas próprias regras, e é no encontro entre o *habitus* e o campo que resulta a maior parte das ações dos agentes sociais (SETTON, 2002). A posição que os agentes ocupam no interior do campo estrutura e reestrutura o *habitus*, porém, o campo também pode ser estruturado através da reestruturação do *habitus*. “Isso significa que um depende do outro, numa relação campo – indivíduo – campo” (BALDINO e DONENCIO, 2014, p.266).

Desse ponto de vista, reiteramos a necessidade de considerar a noção de habitus como um instrumento conceitual que auxilia a entender as relações entre os diferentes campos que compõem a sociedade.

2.2.2. Noção de Campo

Vimos que os habitus participam da estruturação do campo por meio da sua conservação ou transformação decorrente das ações praticadas pelos agentes sociais, bem como, os habitus também são estruturados pelo campo a partir da posição ocupada por esses agentes. Portanto, há uma relação dialética entre campo e habitus, ambos em processo de transformação.

No que diz respeito à teoria geral dos campos, Bourdieu (2004) define campo como um microcosmo social, relativamente autônomo, dotado de suas próprias leis. Assim, podemos compreendê-lo como um espaço social que possui certa autonomia para elaborar as suas próprias regras e leis, bem como, tomar decisões. O autor complementa que essa autonomia é parcial, pois cada campo (microcosmo) é submetido a leis mais amplas (macrocosmo).

O grau de autonomia de cada campo aumenta à medida que este se torna mais bem estruturado. Ou seja, quanto mais o campo possui mecanismos para resistir e se libertar das pressões externas e tem condições de reconhecer as suas próprias determinações, maior será caracterizada a sua autonomia (BOURDIEU, 2004).

Outro aspecto comum aos campos é que estes também são caracterizados como um lugar de disputas. Nas palavras do autor “todo o campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p.22-23).

O campo é um espaço estruturado onde dominantes e dominados lutam para manter a sua posição ou para alcançar determinados postos. Esses dominantes e dominados, que são por Bourdieu denominados agentes, estão representados por indivíduos, grupos ou instituições.

Bourdieu (1990) afirma que em todos os campos sociais existem “seus dominantes e dominados, seus conservadores e sua vanguarda, suas lutas subversivas e seus mecanismos de reprodução” (p.169). Assim, podemos dizer que o campo é um lugar de relações de força e de lutas que buscam transformá-las ou

conservá-las. Essas relações de força são impostas a todos os agentes que entram no campo.

As lutas no interior do campo podem ocorrer de forma objetiva ou subjetiva. Do lado objetivo, essas lutas acontecem por ações individuais ou coletivas com o intuito de aumentar a força de um grupo, a sua representatividade, fazendo-o existir visivelmente e garantindo a sua imagem e posição no espaço social. Já do lado subjetivo, as ações realizadas visam a mudar as categorias de percepção e apreciação do mundo social, isto é, “as palavras, os nomes que constroem a realidade social tanto quanto a exprimem, constituem o alvo por excelência da luta política, luta pela imposição do princípio de visão e divisão legítimo, ou seja, pelo exercício legítimo do efeito de teoria” (BOURDIEU, 1990, p.162).

Para Bourdieu (1989) cada campo possui propriedades específicas e são essas propriedades que definem as particularidades, a estrutura e o funcionamento de todos os campos. Nas palavras do autor, os campos são “espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento” (BOURDIEU, 1990, p.126). Dentre esses campos, podemos citar: o científico, o religioso, o político, o educativo, e o artístico.

A partir desse contexto, entendemos que o campo social é composto por pequenos campos que compartilham das mesmas regras, interesses, ideias e objetivos. Portanto, esses campos são independentes entre si, mas mantém uma relação uns com os outros, pois se articulam dentro de um campo maior que é o campo social.

Dessa forma, podemos dizer que o campo é um espaço abstrato de posições e relações onde agentes, seguindo regras específicas de um campo, buscam conquistar prestígios que só fazem sentido dentro desse próprio campo. Por exemplo, no campo acadêmico os agentes buscam lecionar em instituições que têm legitimidade social, ou seja, ser professor em uma universidade pública pode resultar em uma maior notoriedade do que lecionar em uma instituição particular. E dentro dessas universidades há uma luta por títulos, por publicações, por laboratórios, entre outros. E assim, se estabelece uma hierarquia nesse campo fazendo com que os agentes, para permanecer na sua posição, lutem para que se mantenham ou para que se alterem as regras específicas de funcionamento que mais lhe interessam nesse espaço.

Ortiz (2003) reforça essa ideia de campo e o define como “lugar hierarquizado, estruturado segundo uma determinada lógica de interesses, nele se agrupa, interage, se complementa e entra em conflito um grupo específico de atores” (p.10).

Os indivíduos ou instituições são os agentes formadores dos campos e é por meio das relações estabelecidas nos espaços sociais e o lugar que os agentes ocupam nesses espaços é que determinam o que os mesmos podem ou não fazer (BOURDIEU, 2004). Para esclarecer esses apontamentos, o autor apresenta os seguintes exemplos:

Uma grande empresa deforma todo o espaço econômico conferindo-lhe uma certa estrutura. No campo científico, Einstein, tal como uma grande empresa, deformou todo o espaço em torno de si. Essa metáfora “einsteiniana” a propósito do próprio Einstein significa que não há físico, pequeno ou grande, em Brioude ou em Harvard que (independente de qualquer contato direto, de qualquer interação) não tenha sido tocado, perturbado, marginalizado pela intervenção de Einstein, tanto quanto um grande estabelecimento que, ao baixar os seus preços, lança fora do espaço econômico toda uma população de pequenos empresários (BOURDIEU, 2004, p.23).

Portanto, só sabemos realmente o que diz ou faz um agente (um economista, um escritor, um artista, etc.) enredado num campo se tivermos condições de conhecermos a posição que ele ocupa nesse campo, e essa posição é determinada pelo capital que esse agente possui (BOURDIEU, 2004). Nesse contexto, os agentes que possuem certo controle do capital legitimado dentro do campo detêm maiores possibilidades de terem suas escolhas e opiniões atendidas (PEREIRA, 2015).

Para Nogueira e Nogueira (2017), o capital propicia ao agente que o detém um poder de influência sobre o campo.

Bourdieu entende por capital os recursos e os bens que uma pessoa possui. De acordo com o autor esses recursos podem ser materiais ou imateriais. Para Cortés (2016) “o capital bourdieusiano se refere a tudo aquilo que possa ser valorizado na medida em que exista algum agente social disposto a fazê-lo, ou seja, esteja disposto a apreciá-lo e a reconhecê-lo conferindo-lhe valor” (p.70).

O capital pode se apresentar em três formas fundamentais: capital econômico (recursos provenientes do dinheiro), capital cultural (são saberes que se adquirem na família e nas instituições escolares) e capital social (é a rede de relacionamentos que o agente possui). E também, encontramos um quarto tipo de capital

denominado simbólico que é o reconhecimento social que uma pessoa tem dentro de qualquer tipo de capital (econômico, social, cultural). Ou seja, é o capital simbólico que concede prestígio, legitimidade e autoridade ao agente dentro do campo (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017).

Em relação ao capital econômico este se refere às rendas e riquezas materiais, bem como, os bens e serviços a que lhe dá acesso. São exemplos desse tipo de capital: o dinheiro, o patrimônio, as fábricas, etc. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017).

O capital social refere-se às relações estabelecidas no trabalho, no grupo de amigos, nos matrimônios, nos contatos profissionais, etc. Portanto, “o capital social, para Bourdieu, não se encontra nos indivíduos, mas ao contrário, encontra-se embutido nas relações sociais das pessoas” (RECUERO, 2005, p.89). Ou seja, esse tipo de capital proporciona o engajamento do indivíduo em determinados grupos e organizações sociais por intermédio das ligações estabelecidas e mantidas entre os agentes. Essa rede de relações é útil e gera benefícios para os agentes a partir do momento que são efetivamente mobilizadas em prol de objetivos comuns, da difusão de informações, obtenção de recursos ou da formação de novos contatos que por sua vez asseguram o acesso a novas vantagens, novos recursos, e assim sucessivamente (SILVA, 1995).

Já o capital cultural é uma forma de poder que se distingue das demais, no entanto, também pode estar relacionada com as outras formas de capital. A cultura atua de diferentes maneiras sobre as condições de vida dos indivíduos e o capital cultural é transmitido e/ou adquirido por meio da socialização primária (família) e de instituições educacionais (representadas pelos títulos, diplomas, credenciais, etc.). Silva (1995), utilizando os pressupostos de Bourdieu, afirma que o “capital cultural indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo” (p.27). Assim, aqueles que têm mais acesso ao capital cultural terão maior “valor” na sociedade e, conseqüentemente, uma maior facilidade em obter determinados recursos e em alcançar outros tipos de capitais.

Por fim, todo o tipo de capital (econômico, social e cultural), em graus diferentes, tende a funcionar como capital simbólico quando alcança reconhecimento dentro do campo em que está engendrado (BOURDIEU, 2001). Em outros termos:

O capital simbólico (a honra masculina das sociedades mediterrâneas, a honorabilidade do notável ou do mandarim chinês, o prestígio do escritor renomado etc.) não constitui uma espécie particular de capital, mas justamente aquilo em que se transforma qualquer espécie de capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto reconhecida como legítima (BOURDIEU, 2001, p.296).

Assim, o capital simbólico pode ser chamado de “prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital” (BOURDIEU, 1989, p.134-135). O fato de ser conhecido e reconhecido significa também deter o poder de determinar o que merece ser reconhecido (BOURDIEU, 2001). Logo, os agentes possuidores de capital simbólico detêm o poder simbólico que lhe confere legitimidade e credibilidade no campo em que estão inseridos.

Sob essa ótica, podemos dizer que o capital determina o poder e a distinção no interior de um campo tornando-se, assim, o instrumento e o objeto de disputa entre os agentes sociais. Além disso, vimos que o capital simbólico, apesar de estar ligado às outras três formas de capital, é ele que determina a posição dos agentes nos campos a partir do reconhecimento que lhe é conferido pela sociedade. Esse reconhecimento social concede ao agente o poder de determinar quem e o que deve ser reconhecido em dado campo.

Em relação à Educação Física, de acordo com Paiva e Ron (2003), ela pode “ser pensada, em parte, como um subcampo do campo pedagógico e/ou como um subcampo do campo acadêmico” (p.59). De acordo com os autores, isso significa que a Educação Física pode ser analisada a partir das formas de organização e estruturação que movem e articulam tanto o campo pedagógico quanto o campo científico.

Portanto, a Educação Física pode ser considerada como um campo em construção, pois não possui regras totalmente definidas e, por isso, quando necessita ser analisada tem que “emprestar” as regras de outros campos como, por exemplo, o pedagógico e o científico que foram supracitados.

2.2.3 Educação Física e a busca pela definição do campo

No documentário “Pierre Bourdieu – A Sociologia é um esporte de combate”, Bourdieu (2002) afirma que a Sociologia, assim como qualquer esporte de combate,

deve ser usada para se defender e não para atacar. Por isso, utilizaremos os pressupostos teóricos desse autor para defender a ideia de que a Educação Física não tem o seu campo definido e que, por conta dessa indefinição, sofre interferências de diversos grupos que estão em disputa buscando conquistar o prestígio social dentro dessa área. E essas disputas, muitas vezes, resultam em mudanças na legislação na tentativa de deter o controle do que pode e não pode ser realizado no âmbito da Educação Física. Ressaltamos que, conseqüentemente, o intuito dessa Tese não é atacar os agentes que estão em disputa, mas sim, compreender a forma como se estabelece as forças dos diferentes grupos da Educação Física na construção do seu espaço social.

Vimos, anteriormente, que o campo é considerado tanto um campo de forças quanto de lutas. Bourdieu (1996) acredita que é um campo de forças no sentido que o mesmo pode constranger os agentes nele inseridos, e campo de lutas porque os agentes atuam conforme a sua posição dentro do campo, preservando ou alterando a sua estrutura.

Os campos possuem características que lhe são particulares e é o local onde ocorrem as disputas entre dominantes e dominados. Os dominantes são aqueles que ocupam posições de destaque dentro do campo e, por conseguinte, possuem privilégios, reconhecimento e poder. E em uma posição oposta encontramos a classe dos dominados.

Para Souza (2014) “uma disputa em um campo busca sempre um interesse, um interesse que pode parecer desinteressado para quem não possui o habitus do campo, mas é valioso dentro do campo, é um capital simbólico específico que está em jogo” (p.146).

Essa forma específica de capital, denominado capital simbólico, é que proporciona prestígio e reconhecimento nos campos, resultando na diferenciação social (BOURDIEU, 1990) e tornando cada campo “palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017, p.32).

Dessa forma, para demarcar o seu território, os agentes utilizam o capital simbólico para lutarem e disputarem o domínio no interior de cada campo, local este em que se manifestam e se definem as relações de poder.

Assim, ao compreendermos que o espaço social é formado por campos e que estes campos são constituídos a partir das relações e disputas entre os agentes em dado espaço e em determinado momento, podemos presumir que a Educação Física é um campo em construção, porque ainda não é possível definir dentro dessa área um polo dominante. Ou seja, a Educação Física enquanto um espaço de lutas pela conservação ou subversão do estado atual de um campo específico e estruturado por leis próprias imanentes, é reconhecido como algo a ser alcançado.

Atualmente, nós conseguimos perceber disputas e dominâncias relativas que são representados, por exemplo, pelo sistema de regulamentação profissional, pela entidade científica com atuação nacional, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que é simbolizada pelos pesquisadores que estudam formação profissional em Educação Física, e pelo Ministério da Educação (MEC) que é representado pelos coordenadores de curso. É possível também identificar outros grupos que buscam o domínio da Educação Física, como a área dos esportes e os empresários do ramo fitness, no entanto, estes estão relacionados ao bacharelado e, por isso, não abordaremos no presente trabalho.

Especificamente em relação aos grupos da área de licenciatura, percebemos que cada um “luta” com diferentes “armas”. Por exemplo, a entidade científica com atuação nacional defende, junto a diversos órgãos governamentais, uma ideologia de esquerda por meio da representatividade em comunidades acadêmicas, edição de revistas, organização de eventos científicos e presença nas principais discussões relacionadas a essa área de conhecimento; O sistema de regulamentação profissional, enquanto órgão que regula, fiscaliza, disciplina e normatiza o exercício da profissão de Educação Física, dita as regras da profissão e divide o mercado de trabalho entre profissionais e leigos; Os pesquisadores expressam suas percepções por meio dos textos científicos; Os coordenadores de curso organizam o currículo (capital cultural) dos cursos a partir do que é autorizado pelo MEC.

Enquanto representantes, eles participam da eternidade e da ubiquidade do grupo para o qual contribuem a fazer existir como algo permanente, onipresente, transcendente, e que eles encarnam temporariamente, fazendo-o falar por sua boca e representando-o com seu corpo, convertido em símbolo e emblema mobilizador (BOURDIEU, 2001, p.298).

Esses agentes são os responsáveis pela legitimação da Educação Física, onde as relações estabelecidas por eles, as tomadas de decisões e as estratégias

usadas, afetam as movimentações e as lutas pelo monopólio dessa área. O panorama histórico da Educação Física ilustra a multiplicidade de identidades denotadas ao longo da sua trajetória como, por exemplo, ela esteve ligada ao pensamento médico-higienista, aos militares, aos esportes, à cultura corporal, e assim por diante. E essas diferentes identidades influenciaram a estrutura dos cursos de formação inicial, a regulamentação da profissão, as mudanças no currículo, a organização de duas formações distintas (Bacharelado e Licenciatura), entre outras.

Destarte, a falta de consenso entre os agentes nos remete a uma disputa de campo e as lutas enredadas entre esses agentes têm como objetivo demarcar a sua posição em determinado espaço social (BOURDIEU, 1990). Em relação a Educação Física percebemos que, antes da Resolução n.º 03 de 1987, o espaço não formal era ocupado por profissionais formados em licenciatura ou por pessoas não habilitadas que possuíam certa experiência na área, ou seja, a Educação Física não tinha domínio e/ou controle sobre essa fatia do mercado de trabalho. Além disso, também encontramos nessa área, agentes que buscam monopolizar recursos e traçar estratégias que permitam a delimitação da profissão de acordo com os seus valores e percepções. Portanto, as lutas estabelecidas entre os grupos (Entidade Científica com Atuação Nacional, Sistema de Regulamentação Profissional, CAPES e MEC) almejam o controle dos padrões de conduta gerais do campo em formação, nesse caso a Educação Física.

Essa disputa é comum, no entanto, se a Educação Física fosse um campo já consolidado nós notaríamos qual desses grupos tem maior dominância na área e poderíamos convencer ou criar estratégias para instigar o polo dominante a estruturar esse espaço de acordo com os interesses da categoria profissional. Na perspectiva de Bourdieu, só é possível definir o polo dominante de um campo quando este está bem estruturado, então, isso desvela que a Educação Física ainda não está concretizada como campo.

Todos esses grupos que disputam o domínio da área de Educação Física possuem diferentes regras, portanto, a Educação Física é um espaço social em luta que se distingue de um campo, especialmente, porque não tem regras bem definidas. Como consequência, esse espaço gera visões de mundo diferenciadas resultando em uma maior preocupação com a disputa de poder do que, por exemplo, com a elaboração de uma Diretriz Curricular de qualidade.

As DCN, enquanto uma matriz legal que orienta a estrutura dos cursos de formação inicial em Educação Física, determinam a identidade da área e especificam os espaços de atuação dos professores de Educação Física. Por isso, as disputas travadas pelos quatro grupos supramencionados tendem a influenciar direta ou indiretamente a elaboração das Diretrizes e de outros documentos legais. Assim, ao pensarmos na relação dialética existente na dinâmica social vislumbramos, conforme os pressupostos de Bourdieu, um inegável debate entre os elementos objetivos e subjetivos que podem ser caracterizados, respectivamente, pelas DCN e os quatro grupos de agentes sociais.

Destacamos que a Educação Física, por ser um campo em construção, está submetida à forte pressão a partir dos interesses, principalmente, dos grupos que representam essa profissão e os seus profissionais. E as consequências desses embates podem ser vistas por meio da formalização das leis que regem essa área, em que ora privilegia as ideias de um grupo e ora de outro.

Essa inconsistência na legislação faz com que a Educação Física não se firme enquanto uma área de conhecimento, dificultando a atuação dos profissionais, produzindo conhecimentos desconectados com a realidade, construindo currículos fragmentados e, conseqüentemente, não obtendo o reconhecimento social.

Nesse sentido, consideramos que a indefinição de um campo específico da Educação Física afeta, além das DCN, outros documentos que estão ligados diretamente à atuação dos professores nos diversos setores educacionais. Por isso, na próxima seção abordaremos a formação de professores de Educação Física e o seu papel no ambiente escolar com base nas determinações dos dispositivos legais pertinentes a essa área.

2.3 Formação de Professores de Educação Física e o papel desse componente curricular nas instituições formais de ensino

A formação inicial é definida por Cunha e Isaia (2006) como os “processos institucionais de formação para uma profissão” (p.353). As autoras complementam que é ela que garante o registro profissional e possibilita o exercício da profissão. Nesse sentido, García (1999) compreende a formação inicial como a primeira etapa do desenvolvimento profissional realizada por meio da preparação formal numa instituição específica. No caso das licenciaturas, estas podem ser caracterizadas

como cursos de formação inicial docente para atuação na Educação Básica. Nesses cursos, os futuros professores adquirem múltiplas habilidades e conhecimentos relacionados à docência em diferentes contextos, níveis e segmentos educacionais (MEDEIROS e AGUIAR, 2018).

Atualmente, a formação inicial de professores é um dos principais temas de investigação das pesquisas na área de educação (MEDEIROS e AGUIAR, 2018). No entanto, os autores asseguram que, apesar do número de trabalhos produzidos sobre esse assunto terem se sobressaído nas últimas décadas, ainda existem diversas inquietações que evidenciam a necessidade de aprofundar as pesquisas na área de formação de professores no Brasil.

Reflexões mais amplas a respeito dessa temática são importantes, pois, de acordo com Neira (2009), “o que acontece nos bancos universitários reverbera na Educação Básica e na sociedade como um todo. Afinal, é bastante razoável que a constituição de identidades docentes influencie as identidades discentes” (p.122).

Para Lüdke (1995) “já caminhamos um certo tanto em busca de saídas mais apropriadas, já ensaiamos algumas alternativas, já acumulamos lições de erros e acertos e ainda estamos experimentando novos caminhos” (p.112). Acreditamos que essas reflexões da autora também expressam a realidade da formação de professores de Educação Física.

O modelo de formação de professores de Educação Física esteve (e em alguns casos ainda está) bastante impregnado “por uma lógica instrumental que supervaloriza o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas sustentadas pelo paradigma da aptidão físico-esportiva” (DEBORTOLI, LINHALES e VAGO, 2006, p.97).

Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006) coadunam com esses apontamentos ao afirmarem que os cursos de licenciatura em Educação Física têm sido marcados por “uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização de disciplinas de cunho biológico em detrimento do conteúdo disciplinar das Ciências Humanas; e pela ênfase na formação técnico-esportiva” (p.215). Esse predomínio de conteúdos referentes às disciplinas biológicas também apareceram em uma pesquisa realizada por Neira (2014), comprovando que há uma restrição de conteúdos e/ou disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura.

Ao priorizarmos determinados conteúdos em detrimento de outros, ao disponibilizar certas experiências e negligenciar outras, estamos formando um determinado tipo de profissional, ou seja, se na formação inicial for enfatizado, por exemplo, os conteúdos técnico-esportivos o professor terá como foco em suas aulas, provavelmente, a aprendizagem de movimentos e habilidades dos diversos tipos de esportes, distanciando-se do trabalho pedagógico e da docência. Portanto, a construção curricular e a forma de organização dos cursos de formação em Educação Física reflete o professor que se quer formar (NEIRA, 2009).

Deste modo, para avançarmos e melhorarmos no quesito da formação de professores, um estudo realizado por Muñoz et al. (2006) mostra que é necessário que esses cursos promovam uma maior reflexão teórica e crítica sobre a educação. Além disso, “que seja minimizada a ênfase dada à preparação tecnicista (esportiva), orientando-a para atender às necessidades da realidade escolar e os objetivos da escola” (p.243).

Ao selecionar apenas algumas poucas modalidades esportivas e alocar técnicas e táticas em disciplinas, a representação veiculada é que o futuro professor deverá transmitir esses saberes aos seus alunos. Até aí, sem novidades. O problema surge quando se percebe que o período de formação prioriza as manifestações esportivas euro-americanas tradicionais e midiáticas, sem criar condições para o estudo de modalidades como as radicais, urbanas, rurais, de aventura etc. produzidas nos mais variados contextos e que, por razões políticas, dispõem de menor ou nenhum espaço na mídia (NEIRA, 2009, p.125).

Os problemas relacionados à estreita vinculação da formação de professores de Educação Física com as áreas da saúde e do esporte, bem como, as dificuldades supramencionadas por Neira (2009), já vem sendo discutidos por estudiosos nas últimas décadas. E são essas pesquisas que buscam construir novos referenciais para o professor e a sua formação. Entretanto, na concepção de Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006) esse processo tem sofrido alguns percalços, dentre eles “a indefinição do perfil do profissional de Educação Física que se quer formar, representada pelo velho dilema entre bacharelado e licenciatura” (p.217).

A elaboração de um curso é marcada pelas orientações legais que delineiam o perfil profissional desejado e, conseqüentemente, a estruturação da matriz curricular. No caso da licenciatura, podemos dizer que as Resoluções n.º 01 e n.º 02 de 2002 trouxeram um novo rumo para esse curso, pois, a partir desses

documentos, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria, desvinculando-se do bacharelado.

Essas resoluções evidenciaram que o ensino é o foco da profissão dos licenciados e, conseqüentemente, “o elemento definidor de sua profissionalização” (GATTI, 2016, p.170). E “formar para ensinar é, antes de tudo, formar para trabalhar em educação” (NEIRA, 2009, p.124). Nesse contexto, as DCN de 2002 deixaram claro que os cursos de licenciatura são os responsáveis pela formação de professores e que a escola é o espaço de atuação desses profissionais.

Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008), a Educação Física já havia apresentado, por meio da Resolução n.º 03/87, “uma proposta pioneira em termos de formação” (p.347) ao organizar a sua área de estudos e os seus cursos de formação por eixos temáticos e por delimitar dois campos profissionais: a licenciatura e o bacharelado. 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 (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008, p.347).

No entanto, a maioria dos cursos passou a formar profissionais para atuar tanto no ensino formal quanto no não formal, adotando a perspectiva de um curso que abrangesse todo o seu campo de intervenção e que não ficasse restrito à escola (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008).

Em face desse contexto, na opinião de Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006) “as Resoluções 01/2002 e 02/2002 desautorizaram a tese de formação em licenciatura plena generalista, já que, a partir de suas orientações, não era possível mais, a nenhum curso, sobrepor/conjugar a formação de bacharéis e licenciados” (p.217). Na área de Educação Física isso “significou que resoluções externas acabaram por definir o seu impasse frente ao seu velho dilema de perfil profissional” (p.218).

Essa “terceirização” do problema mostra que a Educação Física não é um campo consolidado, pois, de acordo com o pensamento bourdieusiano, o campo possui regras específicas e irredutíveis às regras do jogo de outros campos.

O espaço social produz e é produzido por agentes que possuem capitais específicos. No caso do CNE, este é dotado de poder político, o qual permite sua atuação nas áreas de âmbito educacional, dentre elas, os cursos de licenciatura. Todavia, acreditamos que, se a Educação Física tivesse uma maior autonomia, com polos dominantes e dominados bem definidos dentro do seu universo, essa interdependência e influência externa seriam ínfimas.

Bourdieu (2004) aponta que “uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é a sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas” (p.22), portanto, as interferências de outros campos podem identificar o fraco poder de refração de um campo em questão. Os dizeres do autor reafirma que a Educação Física possui uma autonomia limitada que leva ao não enfrentamento das influências externas, pois essa área é constantemente modificada por agentes que não compõem, de forma direta, esse espaço social.

Existem três formas de terceirização: a judicialização, a política e a baixa participação dos profissionais da área. A judicialização acontece por meio da interferência judicial, ou seja, as deliberações ficam a cargo dos juízes e/ou representantes legais. No caso da política, quando não há consenso entre os agentes sociais ou quando há uma participação fragmentada dos grupos da área, a responsabilidade de definição passa a ser dos políticos. Por fim, temos pouca participação direta dos agentes sociais nas tomadas de decisões dentro do próprio campo.

Ao estabelecermos uma relação com a Educação Física, podemos visualizar que esta, em diversos momentos, externalizou as suas ações. Por exemplo: O registro no Conselho Federal de Educação Física tem sofrido interferências no âmbito judicial, tanto no sentido de exigir a inscrição dos profissionais (como no caso da participação em concursos públicos) quanto para isentá-los dessa obrigação (como no caso da prática da ioga); a história da regulamentação da profissão de Educação Física mostra que, na década de 1980 teve o seu Projeto de Lei vetado pelo Presidente da República José Sarney, adiando todo o processo de regulamentação; os profissionais de Educação Física tiveram pouco envolvimento na elaboração das DCN de 2004, em que apenas 28 IES atenderam ao chamado para colaborar com sugestões.

Quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução (BOURDIEU, 2004, p.22).

O autor complementa que um campo “define-se entre outras coisas definindo paradas em jogo e interesses específicos, que são irreduzíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos” (BOURDIEU, 2003, p.120).

Esses fatos evidenciam que a Educação Física não possui um campo social estruturado, pois as lutas existentes no interior de qualquer campo são condicionadas pela sua própria estrutura e pelas posições ocupadas pelos agentes, sendo que os dominantes lutam pela hegemonia e os dominados pela conquista de uma posição dominante (BOURDIEU, 2003).

Assim, as formas como se deram os embates na Educação Física fizeram com que estes terminassem em outras áreas, mostrando que as regras, as relações de poder e as posições dentro desse espaço ainda não estão estabelecidas.

Ao retomarmos a questão das reformas do Ensino Superior no âmbito das licenciaturas, Basei (2011) diz que é “possível afirmar que as reformas não garantem ou não modificam os princípios epistemológicos presentes na formação que tem se configurado até então pela predominância do modelo tradicional” (p.37). Isso se torna perceptível se consideramos alguns estudos como, por exemplo, os realizados por Costa e Nascimento (2004) onde mostram que, atualmente, as metodologias e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física ainda contemplam um ensino com base na abordagem tradicional.

Deste modo, para Basei (2011) as mudanças só ocorrerão de forma significativa quando as ações durante a formação docente estiverem fundamentadas em “princípios epistemológicos críticos e esclarecedores” (p.38).

Vimos que as Resoluções n.º 01 e n.º 02 de 2002 conferiram identidade aos cursos de licenciatura e isso resultou em mudanças também na área de Educação Física, pois essas Diretrizes trouxeram novos questionamentos sobre os conhecimentos que deveriam ser tratados na formação inicial e novos olhares na perspectiva de repensar a formação profissional do docente (PIZANI, 2011).

Um dos pontos traçados por essas Diretrizes para a formação de professores de Educação Básica busca romper com aquele modelo de formação 3 + 1, em que os licenciados tinham uma formação específica de três anos e somente no último

ano era tratada a formação pedagógica. Assim, nesse contexto, introduziu-se a ideia de que os licenciados deveriam entrar em contato com a realidade escolar desde o início da graduação, bem como, os cursos necessitariam abordar um corpo de conhecimento específico para a formação docente (SOUZA NETO e COSTA, 2003).

Isso indica que havia uma preocupação com a formação da identidade do professor durante todo o curso por meio do resgate da importância do campo educacional e dos saberes peculiares das licenciaturas, firmando a docência como a base da formação da profissão docente (SOUZA NETO e COSTA, 2003).

Essas reflexões e apontamentos resultaram na promulgação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física em que se estabeleceram orientações específicas para a licenciatura e para a graduação/bacharelado, isto é, a área passou a contemplar duas vertentes (ensino formal e ensino não formal), direcionando o foco de cada um dos cursos. Assim, diante das novas orientações, buscou-se, com esse modelo dual de formação, valorizar o campo de atuação profissional. Martins e Batista (2006) confirmam que esses documentos aludidos consolidaram a separação entre licenciatura e bacharelado.

Portanto, a Resolução n.º 07 de 2004 delimitou a área de estudo e o campo de intervenção profissional em Educação Física, estabelecendo que o curso de bacharelado terá como foco a formação de profissionais capacitados para analisar e atuar nas diferentes manifestações do movimento no âmbito não escolar, e, em contrapartida, a licenciatura formará para intervir no âmbito da docência (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008).

A formação do licenciado em Educação Física sempre esteve enraizada em um currículo em que as disciplinas pedagógicas eram esfaceladas por disciplinas de cunho biológico. Por isso, as Resoluções de 2002 e 2004 trouxeram uma nova visão de organização curricular para os cursos de licenciatura, ressaltando que, devido à especificidade do trabalho docente, espera-se que os cursos de formação inicial não se restrinjam apenas ao domínio de técnicas e conhecimentos científicos, mas sim, que também aprimorem as qualidades necessárias ao convívio social que são características exigidas durante as atividades educativas. Ou seja, a formação de professores necessita abranger dimensões técnicas, científicas e humanas (ROCHA e NASCIMENTO, 2017).

Nesse sentido, a estrutura curricular da formação inicial deve ser permeada pela integralidade das dimensões formativas, evitando o reducionismo e/ou a fragmentação dos campos de conhecimentos. Para alcançar o sucesso educativo, não é suficiente dominar os fundamentos técnicos, pois, o professor terá que lidar com pessoas e situações complexas (ROCHA e NASCIMENTO, 2017).

Num processo educacional que se propõe a formação integral do educador, a presença de diferentes conteúdos, envolvendo saberes, habilidades e atitudes, deve estar equilibrada. Admitir a reciprocidade entre eles é essencial, a qualificação das intenções pretendidas se refaz a todo instante, (re) significa as ações cotidianas e as diversas etapas de formação (ROCHA e NASCIMENTO, 2017, p.62).

Portanto, formar professores não é algo simples, pelo contrário, envolve um longo processo arraigado em diversos tipos de conhecimentos, tais como: científicos, técnicos, do campo de intervenção, das esferas políticas e de desenvolvimento pessoal.

Virtuoso Júnior et al. (2003) são contundentes ao explicitar que o perfil profissional desejado para o licenciado em Educação Física é o de um professor aberto às mudanças, envolvido com o processo educativo, capacitado a atuar na Educação Básica, ativo, disposto, empenhado, crítico, atualizado, que estimule o interesse dos alunos e desenvolva um trabalho interdisciplinar. Os autores acrescentam que os novos rumos da atuação profissional do professor de Educação Física não permitem mais que a sua imagem esteja atrelada ao de um animador ou recreacionista cuja função é a de “distrain” os alunos ou que é lembrado apenas nas épocas de festas comemorativas (gincanas, quadrilhas e desfiles, por exemplo).

Na tentativa de conquistarmos esse perfil profissional, os cursos de formação de professores necessitam passar por processos de reformas, mais precisamente no que diz respeito às mudanças provenientes da legislação e normativas educacionais recentes, vide as novas DCN.

Essas constantes mudanças no âmbito legal e o fato de estarmos inseridos em um contexto social dinâmico faz com que a formação de professores se torne um tema contínuo de discussão. No entanto, as pesquisas atuais nessa área nos trazem alguns indícios de que a melhora da qualidade dos cursos está atrelada à construção de uma base sólida de conhecimentos, práticas acadêmicas desafiadoras e integralizadas, atividades de ensino coerentes com as necessidades

atuais da educação, aprofundamento dos saberes pedagógicos, políticas e normas legais palpáveis, entre outros. Por isso, concordamos com Gatti (2016) ao afirmar que “reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas” (p.166).

No que tange a formação do professor de Educação Física, é necessário que os cursos estejam articulados com:

O campo de atuação profissional, seja através das práticas docentes desenvolvidas nas diferentes disciplinas propostas no currículo, ou então, por meio das demais atividades e ações formativas oferecidas pela instituição formadora. É importante destacar que, independente da natureza da disciplina ofertada no curso, ela deverá promover a reflexão crítica do acadêmico acerca dos diversos aspectos que permeiam a realidade do campo de trabalho que este encontrará ao tornar-se professor (ILHA e KRUG, 2009, p.84).

Por fim, de acordo com Rezer e Nascimento (2007), é possível perceber que a Educação Física brasileira está vivendo um momento histórico complexo e “marcado por disputas políticos-intelectuais, pautadas por diferentes projetos que propõem distintos caminhos para o ensino superior nesse campo” (p.1). Além disso, os autores afirmam que esse processo de formação profissional é norteado por diversos elementos como, por exemplo, as políticas educacionais e as normas de regulamentação da profissão.

Assim, todas as considerações que fizemos até então, leva-nos a discorrer sobre o papel da Educação Física na escola e a refletir a respeito das principais leis que regem o trabalho do professor. Deste modo, nos tópicos e subtópicos posteriores, serão abordadas questões pertinentes a esses assuntos.

2.3.1 O papel da Educação Física no ambiente escolar

Neste tópico, discorreremos sobre momentos históricos que marcaram a trajetória da Educação Física escolar. Não se trata de um resgate minucioso da história da Educação Física, mas sim, da retomada de alguns pontos importantes a fim de contextualizarmos a sua situação atual, pois, acreditamos que algumas características que permeiam o trabalho do professor e o papel da Educação Física na escola ainda se conservam ou retornaram como em sua origem.

Ao nos reportarmos a gênese da sua inserção no âmbito escolar, notamos que a Educação Física brasileira esteve, inicialmente, atrelada aos ideais higienistas e militares.

O panorama do Brasil no período da Primeira República era o de um país com péssimas condições de saneamento básico e de moradia, falta de hospitais públicos e de assistência médica, despreparo da população para o trabalho, altos índices de analfabetismo, entre outros. Nessa época, as políticas adotadas pelo governo eram insuficientes para resolver os problemas brasileiros (GOIS JUNIOR, 2000).

Assim, iniciou-se a intervenção dos higienistas junto à sociedade, custeada pelo Estado, com o intuito de melhorar as condições de vida do povo brasileiro. De acordo com Gois Junior (2000) o “‘movimento higienista’, como todo movimento social amplo, aglutinava meios teóricos e práticos diversos para chegar a mesma finalidade, ou seja, melhorar a saúde da população” (p.126).

No âmbito escolar, a educação higienista foi realizada por meio de diversas intervenções, entre elas: promoção da prática de exercícios físicos, adequação das estruturas das escolas (iluminação e ventilação das salas, carteiras confortáveis, ampliação dos espaços), aquisição de novos hábitos de higiene por parte dos alunos, difusão desses hábitos nos lares, vigilância constante da saúde e acompanhamento médico das crianças, realização de palestras, exposições, dramatizações, vídeos, cartazes e outros meios para divulgar as práticas de higiene, etc. (GOIS JUNIOR, 2000).

Outro elemento que marcou a Educação Física nessa época foi à necessidade da modernização da instituição militar no Brasil. De acordo com Ferreira Neto (1997):

A corporação estava absolutamente defasada em relação às organizações militares do mundo industrializado. Em pleno regime republicano, o Exército guardava as mesmas características do período colonial. A população recusava-se a prestar o serviço militar. Praticava-se o recrutamento forçado ou recrutamento “a laço”. As fileiras do Exército constituíam-se de camponeses sem sorte ou de marginais urbanos transferidos das cadeias para os quartéis. A disciplina era mantida através dos mais violentos castigos corporais. A organização compunha-se de pequenas unidades dispersas geograficamente (p. 90).

A preocupação com a segurança do País trouxe a necessidade de desenvolver um espírito nacionalista e de formar indivíduos fortes, disciplinados e saudáveis. Assim, o governo consagrou a escola como local privilegiado para difundir o ideário militar entre a população (SILVA, 2016).

Dentro desse quadro, a Educação Física escolar passou a ter como objetivos principais a saúde física e a difusão de valores morais, cívicos e patrióticos, a partir dos preceitos higienistas e militares.

Apesar dessas duas instâncias, higienistas e militares, terem influenciado concomitantemente a área de Educação Física, Melo (1996) aponta que a teoria e a prática ficaram sob responsabilidades distintas. Os médicos produziam pesquisas teóricas sobre a Educação Física e os militares se preocupavam em ampliar o conhecimento dos professores/instrutores por meio de diversos manuais eminentemente práticos. Assim, havia aparentemente um conhecimento sendo produzido e uma prática sendo realizada de forma dissociada. Nas palavras do autor:

Os militares se encontravam mais diretamente ligados à 'prática', diretamente voltados para as atividades de ensino, enquanto os médicos estavam na academia (nas faculdades de Medicina), teorizando sobre a educação física, começando a imprimir um caráter 'científico' para a área (MELO, 1996, p.25).

Podemos dizer que os médicos e os militares foram importantes na fundamentação dos conhecimentos da área de Educação Física nesse período histórico. No entanto, esses fundamentos teóricos e práticos não foram construídos de forma integrada e crítica, eles apenas atendiam as necessidades da época e os interesses de grupos particulares.

Mas, de acordo com Melo (1996), “o desenvolvimento da educação física brasileira era uma questão de tempo, pois estava também diretamente ligada, entre outros, aos interesses governamentais de um estado de exceção” (p.30-31). E um dos indicadores desse processo foi à inclusão, pela primeira vez, de um artigo fazendo referência direta à Educação Física na Constituição.

Assim, em 1937, por meio do artigo 131 da Constituição Federal, foi determinada a obrigatoriedade da Educação Física em todas as escolas primárias, normais e secundárias (BRASIL, 1937). Posteriormente, no artigo 132 foi definido que:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e protecção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho annual nos campos e officinas, assim como promover-lhe a **disciplina moral e o adestramento physico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937, p.84, grifo nosso).

Castro (1997) explica que o termo “adestramento físico” era mencionado “como forma de preparar a juventude para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação” (p. 11). Para isso, as aulas preconizavam tanto o desenvolvimento de qualidades físicas (velocidade, força, etc.) como também de qualidades morais (disciplina, audácia, tenacidade, etc.) (CORRÊA, 2009). Diante do que foi exposto, percebemos que a Educação Física era vista como um das atividades fundamentais para exaltar a moralidade e o sentimento de nacionalidade na população brasileira dentro das escolas, portanto, os princípios militares ainda conduziam a prática da Educação Física no País.

Notamos, de modo geral, que a Educação Física tinha como conjectura desenvolver o corpo, prevenir doenças, promover hábitos saudáveis e reforçar as qualidades morais dos indivíduos. Ou seja, era destacado o seu valor biológico e doutrinador.

O período entre 1937 e 1945, denominado Estado Novo, foi marcado pela criação de uma série de medidas governamentais na área da educação visando reestruturar o ensino brasileiro e adequá-lo ao novo modelo econômico, que havia passado do modelo agrário-exportador para o modelo urbano-industrial (BETTI, 1991). Assim, em prol do desenvolvimento nacional o “novo” cidadão brasileiro, imbuído de um espírito cívico e patriótico, deveria integra-se ao mundo do trabalho e colocar-se a serviço da nação (CABRAL, 1987).

Nesse contexto, a Educação Física tornou-se auxiliar na construção desse novo homem, ou seja, na formação de um trabalhador forte e ativo. O Estado Novo via a esfera educacional como um espaço propício para a transformação social e, mais especificamente a Educação Física, como um meio de preparar física e moralmente os jovens para o futuro (ANDERÁOS, 2005).

Para Anderáos (2005) a Educação Física, bem como a educação em geral, deslocou o seu sentido ao passar de uma visão higiênica para uma visão produtiva. A autora complementa que se anteriormente a preocupação dessa disciplina era

com a forma de executar os movimentos, agora a importância centrava-se nas capacidades físicas desenvolvidas e na sua eficiência.

Em uma fase posterior, do final do Estado Novo até o começo da década de 60, novas reformas educacionais foram discutidas e efetivadas até chegarmos a um importante acontecimento para a área que foi a inclusão da Educação Física na primeira LDB brasileira, publicada em 20 de dezembro de 1961, conforme especificado em seu Art. 22: “será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961).

Podemos notar que a Educação Física novamente foi introduzida em um documento legal sob a perspectiva de prática e não como disciplina, conforme os artigos 1º e 2º do Decreto 69.450 de 1º de novembro de 1971, que regulamenta o artigo 22 supracitado e estabelece que:

Art. 1º A educação física, **atividade** que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como **atividade escolar** regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971a, p.1, grifo nosso).

Nessa época, a Educação Física não se equiparava e também não se articulava com os demais componentes curriculares, por isso, era vista como uma atividade escolar e não como uma disciplina. Corrêa (2009) confirma essas informações ao indicar que a Educação Física na escola “foi desenvolvida fora do âmbito educacional e mantida como algo à parte do universo escolar” (p.42).

A partir da década de 70, o esporte tornou-se a referência das aulas de Educação Física. Isso ocorreu, de acordo com Oliveira (2002), em parte, porque o esporte normatizado e institucionalizado poderia ser utilizado pelo governo como uma forma de controle tanto do professor quanto do aluno, e noutra porque o esporte estava se afirmando como um fenômeno cultural de massa em todos os países. “Assim, o conjunto de práticas corporais passíveis de serem abordadas e desenvolvidas no interior da escola resumiu-se à prática de algumas modalidades esportivas” (p.53).

Essa inserção do esporte na Educação Física escolar não ocorreu de forma linear, no entanto, Paiva (2004) afirma que, aos poucos, esse fenômeno deu suporte

às aulas realizadas na escola e incentivou a iniciação e o treinamento esportivo, bem como, a criação de jogos estudantis.

Assim, diferentemente dos métodos rígidos e disciplinadores, as aulas de Educação Física transformaram-se em “treinos esportivos” e, por conseguinte, o esporte passou a ser o seu principal conteúdo (CARNEIRO, ASSIS e BRONZATTO, 2016).

Posteriormente, na década de 80, novos debates ocorreram em torno da Educação Física brasileira. E, esse momento foi marcado por contradições e questionamentos ao redor do seu objeto de estudo e da sua definição enquanto área de conhecimento. Carneiro, Assis e Bronzatto (2016) apontam que uma dessas reflexões centrais foi sobre o reducionismo da área, assim, a partir de novos estudos, levantaram-se objeções sobre a Educação Física ter como função primordial a formação de atletas, pois, ao assumir essa posição ela estaria se distanciando dos objetivos da escola, cuja preocupação fulcral é a formação de pessoas. Isto posto:

Surgiram várias propostas pedagógicas de intervenção em Educação Física, proporcionando uma ampliação da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Essas propostas influenciam tanto as práticas pedagógicas dos professores da educação básica, quanto à formação do profissional em Educação Física (NUNES e ARAUJO, 2014, p.802).

É possível observar também que nesse período as produções científicas disseminadas dentro da área transcenderam os limites das ciências biológicas e alcançaram outras dimensões do conhecimento (CARNEIRO, ASSIS e BRONZATTO, 2016). Segundo Bracht (1999) “a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física” (p.77). Porém, Carneiro, Assis e Bronzatto (2016) fazem uma ressalta que no plano da prática pedagógica essas mudanças não ocorreram de maneira hegemônica e, em alguns locais, elas aconteceram de forma tímida, ficando restritas, em grande parte, ao plano discursivo.

Mesmo assim, esses conflitos e questionamentos ocorridos nos anos 80 possibilitaram que a próxima década criasse novas possibilidades da participação da Educação Física no contexto educativo, pois, de acordo com Carneiro, Assis e

Bronzatto (2016) “como resultado desse ‘debate intelectual’, ou melhor, dessa crise epistemológica” (p.136) despontaram novas proposições pedagógicas, cujas fundamentações teóricas vieram a subsidiar diversos documentos legais para a área.

Nesse cenário, em meados da década de 90, foi aprovado em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que posicionou a Educação Física no mesmo patamar das demais disciplinas, considerando-a como componente curricular da Educação Básica.

A Educação Física ao ser instituída, por meio de uma legislação nacional, uma das disciplinas que compõem a grade curricular da Educação Básica, fez com que se acentuasse a preocupação de integrá-la à proposta pedagógica da escola. Mas, efetivamente, quais foram os ganhos da área de Educação Física ao ser considerada uma disciplina curricular? E, hoje, ela ainda se caracteriza dessa forma? Até que ponto?

Esses questionamentos serão discutidos nos próximos tópicos. Assim, a partir desse breve panorama histórico da Educação Física, apresentaremos, a seguir, sustentações legais que, atualmente, determinam e orientam o seu papel no ambiente escolar, são elas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Abordaremos também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que mesmo não sendo um documento normativo, norteou o trabalho dos professores e serviu de apoio para que as instituições de ensino elaborassem suas matrizes curriculares durante os últimos 20 anos.

2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode ser definida como um documento legal que determina e regulariza o sistema educacional brasileiro de acordo com os princípios lavrados na Constituição Federal. O processo de discussão acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciou-se na Constituição de 1946. No entanto, a primeira LDB foi criada somente em 20 de dezembro de 1961 por meio da lei n.º 4.024.

Dentre as contribuições em caráter geral trazidas por essa lei (BRASIL, 1961), destacamos: prevê maior autonomia aos órgãos estaduais; regulamenta a constituição dos Conselhos Estaduais de Educação; define que o ensino primário

será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais e a obrigatoriedade de matrícula nesse ensino a partir dos sete anos de idade; determina uma duração mínima para o ano letivo (180 dias); delibera que a formação de professores para o ensino primário deve ser feito por meio do ensino normal de grau ginásial e para o Ensino Médio será feita por meio de cursos de nível superior ou em cursos especiais de educação técnica (para o caso de lecionar disciplinas de Ensino Médio técnico).

Em relação a Educação Física, a LDB de 1961 contempla em seu Art. 22 que **“será obrigatória a prática da educação física** nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Para Souza Júnior e Darido (2009) a obrigatoriedade da prática da Educação Física até os 18 anos tinha como premissa a capacitação física dos alunos com o intuito de formar o futuro trabalhador. Os autores complementam que a própria limitação com relação aos 18 anos de idade indica que essa prática deveria ser interrompida para não causar desgaste ou exaustão em um momento em que os indivíduos necessitam de maior energia e disposição para o ingresso no mercado de trabalho.

Eto e Neira (2005) coadunam com esses apontamentos e afirmam que a Educação Física obrigatória até os 18 anos “reforça a tese de que a escola era o ambiente no qual o adestramento da mão-de-obra ia ao encontro das necessidades sociais” (p.24). Nesse contexto, como a intenção do Estado era a formação de pessoas para o ingresso no mercado de trabalho, a prática da Educação Física destinava-se a manutenção da saúde do trabalhador.

Essa preocupação é justificada pelo contexto histórico e político do Brasil que exigiam uma reformulação educacional, com base na modernização e massificação da educação, visando à formação de produtores/trabalhadores. Nesse período, era importante uma educação para o trabalho, pois o País possuía como meta o fortalecimento de uma política econômica voltada às indústrias. Dessa forma, a função da Educação Física escolar era preparar e qualificar fisicamente a próxima geração de empregados.

Mesmo assim, de acordo com Betti (1991), a LDB de 1961 concretizou, definitivamente, a inserção da Educação Física no sistema educacional brasileiro.

Em 1964, de acordo com Saviani (1999), acontece o golpe militar, entendido pelos setores econômicos como necessário à manutenção da ordem

socioeconômica, que se sentia ameaçada pelos movimentos contrários ao regime político dominante daquela época. O autor acrescenta que a nova situação exigia adequações no âmbito educacional, porém o governo militar considerou desnecessário editar, por completo, uma nova LDB. Assim, em 1971, após diversas discussões, a lei n.º 4.024 foi reformulada pela lei n.º 5.692.

Entre outras determinações a lei n.º 5.692/71 modificou o ensino primário e o ensino médio passando a denominá-los, respectivamente, como Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau; definiu que o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos e ampliou a sua duração de quatro para oito anos letivos; deliberou que para exercer o magistério, em todo o ensino de 1º e 2º graus, o professor deverá ter habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena; resolveu que os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender as peculiaridades locais (BRASIL, 1971b).

Para a área de Educação Física, o Art. 7º dispõe que “**será obrigatória a inclusão de** Educação Moral e Cívica, **Educação Física**, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971b, grifo nosso).

Apesar de ser estabelecido a sua obrigatoriedade, novamente, a Educação Física não é tratada como disciplina no texto da legislação. Portanto, ela não era compreendida como um campo de conhecimento, mas sim, como uma atividade importante para desenvolver e aperfeiçoar nos alunos as suas forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais (BETTI, 1991).

Além disso, a lei de 1971 amparada pelo Decreto n.º 69.450/71 apresenta alguns dispositivos que reforçam a preocupação com a formação para o trabalho como, por exemplo, que “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física” (BRASIL, 1971a, Art.3º, § 1º).

Nesse Decreto é expressa também a facultatividade das aulas de Educação Física aos alunos do curso noturno que comprovarem que exercem jornada de trabalho acima de 6 horas, àqueles que estiverem prestando serviço militar ou aos estudantes que tiverem mais de 30 anos de idade (BRASIL, 1971a, Art. 6º). Nesses casos, de acordo com Eto e Neira (2005), “as práticas corporais escolares poderiam

comprometer a produção ou, talvez, estes corpos já estivessem preparados para o trabalho, sendo, portanto, dispensável seu treinamento” (p.26).

Essas normativas demonstram que a prática da Educação Física continuava sendo realizada com fins ao aprimoramento físico dos alunos visando a sua preparação para o mundo do trabalho.

Durante os anos 80 e 90, o Brasil deu passos significativos para universalizar o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade de aprendizagem desse nível escolar. Mais recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento da oferta de Ensino Médio e de Educação Infantil nos sistemas públicos. O marco político-institucional desse processo foi a nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996 sob o n.º 9.394.

Em relação às mudanças gerais dessa lei destacamos: integração da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio como etapas da Educação Básica; introdução de um paradigma curricular novo no qual os conteúdos constituem meios para que os alunos da Educação Básica possam desenvolver capacidades e constituir competências; duração mínima para o ano letivo passou de 180 dias para 200 dias de efetivo trabalho escolar; determinação que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada; descentralização, flexibilidade e autonomia da escola associadas à avaliação de resultados; criação do Plano Nacional de Educação; a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, sendo aceito para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a formação oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

No âmbito da Educação Física esse documento trouxe, por meio do Art. 26, a seguinte redação “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular da Educação Básica**, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, **sendo facultativa nos cursos noturnos**” (BRASIL, Art. 26, §3º, 1996, grifo nosso).

Notamos que, pela primeira vez, a LDB refere-se à Educação Física como um componente curricular. No entanto, ela ainda não se iguala às demais disciplinas devido à falta da obrigatoriedade nos currículos das instituições de ensino.

Apenas em 2001, esse parágrafo sofreu alteração por meio da lei n.º 10.328, de 12 de dezembro, e incluiu no texto original de 1996 o termo “obrigatório”, passando a vigorar com uma nova escrita: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular obrigatório** da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo **facultativa nos cursos noturnos**” (BRASIL, 2001b, Art. 1º, p.1, grifo nosso). Esse fato fez com a Educação Física, pela primeira vez na história da educação escolar, passasse a ser equiparada às demais disciplinas obrigatórias.

O status de componente curricular obrigatório trouxe a necessidade de discutir a respeito dos saberes que deveriam ser compartilhados e ensinados a partir da sua prática pedagógica (SENA et al., 2016). Assim, com essas indicações legais, o professor de Educação Física que, “*até então ficava do lado de fora da escola*, teoricamente e praticamente, passou a fazer parte de um constructo coletivo, possibilitado pela necessidade de integrar-se à proposta pedagógica da escola” (GRAMORELLI, 2007, p.51-52, grifo do autor).

Em 2003, uma nova alteração em relação à Educação Física foi feita na LDB, conferindo a prática facultativa das aulas em alguns casos específicos, e não mais aos cursos noturnos como era respaldado na legislação anterior. Assim, a lei n.º 10.793, de 1º de dezembro, estabeleceu que:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular obrigatório da educação básica**, sendo sua prática **facultativa ao aluno**:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole (BRASIL, Art. 1º, 2003, p.1, grifo nosso).

Desse modo, após essas modificações, a Educação Física passou a ser considerada pela LDB como um componente curricular obrigatório da Educação Básica, respeitando a facultatividade nos casos expostos no trecho acima.

Em linhas gerais, notamos que do surgimento da primeira LDB, perpassando por diversas emendas que alteraram o seu texto original, até chegar à legislação educacional em vigor, houve progressos na área de Educação Física.

No entanto, a nosso ver, esses avanços são singelos, principalmente, porque não é especificado que a Educação Física deve ser ministrada em todos os segmentos da Educação Básica, fornecendo subsídios legais às instituições escolares para que ela fique restrita a uma única etapa de ensino.

Além disso, ao mesmo tempo em que a LDB torna essa disciplina obrigatória essa lei também garante a sua facultatividade em diversos casos, fazendo com que os alunos sejam dispensados tanto das atividades desenvolvidas quanto da presença nas aulas. Fato que não ocorre com os demais componentes curriculares.

Por isso, não devemos cessar os debates em torno das leis que regem a educação brasileira, especificamente, o que tange a Educação Física escolar.

2.3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram idealizados e organizados pelo Ministério da Educação com o intuito de atender às exigências da LDB de 1996 em relação a propiciar a todos os alunos uma formação básica comum. Assim, para nortear as instituições escolares e os profissionais de ensino na elaboração de seus currículos e no desenvolvimento de seus conteúdos, essa referência nacional foi implementada.

Esse documento, de cunho não obrigatório, é uma proposta aberta e flexível, portanto, ele oferece às instituições de ensino o respeito e a oportunidade de adequar o seu conteúdo às necessidades e especificidades de acordo com a região do País, bem como, garante à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997b).

Em relação ao processo de elaboração dos PCN, Gramorelli (2007) aponta que:

A primeira etapa foi constituída pela análise dos diversos programas curriculares dos Estados brasileiros, *aparentemente* configurando-se de forma democrática, quando na sequência, um único grupo – professores da Escola da Vila de São Paulo – foram chamados a redigir o texto preliminar e final, sob tutela de especialistas brasileiros e estrangeiros (p.101).

Portanto, o professorado brasileiro não participou da elaboração desse documento, apenas uma parcela restrita de docentes pertencentes à instituição

particular Escola da Vila e de especialistas do meio acadêmico fizeram parte do grupo responsável pela formulação dos PCN.

Os PCN¹ para o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) foram consolidados em 1997, para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) em 1998, e para o Ensino Médio em 1999.

Os Parâmetros para o Ensino Fundamental foi organizado em 10 volumes, são eles: Introdução, Temas Transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo), Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira (BRASIL, 1997b).

Já o texto para o Ensino Médio foi composto em um único documento, mas dividido em 4 partes, são elas: Parte I - Bases Legais, Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os componentes curriculares foram distribuídos nas três áreas de conhecimentos que compõem as Partes II, III e IV desse documento, de acordo com a proximidade temática, prática ou estrutural. A disciplina de Educação Física foi inserida na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática (BRASIL, 2000).

Percebemos, por meio das descrições acima, que os PCN para os Ensinos Fundamental e Médio possuem estruturas diferentes. Essa diferenciação na organização desses documentos não foi explicada oficialmente, porém, acreditamos que, possivelmente, isso tenha ocorrido porque os textos não foram elaborados pela mesma equipe. Uma equipe foi composta pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e a outra pela a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). No entanto, seria coerente que houvesse diálogo entre as equipes visando construir estruturas similares, pois muitos professores atuam nesses dois segmentos de ensino concomitantemente, assim a compreensão e assimilação do que é proposto por esse documento seria realizada, talvez, de forma mais clara.

¹ A implantação do Ensino Fundamental de nove anos aconteceu no ano 2006, por meio da Lei n.º 11.274. Os PCN foram elaborados antes dessa alteração, portanto, apresentam uma divisão diferenciada do Ensino Fundamental. Ele divide em ensino de primeira a quarta séries (1º e 2º Ciclos), e ensino de quinta a oitava séries (3º e 4º Ciclos).

No âmbito específico da Educação Física, os PCN para o Ensino Fundamental traz uma proposta que “procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL, 1997a, p.15).

Vimos que, durante um longo período, a Educação Física escolar esteve relacionada à aptidão física, ao desenvolvimento da saúde e à execução de movimentos padronizados. Assim, esse documento trouxe um novo olhar para área.

O ser humano é um sujeito cultural, ou seja, ele está inserido em um contexto social desde a sua origem, assimilando, produzindo e reproduzindo cultura. Portanto, a cultura é um produto da sociedade que é criado, acumulado e modificado ao longo dos tempos históricos (BRASIL, 1997a).

De acordo com Ayoub (2001), dentre essas diversas culturas, encontramos a cultura corporal que pode ser compreendida como “as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais” (p.57).

Dessa forma, a Educação Física deverá, enquanto disciplina curricular da Educação Básica, tratar pedagogicamente de elementos da cultura corporal como, por exemplo, os jogos, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas (BRASIL, 1997a).

Esses elementos, de acordo com os Parâmetros, compõem um vasto patrimônio cultural a respeito do corpo e do movimento, por isso, necessita ser valorizado, conhecido, usufruído e ressignificado por todos os alunos (BRASIL, 1997a).

Sabemos que existe uma gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre a cultura corporal e que pode ser incorporada pela Educação Física escolar, assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) fizeram um recorte desse enorme conjunto e organizou os conteúdos em três blocos, são eles: 1-) Esportes, Jogos, Lutas e Ginástica; 2-) Atividades Rítmicas e Expressivas; 3-) Conhecimento sobre o corpo. Esses três blocos articulam-se entre si, tem vários conteúdos em comum, mas possuem certas especificidades.

FIGURA 1: Blocos de Conteúdos

Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Fonte: PCN (BRASIL, 1997, p.35).

Os conteúdos apresentados no bloco 1 envolvem os esportes, os jogos, as lutas e as ginásticas. Os jogos podem ter um cunho competitivo, cooperativo ou recreativo, assim, incluem-se nessa categoria, por exemplo, as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral. Já os esportes possuem regras de caráter oficial e competitivo, como é o caso do futebol de campo, basquetebol, handebol, tênis de mesa, hóquei, beisebol, atletismo, natação, etc. As lutas, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997a) “são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjulgado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa” (p.37), por isso, essa manifestação corporal envolve desde as brincadeiras (cabo de guerra e braço de ferro, por exemplo) até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê. Por último, temos a ginástica que é compreendida como técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas como, por exemplo, a preparação para outras modalidades, relaxamento, manutenção ou recuperação da saúde, convívio social, recreação, competição, percepção do próprio corpo, etc.

O segundo bloco refere-se às Atividades Rítmicas e Expressivas e é composto por “manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal” (BRASIL, 1997a, p.38). Por isso, além das danças, também podemos destacar as brincadeiras cantadas. Os conteúdos desse bloco são amplos, diversificados, e podem variar de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Além disso, por meio das danças e brincadeiras, os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo (forte/fraco, rápido/lento, duração, intensidade, etc.), conhecer algumas técnicas de execução de movimentos, ser capazes de improvisar, de construir

coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas (BRASIL, 1997a).

No bloco 3 encontramos os conteúdos referentes ao conhecimento sobre o corpo, ou seja, conhecimentos que envolvem a compreensão de que o corpo é um organismo formado por partes, que tem sensações e sentimentos. Assim, para conhecer o corpo é necessário abordar aspectos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que são importantes para analisar, de forma crítica, as atividades corporais desenvolvidas em diferentes situações. Dentre os conteúdos sugeridos pelos PCN (BRASIL, 1997a) encontramos: conhecimento sobre alguns processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos; compreensão sobre as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (frequência cardíaca, queima de calorias, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade, etc.); conhecimentos referentes à estrutura muscular e óssea; hábitos posturais e atitudes corporais.

No caso do Ensino Médio, o professor de Educação Física deverá dar continuidade ao que foi desenvolvido no Ensino Fundamental buscando aprimorar os conhecimentos dos alunos de forma crítica, autônoma e ética (BRASIL, 2000).

O corpo é uma das formas que o indivíduo tem para se comunicar, expressar, aprender, receber informações e transmitir suas ideias e opiniões, por isso, as aulas de Educação Física devem utilizá-lo como ferramenta de intervenção pedagógica com o intuito de estimular o aluno do Ensino Médio a utilizar seu corpo racionalmente, a estudá-lo, explorá-lo, enfim, a se conhecer e a gostar de si mesmo. Neste caso, ao término do último nível da Educação Básica, o aluno estará apto a ter uma boa qualidade de vida, e seguro de seus conhecimentos e necessidades sobre seu corpo (BRASIL, 2000).

Para Darido et al. (2001), a proposta apresentada pelos PCN destaca:

Uma Educação Física na escola dirigida a todos os alunos, sem discriminação. Ressalta também a importância da articulação entre o aprender a fazer, a saber por que está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos, e propõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal (p.30).

Seguindo essa linha de reflexão, Darido et al. (2001) complementam que os Parâmetros, desde que analisados e incorporados de forma crítica, “podem subsidiar avanços para a Educação Física escolar no Brasil” (p.30).

A partir do que foi exposto, percebemos que os PCN dos Ensinos Fundamental e Médio propõem que a Educação Física escolar englobe uma diversidade de conteúdos que compõem a cultura corporal. No entanto, acreditamos que para atingir de forma efetiva os objetivos é preciso elaborar propostas e conduzir o processo de ensino e aprendizagem de modo que os alunos experimentem, interpretem, analisem, compreendam e produzam práticas corporais. Por esses motivos, o papel do professor vai além de uma mera reprodução de movimentos estereotipados.

Esses documentos também entendem que o professor necessita buscar, constantemente, novos conhecimentos para estabelecer objetivos concretos e condizentes com a realidade dos alunos. Para isso, é preciso que o docente se comprometa com o seu trabalho, integrando a Educação Física com as atividades desenvolvidas na escola, colocando essa disciplina no mesmo patamar dos outros componentes curriculares em relação ao seu compromisso e importância na formação dos alunos.

Nessa direção, a função da Educação Física escolar ultrapassa a ideia de trabalhar, exclusivamente, os gestos motores das diferentes manifestações da cultura corporal (jogos, esportes, lutas, ginásticas, atividades circenses, etc.), mas sim, deve garantir que os alunos aprendam os valores subjacentes e os sentidos e significados que estão impregnados nessas práticas corporais.

No entanto, apesar dos PCN trazerem uma nova forma de perceber e compreender a Educação Física a partir da diversificação da seleção dos conteúdos, das formas de organizá-los e ministrá-los nas aulas, esse documento apresenta alguns pontos que merecem atenção como, por exemplo, os que foram descritos por Rodrigues (2002): os PCN trazem diversos exemplos de como executar e também sugerem estratégias e experiências didáticas, ou seja, enfatizam os aspectos prescritivos; os conceitos são tratados de forma superficial; não há informações sobre como ocorreu o processo de elaboração e sobre os autores/consultores envolvidos.

Ademais, Gramorelli (2014) aponta que a utilização do termo cultura corporal, que de certa forma traz um novo olhar para o currículo da Educação Física,

apresenta divergências e favorece múltiplas interpretações, causando confusão entre os seus interlocutores, principalmente aos professores. Entre essas incoerências, a autora cita que ora o termo é utilizado como cultura corporal ora como cultura corporal de movimento, ora a sustentação teórica é fundamentada nas teorias tradicionais ora nas teorias críticas de educação.

Por isso, acreditamos que as características inovadoras dos PCN devem ser analisadas de forma crítica para que as suas lacunas e os seus limites sejam reconhecidos evitando, assim, que os antigos problemas da área de Educação Física se renovem.

2.3.4 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada dia 20 de dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho. E a etapa do Ensino Médio² foi incluída nesse documento após a sua homologação em 14 de dezembro de 2018.

No entanto, a BNCC para a Educação Básica já estava prevista em legislações anteriores como, por exemplo, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, de acordo com as seguintes determinações:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, CF, 1988, Art. 210, p.124, grifo nosso).

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, LDB, 1996, Art. 26, p. 9, grifo nosso).

A BNCC tem como função buscar a igualdade educacional por meio da construção de currículos e propostas pedagógicas comuns para todas as regiões

² Durante a elaboração da BNCC, a estrutura do Ensino Médio foi modificada por meio da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/17. Em virtude das alterações ocorridas nesse segmento de ensino, o Ministério da Educação decidiu adiar a elaboração e publicação do documento relativo ao Ensino Médio (BRASIL, 2017b).

brasileiras e redes de ensino (públicas e particulares), sem deixar de considerar e de atender as singularidades e interesses de cada instituição escolar (BRASIL, 2017b).

Para Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) esse documento está relacionado “aos processos formais que permeiam a educação escolar” (p.97) e pode ser considerado como demarcador “do currículo escolar, que exerce uma intencionalidade na formação dos brasileiros” (p.99). Assim, a BNCC tem como intuito garantir que os alunos “tenham acesso a conhecimentos essenciais que são oriundos da “cultura universal” e sistematizados pelos componentes curriculares” (p.104-105).

A elaboração desse documento, sob a coordenação do Ministério da Educação, passou por diferentes etapas no período de 2015 até o final de 2018.

O processo inicial de construção da Base foi composto, de acordo com Neira e Souza Júnior (2016), por um grupo de representantes de todos os Estados da Federação, abrangendo professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e pesquisadores de universidades. Os autores complementam que a equipe da Educação Física foi constituída por “seis professores da Educação Básica e seis professores universitários, sob a coordenação de um assessor, também professor do Ensino Superior” (p.189).

Para a elaboração do texto, as equipes dos diferentes componentes curriculares consultaram os currículos estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que incorporasse e privilegiasse as diversidades (cultural, religiosa, de gênero, etc.) do nosso País (NEIRA, ALVIANO JÚNIOR e ALMEIDA, 2016).

Após a finalização dessa etapa preliminar, a 1ª versão da BNCC foi publicada e passou por uma consulta pública. Para Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) essa consulta criou a possibilidade dos cidadãos brasileiros, das escolas e demais instituições sugerirem modificações no texto. Essa segunda etapa “contou com mais de 12 milhões de contribuições, mostrando assim que a sociedade brasileira não abriu mão de apresentar suas sugestões para os rumos da educação” (p.36).

Em relação ao processo de consulta pública para a elaboração da BNCC, Santos e Brandão (2018) confirmam que o MEC recebeu inúmeras contribuições de diferentes regiões do País e acreditam que isso pode ser considerado um avanço, pois esse fato não ocorreu na construção dos PCN.

Após a leitura, organização e categorização das contribuições recebidas estas foram analisadas e grande parte incorporadas à 2ª versão. O texto resultante dessas modificações foi discutido em diversos seminários estaduais e os participantes dos eventos puderam contribuir com novas sugestões (NEIRA, ALVIANO JÚNIOR e ALMEIDA, 2016).

Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) reforçam a importância do texto em construção ser submetido à apreciação do coletivo:

Ao reunir representantes das universidades brasileiras e educadores e educadoras indicados pelo Consed e Undime, ao realizar inúmeras reuniões e atividades presenciais (congressos, seminários, palestras etc.) e virtuais (possibilidade de indivíduos-cidadãos, escolas e organizações interagirem através de sugestões e críticas no portal da base), a construção da BNCC revelou-se um momento singular para a produção de currículos; ficou latente uma preocupação com a participação da sociedade no processo (p.36-37).

A última etapa seria o encaminhamento da versão preliminar para o Conselho Nacional de Educação, porém, isso não ocorreu devido à publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, em setembro de 2016, que modificou de forma significativa o Ensino Médio e, conseqüentemente, o documento referente à BNCC teria que sofrer alterações para atender as novas exigências para esse segmento (NEIRA, ALVIANO JÚNIOR e ALMEIDA, 2016).

No início de 2017, foi realizado um seminário para a apresentação da 3ª versão da BNCC que contemplava em seu texto apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. De acordo com Heleno (2017) esse evento foi exclusivo para os próprios elaboradores da proposta. A autora acrescenta que “representantes do CNE, CONSED, UNDIME se reuniram na sede do Inep para a realização do evento organizado pelo MEC, onde detalharam as modificações do documento. Nem os estudantes, professores e nem a população souberam das alterações apresentadas” (p.52).

Heleno (2017) ao aprofundar suas análises sobre as pessoas envolvidas na elaboração dessa nova proposta concluiu que “todos os representantes tem influências, de maior ou menor grau, de estudos sobre a avaliação e administração da educação, relação com o Banco Mundial e aplicação de políticas de desempenho indexadas a método avaliativos censitários” (p.53-54).

As informações supramencionadas e a versão final que foi homologada mostram que houve uma ruptura no processo de construção da Base. Inicialmente, esse documento estava sob a responsabilidade de especialistas, associações da sociedade civil e professores, em seguida passou por consultas públicas e discussões em seminários, e por fim, a versão final foi reestruturada por um grupo díspar daquele que havia iniciado o trabalho, resultando em um texto diferente e mais sucinto comparado ao que estava em andamento. Esses fatos nos causam estranheza e ao observarmos a relação de pessoas envolvidas percebemos um indicativo de existência de conflito de interesses.

No dia 06 de abril de 2017 a versão final do documento (BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental) foi entregue ao CNE. Posteriormente, em 15 de dezembro de 2017 foi realizada a votação da BNCC e após a sua aprovação a Base foi homologada pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho no dia 20 de dezembro de 2017 (TRICHES, 2018).

O documento referente ao Ensino Médio, devido à necessidade de adequações oriundas da reforma ocorrida nesse segmento, foi homologado em 14 de dezembro de 2018, ou seja, quase 1 ano após a aprovação da BNCC para as demais etapas da Educação Básica.

Após homologação, as intuições de ensino já podem iniciar os ajustes em seus currículos e propostas pedagógicas em conformidade com a Base Nacional. Essas modificações, de acordo com a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 22 de dezembro 2017, “deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, Art.15, 2017c, p.11).

No caso da Educação Física, a BNCC compreende que a mesma é:

O componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017b, p.211).

E discorre que os objetivos desse componente curricular são: ampliar a consciência dos alunos a respeito de seus movimentos e dos cuidados com si mesmo e com os outros; desenvolver a autonomia; fazer com que os alunos se

apropriem e utilizem da cultura corporal em diversas finalidades humanas; favoreça a participação dos indivíduos de forma crítica e responsável na sociedade (BRASIL, 2017b).

Notamos que ao definir a Educação Física e explicar os seus objetivos a Base Nacional ampara-se nas noções de cultura e de cultura corporal. No entanto, esses termos não foram explanados e fundamentados de forma consistente. Neira (2018) afirma que esses e outros conceitos primordiais ao entendimento do currículo foram abordados de forma breve no documento. Esse fato pode ser considerado um problema, pois, de acordo com Neira e Gramorelli (2017), esses termos impactam diretamente na prática pedagógica dos professores e na implementação do currículo, portanto, para não haver distorções eles necessitam ser bem compreendidos e não devem ser empregados às cegas ou sem fundamentação teórica.

Em relação às práticas corporais, estas foram organizadas na BNCC em seis unidades temáticas que deverão ser abordadas ao longo do Ensino Fundamental: 1-) Brincadeiras e Jogos; 2-) Esportes; 3-) Ginásticas; 4-) Danças; 5-) Lutas; 6-) Práticas Corporais de Aventura.

A unidade temática Brincadeiras e Jogos engloba aquelas atividades que são caracterizadas pela criação e alteração de regras, bem como, pela apreciação do ato de brincar em si. O documento não cita exemplos dessa área temática, isso é feito apenas nas demais unidades. Porém, acreditamos que fazem parte dessa categoria o pega-pega, o esconde-esconde, o pular corda, o pique bandeira, entre outros.

Já a unidade dos Esportes “reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas” (BRASIL, 2017b, p.213). Isso significa que, mesmo compreendo o esporte como uma prática regida por um conjunto de regras oficiais e institucionalizadas por organizações esportivas, ele pode ser realizado tanto de forma competitiva quanto no contexto do lazer, da educação e da saúde. Portanto, dependendo da situação em que estiver inserido, o esporte pode sofrer adaptações para atender aos interesses dos participantes, materiais e espaços disponíveis, número de jogadores e etc. A BNCC (BRASIL, 2017b) estruturou os esportes em sete categorias, são elas: Marca (todas as provas do atletismo, ciclismo, levantamento de peso, etc.); Precisão (bocha, golfe, tiro com arco, tiro esportivo, etc.); Técnico-combinatório (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais, etc.); Rede/quadra dividida ou parede de

rebote (Rede/quadra: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, etc.; Parede: raquetebol, squash, etc.); Campo e taco (beisebol, críquete, softbol, etc.); Invasão ou territorial (basquetebol, handebol, futebol, futsal, futebol americano, etc.); Combate (judô, boxe, esgrima, tae kwon do, etc.).

Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas corporais que envolvem a ginástica geral (saltos, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas, malabarismos, etc.), as ginásticas de condicionamento físico (laboral, aeróbica, etc.) e as ginásticas de conscientização corporal (biodança, ioga, tai chi chuan, etc.).

A próxima unidade refere-se às Danças que compreende as práticas corporais “caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (BRASIL, 2017b, p.216).

Por sua vez, a unidade temática Lutas envolve as disputas corporais que combinam ações de ataque e defesa entre os oponentes por meio da utilização de técnicas e táticas de imobilização, desequilíbrio e etc. A capoeira, o huka-huka, a luta marajoara, o judô, o jiu-jítsu, o boxe, a esgrima, são exemplos dessa prática corporal.

Por fim, temos a unidade temática Práticas Corporais de Aventura que são “formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (BRASIL, 2017b, p.216). Essas práticas podem ser classificadas como práticas de aventura na natureza (corrida orientada, rapel, tirolesa, arborismo, etc.) e práticas de aventura urbanas (parkour, skate, patins, etc.).

A BNCC ressalta que, apesar de não compor uma das unidades temáticas, é importante os alunos terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido como, por exemplo, os esportes aquáticos, o controle da respiração, a flutuação, a imersão e os deslocamentos na água.

Cada uma dessas unidades temáticas, anteriormente descritas, contempla uma gama de objetos de conhecimento, conforme a figura abaixo:

FIGURA 2: Objetos de Conhecimento para o Ensino Fundamental

OBJETOS DE CONHECIMENTO				
UNIDADES TEMÁTICAS	1º e 2º ANOS	3º ao 5º ANO	6º e 7º ANOS	8º e 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	- Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	- Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	- Jogos eletrônicos	
Esportes	- Esportes de marca. - Esportes de precisão.	- Esportes de campo e taco. - Esportes de rede/parede. - Esportes de invasão.	- Esportes de marca. - Esportes de precisão. - Esportes de invasão. - Esportes técnico-combinatórios.	- Esportes de rede/parede. - Esportes de campo e taco. - Esportes de invasão. - Esportes de combate.
Ginásticas	- Ginástica geral.	- Ginástica geral.	- Ginástica de condicionamento físico.	- Ginástica de condicionamento físico. - Ginástica de conscientização corporal.
Danças	- Danças do contexto comunitário e regional.	- Danças do Brasil e do mundo. - Danças de matriz indígena e africana.	- Danças urbanas.	- Danças de salão.
Lutas		- Lutas do contexto comunitário e regional. - Lutas de matriz indígena e africana.	- Lutas do Brasil.	- Lutas do mundo.
Práticas corporais de aventura			- Práticas corporais de aventura urbanas.	- Práticas corporais de aventura na natureza.

Fonte: Quadro adaptado da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b, p 223 e p.229).

Verificamos que os objetos de conhecimento de Educação Física foram divididos em quatro ciclos de escolaridade. O primeiro e segundo ciclos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano) referem-se ao Ensino Fundamental I e o terceiro e quarto ciclos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) fazem parte do Ensino Fundamental II.

No Ensino Fundamental I, as brincadeiras e jogos, os esportes, as ginásticas e as danças são contemplados durante os cinco anos. Já a unidade temática referente às lutas está inserida somente no segundo ciclo, ou seja, do 3º ao 5º ano. E as práticas corporais de aventura não estão presentes nos anos iniciais.

Em relação ao Ensino Fundamental II, encontramos os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura do 6º ao 9º ano. Apenas a unidade temática referente às brincadeiras e jogos não está inserida no último ciclo desse segmento de ensino.

Por meio desses objetos de conhecimentos propostos para a Educação Física e da sua organização ao longo dos anos do Ensino Fundamental é possível identificarmos alguns aspectos que merecem nossa atenção.

O primeiro aspecto refere-se à variação dos critérios utilizados para a organização dos objetos de conhecimentos. Podemos perceber que os objetos das unidades temáticas brincadeiras e jogos, danças e lutas partem do contexto local/regional, perpassa pelo cenário brasileiro, até chegar ao âmbito mundial, ou seja, a distribuição é feita a partir da proximidade geográfica. No caso dos esportes, estes seguem um modelo de classificação baseado na lógica interna oriundo da Praxiologia Motriz. Em ginástica a divisão ocorre a partir das suas características (geral, condicionamento físico e conscientização corporal). E, as práticas corporais de aventura apresentam apenas duas vertentes, a urbana e na natureza.

É também possível notar uma diferenciação em relação às danças que são tematizadas nos Ensinos Fundamental I e II. Percebemos que do 1º ao 5º ano a distribuição das danças segue uma sequência geográfica (do contexto local para o mundial), mas do 6º ao 9º ano são apontados apenas duas modalidades de danças, a urbana e a de salão.

Além disso, os esportes de combate e as lutas do mundo são indicados para serem trabalhados nos 8º e 9º anos, nesse caso, pode haver uma sobreposição de práticas corporais visto que as lutas de diversos países do mundo (judô, boxe, esgrima, por exemplo) igualmente podem ser caracterizadas como esportes de combate. E, em contrapartida, nenhum desses objetos de conhecimentos foi incluído nos 1º e 2º anos. Portanto, existe uma discrepância na distribuição dessas práticas corporais.

Ainda a respeito da unidade temática esportes, verificamos que a maioria das práticas esportivas aparece em dois ciclos diferentes ao longo do Ensino Fundamental e não é apresentada nenhuma justificativa que embase essa forma de organização: Esporte de Marca (1º e 3º ciclos), Esportes de Precisão (1º e 3º ciclos), Esportes de Campo e Taco (2º e 4º ciclos), Esportes de Rede/Parede (2º e 4º ciclos), Esporte de Invasão (2º e 3º ciclos). Apenas os Esportes Técnico-Combinatórios (3º ciclo) e os Esportes de Combate (4º ciclo) foram incluídos em um único ciclo.

Em relação às ginásticas, notamos que a ginástica geral é predominante no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), e que apenas nos anos posteriores é que há uma diversificação nessa unidade temática. Para Martineli et al. (2016) “isso pode levar a uma compreensão de que a ginástica na educação escolar básica deve se reduzir a essa forma particular de exercitação gímnica” (p.85). E a ginástica de

condicionamento físico proposta para o Ensino Fundamental II também traz certo receio, pois, englobar práticas corporais dessa magnitude, do 6º ao 9º ano, pode fazer com que a ginástica se afaste dos seus objetivos para o contexto escolar. De acordo com Sena et al. (2016) “o condicionamento físico deve ficar a cargo da Educação Física que está fora da escola” (p.238).

Além disso, aparentemente, as brincadeiras, jogos, danças e lutas de matriz indígena e africana foram inseridas apenas para atender as Leis Federais que tornam obrigatório o ensino dessas culturas em todas as escolas brasileiras, pois foram colocadas à parte das demais categorias utilizadas para distribuir os objetos de conhecimentos e a discussão sobre essas práticas não ultrapassou os limites da menção.

Dessa forma, não existe uma lógica na distribuição dos objetos de conhecimentos, e isso, de acordo com Neira (2018), pode “dificultar a compreensão da proposta por parte de quem deverá implantá-la” (p.219).

Outro ponto de incoerência, apontado por Neira (2018), é que ao adotar a lógica interna como base para classificar os esportes, a BNCC não abre espaço para a significação cultural, ou seja, independente dos sujeitos e do contexto social as modalidades esportivas encontram-se pré-fixadas. Já as demais práticas corporais permitem que cada grupo as vivenciem de forma diferenciada, por exemplo, “a brincadeira “x” poderá ser regional para uns e nacional para outros” (p.220).

Em relação ao Ensino Médio, as aprendizagens essenciais foram organizadas por áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018b). A Educação Física está inserida na área das Linguagens e suas Tecnologias, conforme previsto no documento:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a **Educação Física** possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2018b, p.483, grifo do autor).

A Educação Física no Ensino Fundamental foi estruturada a partir de seis unidades temáticas (Brincadeiras e Jogos, Danças, Ginásticas, Esportes, Lutas e Práticas Corporais de Aventura). De acordo com a BNCC, no Ensino Médio, além de

experimentalizar novas práticas corporais pertencentes a essas temáticas, a disciplina de Educação Física deverá abarcar “conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde” (BRASIL, 2018b, p.484).

Dentre as habilidades que deverão ser desenvolvidas nessa etapa da Educação Básica, encontramos três itens que se referem, especificamente, à área de Educação Física, são eles:

- Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
- Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
- Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento (BRASIL, 2018b, p.495).

Dessa forma, podemos dizer que existe na BNCC a preocupação de que ao final do Ensino Médio os estudantes estejam preparados para utilizar as práticas corporais em sua vida e na sociedade de forma consciente e intencional, a partir de diferentes contextos ou objetivos como, por exemplo, o autoconhecimento, a promoção e manutenção da saúde, o entretenimento, a interação social, entre outros. Porém, diferente da Base para o Ensino Fundamental, não são apresentados os objetos de conhecimentos da Educação Física e também não é demonstrado uma possível distribuição desses objetos ao longo dessa última etapa da Educação Básica.

O restante do documento preocupa-se em apresentar os componentes das outras áreas do conhecimento e aprofundar a Língua Portuguesa e a Matemática (que são disciplinas obrigatórias nos 3 anos desse segmento). Portanto, a parte que trata da Educação Física no Ensino Médio é mais sucinta do que a exposta no Fundamental. Acreditamos que essa falta de critérios mais bem detalhados sobre como ela deverá ser ofertada pode prejudicar o desenvolvimento dessa disciplina, pois o andamento das aulas e dos conteúdos ficará a cargo da interpretação de cada docente.

A Educação Física no Ensino Médio, de acordo com Martineli et al. (2016), “pode ser a última oportunidade de acesso a conhecimentos sistematizados da cultura corporal de movimento e pode transformar o modo como os estudantes lidam com o universo e seus próprios corpos” (p.89). Por isso, reforçamos o nosso posicionamento de que a Educação Física na BNCC para o Ensino Médio foi descrita de forma aligeirada, subjetiva e mais superficial do que o desejado.

Assim, se comparada aos PCN, é possível perceber que a BNCC é um documento com nuances diferenciadas, mas, de acordo com Santos e Brandão (2018) “não apresenta diferenciais significativos dos Parâmetros elaborados na década de 90, assim como não rompe com a lógica neoliberal” (p.116).

Já nas opiniões de Neira (2018) e de Cássio (2018) a Base Nacional é um retrocesso na educação. Esse documento retrocede política e pedagogicamente, pois ao ressuscitar “princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal” (NEIRA, 2018, p.222). Além disso, “a crença dos implementadores da Base na viabilidade de seu projeto uniformizador – a ponto de conceber estratégias cada vez mais sofisticadas para realizá-lo – é uma ameaça concreta a projetos educacionais democráticos” (CÁSSIO, 2018, p.250).

Os PCN receberam diversas críticas, principalmente, “em função da falta de diálogo com a sociedade e, em especial, com os professores” (RODRIGUES, 2016, p.34). Ao traçarmos um comparativo com a Base Nacional percebemos que esse documento, apesar de no início demonstrar certa atenção com a presença da população no decorrer do processo, na reta final se desviou, quase de modo completo, da opinião pública e daqueles que estavam mais próximos e comprometidos com a sua elaboração.

Além disso, constatamos também que faltou clareza em muitos aspectos que compõem a BNCC e, por isso, poderá trazer consequências negativas para a educação nacional, e em especial para a Educação Física, caso a sua implementação não tenha como base reflexões e discussões, realizadas pela equipe escolar em torno das questões que são propostas.

Em meio aos questionamentos levantados, percebemos que houve pouco diálogo durante a construção do documento final da BNCC, ficando nítido a rapidez e a unilateralidade das decisões tomadas durante a sua conclusão, bem como, as disputas de poder entre os agentes envolvidos.

Destarte, podemos inferir que a elaboração da Base Nacional, bem como a de outras leis e documentos que perpassam o campo educacional, foi enveredada por embates a favor de interesses ou de ideias de grupos em particulares.

O campo é um espaço social de interações entre os agentes que o compõem (BOURDIEU, 2004) e é comum encontrarmos no campo disputas e hierarquias internas (MARTINS, 2002). No caso do campo educacional brasileiro encontramos, em especial, agrupamentos de interesses provenientes do Estado, de políticos, de empresários e de entidades científicas, por isso, todo processo de elaboração de um documento legal envolve conflitos entre esses grupos específicos.

Bourdieu (2004) afirma que “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade” (p.29). E complementa que:

Quanto mais às pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição (BOURDIEU, 2004, p.29).

Por isso, no interior do campo educacional percebemos a luta entre os agentes decorrente da busca pelo domínio e normatização desse espaço social. De acordo com Martins (2002) os agentes que detém o capital específico de um determinado campo tenderão, a partir de diferentes estratégias, priorizar os seus pontos de vistas a respeito do funcionamento do próprio campo.

Para Silva e Silva (2018) o campo educacional “sofre interferências dos campos político, econômico, religioso, entre outros. Interferências estas que limitam, em muito, sua autonomia” (p.13). E, de acordo com as autoras, os agentes do campo educacional sofrem essa pressão dos agentes de outros campos sem, muitas vezes, compreender de fato as suas reais implicações na educação brasileira.

Nessa dinâmica, o sistema educacional opera sobre a influência de diversos setores, resultando numa interferência direta nas disposições legais por meio de um espaço acirrado e restrito de negociações entre os grupos dominantes.

Logo, os documentos da LDB, PCN e BNCC, que foram abordados no presente tópico, são constituintes do campo educacional e, portanto, as reformas ou mudanças ocorridas nessas instâncias são reflexos das disputas ocorridas no espaço em questão.

2.3.5 A Educação Física na atualidade: conquistas em risco

O lugar da Educação Física nas políticas educacionais brasileiras foram reconfiguradas diversas vezes. Vimos, anteriormente, que as primeiras tentativas de inserção da Educação Física no ambiente escolar tiveram forte influência militarista e higienista, por isso, ela era vista como uma atividade exclusivamente prática, preocupada com a higienização, disciplinarização e fortalecimento dos corpos. E embora a obrigatoriedade da Educação Física exista desde o final do século XIX, ela efetivou-se no âmbito escolar somente no século XX, em meados da década de 60.

Em seguida, a Educação Física foi demarcada pelo esporte, e passou a ter a função de ensinar as habilidades esportivas e selecionar os alunos mais aptos para fazerem parte das equipes e representarem as escolas nos campeonatos, ou seja, passou a ter como foco a iniciação esportiva e a identificação de talentos.

A fase subsequente teve como eixo norteador as produções intelectuais que proporcionaram cientificidade à área. Nesse momento houve uma mudança de enfoque tanto em relação à natureza da área quanto aos seus pressupostos pedagógicos.

A Educação Física, apenas na década de 90, passa a ser compreendida como um componente curricular da Educação Básica e, teve a sua legalidade firmada pela nova LDB e por outros documentos oficiais que ofereceram suporte para a sua inserção nas escolas.

Diante do percurso histórico da Educação Física escolar, notamos que o seu papel foi norteado por propósitos diferenciados ao longo do tempo e que apenas, recentemente, foi efetivada como uma disciplina de cunho obrigatório nas instituições de ensino.

E mesmo sendo contemporânea essa conquista em termos legais, a Educação Física teve o seu status de componente curricular obrigatório ameaçado em 2016, quando foi proposta a Medida Provisória (MP) n.º 746 (BRASIL, 2016).

Essa Medida Provisória foi instituída visando à reestruturação do Ensino Médio e, conseqüentemente, das leis educacionais que fundamentam essa última etapa da Educação Básica. Dentre as modificações, foi indicada a não obrigatoriedade da abrangência da Educação Física nos currículos do Ensino Médio, conforme a alteração proposta para ser feita no §3º, do Art. 26, da LDB n.º 9394/96 “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente**

curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:” (BRASIL, MP, 2016, p.1, grifo nosso).

A reforma do Ensino Médio, de forma geral, resultou em uma mobilização entre educadores, organizações da sociedade civil, estudantes, profissionais da educação, associações científicas, entre outros (BASTOS, SANTOS JUNIOR e FERREIRA, 2017). No caso da Educação Física:

Entidades como o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), dentre outros também se manifestaram contra a MP 746 (BASTOS, SANTOS JUNIOR e FERREIRA, 2017, p.48).

Assim, após algumas audiências públicas, manifestações e ações, a MP n.º 746 foi modificada e, em 2017, foi convertida na lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017d) e manteve no texto da LDB a Educação Física como componente obrigatório da Educação Básica, conforme estava estabelecido nas leis anteriores (BRASIL, 2001b; 2003). Para Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017) o retorno da disciplina de Educação Física, bem como as de Artes, Filosofia e Sociologia, que inicialmente foram suprimidas do currículo do Ensino Médio, “foi um dos poucos recuos conquistados pela mobilização nacional” (p.49).

Todavia, apesar da alteração sugerida não ter obtido sucesso, existem alguns pontos na lei n.º 13.415/17, incorporados na LDB atual, que trazem riscos à área. A principal preocupação é que o texto em determinados momentos refere-se à Educação Física como “componente curricular” e em outros como “estudos e práticas”:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular** obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 6 (seis) horas;
- II – maior de 30 (trinta) anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (vetado);
- VI – que tenha prole (BRASIL, 2017e, Art. 26, § 3º, p.13, grifo nosso).

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017e, Art. 35-A, § 2º, p.15, grifo nosso).

Essa ambiguidade abre precedentes para que a Educação Física possa ser contemplada, no Ensino Médio, dentro de outras disciplinas escolares, projetos extracurriculares ou grupos de treinamento esportivo, sem a garantia de que os seus conteúdos sejam ministrados por um professor de Educação Física habilitado.

A descaracterização da Educação Física como um componente curricular configura-se como um retrocesso para a área, pois ao compreendê-la como uma prática, estamos retomando o caráter tecnicista do passado.

Mais do que uma atividade, ela deve ser considerada uma disciplina como os outros componentes curriculares que visam à formação integral do aluno. Entendemos que a Educação Física deva fazer parte efetivamente do currículo escolar e não apenas caracterizar-se como um componente à parte, desprovido de reflexão e de possibilidades do sentido mais amplo da educação (EHRENBERG, 2008, p.19).

Por isso, essas incertezas proporcionadas por essas recentes alterações na LDB podem refletir em perdas significativas para a área de Educação Física escolar.

Já existem brechas em relação à facultatividade dessa disciplina, determinados pelo §3º do artigo 26 (BRASIL, 2017e), que na visão de Fernandes, Rodrigues e Nardon (2013) já pode ser considerado um prejuízo para a área, uma vez que “viabiliza diversos mecanismos para que os alunos sejam dispensados não apenas das atividades práticas do componente curricular, mas inclusive da presença nas aulas” (p.18). Dessa forma, a legislação ao tratá-la como uma prática, fica claro que estamos regredindo, novamente, em termos do que é proferido pelas leis educacionais na atualidade.

Essa situação é compatível com os dizeres de Castellani Filho (1988) ao afirmar que as reformas no campo educacional tornaram-se periódicas, por isso não há estabilidade. O autor complementa que “pouco depois da adoção de um projeto, antes de produzir os resultados previstos, já se pensa em modificações, em traçar novas diretrizes” (p.77). E essa instabilidade nos programas e nos processos de ensino traz como consequência “a desorganização permanente” (p.77).

Assim, a Educação Física, bem como, o papel dos professores que ministram essa disciplina é conflitante no contexto educacional, resultando em uma constante

luta dos profissionais da área que estão preocupados em garantir o seu espaço dentro das escolas e obter o reconhecimento social.

A falta de valorização da Educação Física dentro da escola ainda é bastante perceptível. Freire (1989), no final dos anos 80, já apontava que as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e etc., tem um valor indiscutível no âmbito escolar, e que caso um desses componentes não constasse da grade curricular, certamente, não haveria pais, mais ou menos esclarecidos, que não fossem à escola reclamar. Ao contrário, do que acontece com a Educação Física, em que uma pequena parcela se importa se os filhos têm ou não tem acesso aos seus conteúdos.

Em um estudo recente realizado por Faria e Bracht (2014), os autores afirmam que existem alguns componentes curriculares que são reconhecidos como disciplinas de “segunda classe” no interior das escolas, ou seja, são reconhecidos com um status menor em relação às demais disciplinas, como é o caso da Educação Física. Os autores complementam que, muitas vezes, a Educação Física é vista como uma disciplina fácil, que não demanda uma sistematização do conhecimento por parte dos professores, bem como, não exige esforços cognitivos por parte dos alunos. Essa argumentação torna a luta pelo reconhecimento uma condição inerente ao trabalho do professor de Educação Física.

Essas questões são firmadas por nossas leis e por todas as quase inexistentes manifestações da comunidade escolar e da sociedade em prol da preservação das aulas de Educação Física no contexto escolar atual.

O que nos impressiona é como a Educação Física precisa ser sempre justificada para ser mantida no contexto escolar. Existe uma luta constante para que ela permaneça na Educação Básica e para que não lhe sejam atribuídas características, papéis e status inferiores comparados às demais disciplinas.

Por isso, acreditamos que as políticas públicas, promovidas por meio da legislação, estão longe de propiciar a inserção e a valorização da Educação Física no contexto escolar de forma efetiva, pois ela ora é tratada como disciplina ora como atividade, ora é obrigatória ora é facultativa, ora faz parte da grade curricular ora simplesmente desaparece.

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) acreditam que a Educação Física enfrenta dificuldades em se legitimar e em ser reconhecida no currículo escolar por diversos motivos, dentre eles:

A Educação Física, por tratar pedagogicamente, na escola, de saberes vinculados mais fortemente ao universo da experiência comum e do cotidiano (jogos, danças, esportes, ginástica) do que de conhecimentos advindos de disciplinas acadêmico-científicas, ou, então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual (abstratos); pela relação estreita dos seus saberes com o espaço/tempo do mundo do lazer (prática social essa com menos status comparativamente com o mundo do trabalho); e por ser uma ação pedagógica impregnada de experiências estéticas (corporais, grupais, relacionais, comunicativas, vivências essas de difícil codificação e avaliação da aprendizagem individual dos alunos) (p.63).

Além desses apontamentos, Melo e Ferraz (2007) afirmam, por meio de seus estudos, que no imaginário social (coletivo) são atribuídos inúmeros papéis aos professores de Educação Física como, por exemplo, amigo, motivador, formador, informador e sociabilizador. Mas “ninguém sabe bem ao certo qual deles deve ser representado, acarretando mais um fator agravante na visão que a sociedade possui: a não seriedade da Educação Física escolar” (p.92).

Por meio dessas alegações, acreditamos que a busca pela legitimidade pedagógica da Educação Física no contexto escolar é um grande desafio, pois o seu reconhecimento social, como um importante componente curricular da Educação Básica, está (ou talvez sempre estivesse) fortemente fragilizado, correndo o risco de ser excluído do contexto escolar ou de ter os seus conteúdos ministrados por profissionais não habilitados.

Seguindo essa linha de reflexão, no próximo tópico, abordaremos questões referentes à regulamentação da profissão de Educação Física e o seu impacto na área de licenciatura.

2.4 A Regulamentação da Profissão de Educação Física e as suas implicações na área formal de ensino

A partir da Resolução n.º 03/87 os cursos de Educação Física passaram a ter duas formações distintas, conferindo aos seus profissionais o título de Bacharel e/ou Licenciado. Antes da promulgação desse documento, havia apenas cursos de Licenciatura Plena em Educação Física que formavam os profissionais para atuarem tanto no ensino formal (escolas) quanto no ensino não formal (academias, clubes, hotéis, etc.).

Com o reconhecimento do bacharelado, a organização da formação profissional em Educação Física passou a realizar-se em “função da área de

conhecimento e do mercado de trabalho, separando a escola dos outros campos de atuação” (SOUZA NETO, 1999, p.109).

Em função da divisão bacharelado/licenciatura, o início dos anos 90 foi marcado por um novo ordenamento do campo profissional em Educação Física, culminando na regulamentação da profissão.

O processo em busca da regulamentação profissional foi permeado por muitos conflitos e debates, por meio de movimentos contra e a favor a essa regulamentação. A seguir, abordaremos alguns aspectos provenientes dessas discussões.

2.4.1 O Movimento a favor da Regulamentação da Profissão

O processo em busca da regulamentação da profissão de Educação Física remonta os anos quarenta. No entanto, somente na década de 80 são identificadas ações concretas referentes à efetivação da regulamentação profissional. Dentre essas ações, encontramos: a Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física (FBAPEF) dinamizou a sua atuação e motivou o surgimento de Associações de Professores de Educação Física (APEFs) em quase todos os Estados brasileiros; as APEFs promoveram novas mobilizações e discussões da categoria visando discutir os rumos da profissão, e por fim foi elaborado e apresentado o Projeto de Lei 4559/84 à Câmara dos Deputados. Todavia, o Projeto encaminhado ao Congresso Nacional foi vetado, no início dos anos de 1990, pelo Presidente da República, José Sarney (CONFEEF, 2008).

Apenas em 1994 as discussões a respeito da regulamentação da profissão são retomadas por meio da Associação de Professores de Educação Física do Rio Janeiro após grupos de estudantes, procurarem esse órgão, preocupados com o aumento no grande número de pessoas não formadas em Educação Física estarem atuando em clubes, academias, etc. (CONFEEF, 2008).

A partir disso, sob a liderança dos professores Jorge Steinhilber, Sergio Kudsi Sartori, Walfrido Jose Amaral e Ernani Contursi, foi lançado, no início do ano de 1995, o “Movimento pela Regulamentação do Profissional de Educação Física” (CONFEEF, 2008).

Esse movimento tinha como objetivo:

Resguardar um lugar dentro da prática de atividades físicas que não fora regulamentado ainda por alguma profissão e amparados do discurso pelo propósito de ressalvar a sociedade garantida pela condução das atividades serem ministradas por profissionais habilitados e devidamente registrados em um Conselho (BITENCOURT, 2012, p.23).

Essa preocupação em organizar esse “novo” mercado de trabalho desencadeado pelo reconhecimento do curso de bacharelado ocorreu, principalmente, pelo fato de que o licenciado em Educação Física era regulamentado pelo Ministério da Educação e o bacharel não tinha nenhum amparo legal.

A necessidade de um instrumento jurídico que regulamentasse a profissão, principalmente, para evitar que pessoas não habilitadas desempenhassem a função dos profissionais formados em Educação Física, foi defendida por Steinhilber (1998). Nas palavras do autor “a regulamentação propõe a instituição de um instrumento legal pois a área da promoção e da prática de atividade física está desprotegida e vulnerável a qualquer indivíduo não profissional” (p.55). Desse modo, em seu entendimento, a proposta de regulamentação da profissão estava de acordo com:

O direito do cidadão brasileiro de ter atendimento qualificado, de estar resguardado no seu atendimento por profissional formado e habilitado e não da defesa exacerbada de uma categoria profissional, muitas das vezes colocadas acima dos interesses do conjunto da sociedade. A proposta está explicitamente calcada e alicerçada no objetivo de construir e instituir instrumento legal que garanta a população seus plenos direitos (STEINHILBER, 1998, p.56).

Portanto, o principal argumento que envolvia o movimento a favor da regulamentação era que o exercício da profissão de Educação Física exige conhecimentos técnicos e científicos, por isso, se essa atividade profissional for exercida por pessoas desqualificadas pode oferecer riscos à saúde, a segurança e ao bem-estar da população (STEINHILBER, 1998).

Para Steinhilber (1998), a profissão de Educação Física não deve ser exercida por “leigos” (pessoa não habilitada), pois “o simples acúmulo de conhecimentos empíricos ou a marca de algum talento individual não são predicados suficientes para o bom e correto desempenho da profissão” (p.62). O autor completa que para que ocorra uma ação profissional de qualidade é necessário ter conhecimentos teóricos, científicos, técnicos e pedagógicos.

Assim, para formalizar esse movimento em prol a regulamentação, um novo Projeto de Lei foi debatido e analisado. Esse Projeto foi discutido em vários eventos da FBAPEF e das APEFs, e também em Encontros realizados por Instituições de Ensino Superior, onde recebeu algumas sugestões de modificação no texto e posicionamentos favoráveis à regulamentação da profissão apresentados pelo corpo docente e discente da maioria dos cursos de formação em Educação Física (STEINHILBER, 1998).

Após os trâmites legais, o Deputado Federal Eduardo Mascarenhas apresentou, em articulação com o Movimento pela Regulamentação, o novo Projeto de lei n.º 330/95 à Câmara dos Deputados, onde foi debatido a sua viabilidade. O processo de tramitação do referido Projeto perdurou alguns anos, e somente a partir de 1º de julho de 1998 é que o texto final passou a ser analisado e apreciado pelo Senado. Após a sua aprovação, o documento foi despachado à sanção presidencial (CONFEEF, 2008). Então, no dia 1º de Setembro de 1998, é sancionada a lei n.º 9696, por meio do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Essa lei foi publicada no Diário Oficial da União em 02/09/98, conforme figura abaixo:

FIGURA 3 – Diário Oficial da União de 02/09/98

SEÇÃO 1



Diário Oficial

IMPRENSA NACIONAL BRASÍLIA — DF

ANO CXXXVI - Nº 168
QUARTA-FEIRA, 2 DE SETEMBRO DE 1998

NÃO PODE SER VENDIDO SEPARADAMENTE

LEI Nº 9.696, DE 1º DE SETEMBRO DE 1998

Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA:
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei :

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais.

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Art. 4º São criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 5º Os primeiros membros efetivos e suplentes do Conselho Federal de Educação Física serão eleitos para um mandato tampão de dois anos, em reunião das associações representativas de Profissionais de Educação Física, criadas nos termos da Constituição Federal, com personalidade jurídica própria, e das instituições superiores de ensino de Educação Física, oficialmente autorizadas ou reconhecidas, que serão convocadas pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física - FBAPEF, no prazo de até 90 (noventa) dias após a promulgação desta lei.

Art. 6º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília 1º de setembro de 1998; 177º da independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Fonte: Site do CONFEEF (<http://www.confef.org.br/confef/conteudo/16>).

A lei n.º 9696/98 é composta por seis artigos e as principais disposições foram: Exercer as atividades de Educação Física e receber a denominação de Profissional de Educação Física é um direito dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais (Art. 1º); Somente serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais os profissionais detentores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido (Art. 2º); É de responsabilidade do profissional de Educação Física “coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto” (Art. 3º); Serão instituídos o Conselho Federal e os Conselhos Regionais (Art. 4º); Os primeiros membros do Conselho Federal de Educação Física serão eleitos para um mandato de dois anos (Art. 5º); Esta Lei valerá a partir da data de sua publicação (Art. 6º). (BRASIL, 1998, p.1).

Para Martins (2015) a regulamentação da profissão pode ser considerada um aspecto importante para o desenvolvimento da Educação Física brasileira, pois ao estruturar essa categoria profissional e estabelecer um conjunto de normas a respeito dos procedimentos técnicos e éticos com o intuito de orientar a atuação dos profissionais em suas diversas áreas de intervenção contribuiu para o exercício profissional com “mais assertividade, qualidade, visibilidade e resultados benéficos para a sociedade” (p.19).

A promulgação dessa lei fez com que a Educação Física “demarcasse um território”, assim como acontece em outras profissões (Medicina, Odontologia, Engenharia, por exemplo). Ou seja, só podem exercer legalmente as atividades de Educação Física as pessoas que possuem curso superior em Educação Física e que estão, devidamente, registradas no Conselho.

Após a promulgação dessa lei, em novembro de 1998, foram eleitos os primeiros membros do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). E em outubro de 1999 foram aprovadas as normas para instalação e organização dos primeiros Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs).

A organização e definição dos primeiros Conselhos Regionais foi um processo difícil, principalmente, porque todos os envolvidos estavam, nas palavras de Anderáos (2005), “aprendendo a fazer um conselho profissional” (p.105).

Os primeiros conselheiros regionais foram instituídos por indicação dos conselheiros federais designados para executar a tarefa de organizar as chapas dos seis primeiros Conselhos Regionais: CREF da região 1 (Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo); CREF da região 2 (Estado do Rio Grande do Sul); CREF da região 3 (Estado de Santa Catarina); CREF da região 4 (Estado de São Paulo); CREF da região 5 (Estados da Região Nordeste e Norte); CREF da região 6 (Estados da Região Centro-Oeste e Paraná) (ANDERÁOS, 2005).

Atualmente, de acordo com as informações disponibilizadas no site do CONFEF, os Conselhos Regionais de Educação Física estão configurados da seguinte forma: CREF1 (Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo); CREF2 (Estado do Rio Grande do Sul); CREF3 (Estado de Santa Catarina); CREF4 (Estado de São Paulo); CREF5 (Estado do Ceará); CREF6 (Estado de Minas Gerais); CREF7 (Distrito Federal); CREF8 (Estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima); CREF9 (Estado do Paraná); CREF10 (Estado da Paraíba); CREF11 (Estado do Mato Grosso do Sul); CREF12 (Estado de Pernambuco); CREF13 (Estado da Bahia); CREF14 (Estados de Goiás e Tocantins); CREF15 (Estados do Piauí e Maranhão); CREF16 (Estado do Rio Grande do Norte); CREF17 (Estado do Mato Grosso); CREF18 (Estados do Pará e do Amapá); CREF19 (Estado de Alagoas); CREF20 (Estado de Sergipe);

O Conselho Federal e os Conselhos Regionais têm como função “orientar, disciplinar legal, técnica e eticamente o exercício da profissão, assim como defender a sociedade em sua área de atuação” (ANDERÁOS, 2005, p.103). Assim, com a criação desses Conselhos foram estabelecidas normas reguladoras para a supervisão da atuação do profissional de Educação Física e foi criado um código de ética profissional.

O Código de Ética pode ser compreendido como um instrumento que orienta os procedimentos profissionais.

Este Código propõe normalizar a articulação das dimensões técnica, social com a dimensão ética, de forma a garantir no desempenho do Profissional de Educação Física, a união do conhecimento científico e atitude, referendando a necessidade de um saber e de um saber fazer que venham

a efetivar-se como um saber bem e um saber fazer bem. (CÓDIGO DE ÉTICA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, CONFEF, RESOLUÇÃO n.º 307, 2015, p.2).

Destarte, o Código de Ética do Profissional de Educação Física reúne uma gama de direitos e deveres, de princípios e valores, e de normas éticas que orientam e amparam a conduta desses profissionais perante os seus pares e a sociedade (MARTINS, 2015). Portanto, quando os profissionais agem de acordo com esse código, imagina-se que o trabalho “está sendo realizado de modo correto, dentro dos padrões definidos previamente e legitimados por uma categoria profissional, ou por um grupo social” (MARTINS, 2015, p.25).

Para Barros (2001), esse documento é importante, pois “estabelece claramente os padrões nos quais são baseados os julgamentos da adequação profissional, estabelece a responsabilidade do profissional e da profissão para com a sociedade, bem como as normas para as ações disciplinares” (p.11). O autor acrescenta que agir com profissionalismo e de acordo com os padrões de conduta e com os princípios básicos da ética proporciona uma nova dimensão e valor à profissão, contribuindo para que haja o reconhecimento do trabalho realizado. No entanto, só o Código de Ética não é suficiente para que ocorram essas mudanças, é preciso que exista a adesão por parte dos profissionais da área.

Anderáos (2005) compartilha dessas ideias e acredita que uma Lei ou um Código de Ética não é capaz de resolver todos os problemas no nosso campo de atuação, mas, considera que em um país, como o Brasil, com tantos problemas a serem resolvidos “é necessário, sim, que existam leis para proteger a população que carece, além de educação e informação, do atendimento correto, qualificado, competente, responsável e ético dos profissionais disponíveis” (p.101).

Após ter sido editado o Código de Ética do Profissional de Educação Física, em Agosto de 2000 foi realizado o Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional em Educação Física, na cidade de Belo Horizonte. Nesse fórum foi promulgada a Carta Brasileira de Educação Física e, esse documento estabeleceu e fortaleceu as ligações entre as Associações de Profissionais de Educação Física de diversos Estados e as Instituições de Ensino Superior (CONFEF, Resolução n.º 46, 2002).

Ao longo dessas ações, emergiu a necessidade de apontar, de forma específica, as intervenções dos profissionais de Educação Física. Para isso, foi

elaborado um cronograma de trabalho, incluindo a promoção de amplas discussões e debates sobre essa temática nas diversas regiões do País. Posteriormente, o CONFEF elaborou uma Minuta de Documento e a disponibilizou no site do Conselho para análise e avaliação. As propostas, críticas e opiniões apresentadas na página virtual foram coletadas e sistematizadas (CONFEF, Resolução n.º 46, 2002).

No final desse processo, em fevereiro de 2002, o CONFEF aprovou a Resolução n.º 46 que dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e suas respectivas competências, além de definir os campos de atuação profissional. Esse documento foi elaborado ao longo dos anos com o intuito de delimitar o perfil profissional, as competências e as atribuições aos profissionais de Educação Física (CONFEF, Resolução n.º 46, 2002).

O documento de intervenção do profissional de Educação Física possui seis segmentos que tratam respectivamente: I- Profissional de Educação Física, II- Educação Física, III- Responsabilidade Social no Exercício Profissional, IV- Capacitação Profissional, V- Especificidades da Intervenção Profissional, VI- Conceituação de Termos.

Considerando a necessidade de definir as atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, a Resolução n.º 46 aprova o documento supramencionado e define que:

O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (CONFEF, Resolução n.º 46, Art. 1º, 2002).

A partir das asserções apresentadas e de outras disposições que também foram feitas pelo CONFEF no decurso de sua existência, Anderáos (2005) afirma

que o Conselho Federal e os CREFs têm procurado contribuir com a organização da Educação Física brasileira.

Sob essa perspectiva, nos dias atuais, por estarem mais bem estruturados, esperamos que as contribuições dos Conselhos para a área de Educação Física ocorram em maior escala e de forma objetiva, bem como, promovam benefícios concretos para essa categoria profissional, principalmente, no âmbito da licenciatura.

2.4.2 O Movimento contra a Regulamentação da Profissão

No tópico anterior vimos que, principalmente, a necessidade de delimitar um espaço de trabalho para os bacharéis em Educação Física e de combater os trabalhadores sem formação específica atuando na área fizeram com que o processo de regulamentação da profissão fosse iniciado. Esse processo resultou na aprovação da lei n.º 9696/98 e na criação do sistema CONFEF/CREFs.

Durante as ações desenvolvidas pelo movimento a favor da regulamentação do profissional de Educação Física vários debates foram promovidos pelos que eram contrários às propostas apresentadas pelo “Movimento pela Regulamentação Já”. A partir disso, foi constituído o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR).

Esse movimento teve um papel central na luta contra a regulamentação da profissão e, mesmo após a aprovação da lei n.º 9696/98, ele se manteve vigente em busca de sua revogação.

O MNCR surgiu em 1999, na cidade de Recife, no XX Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física (ENEEF) e recebeu apoio do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) (NOZAKI, 2002).

Nesse encontro foram discutidos diversos temas emergentes da Educação Física, dentre eles, a regulamentação da profissão e a formação dos Conselhos Regionais. E, a partir das propostas coletadas em encontros regionais, foi aprovado na plenária final o desencadeamento do MNCR. Assim, em outubro de 1999, o movimento tornou-se público por meio do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado em Florianópolis. Nesse evento foi elaborado um manifesto visando à revogação da lei n.º 9696/98 e o MNCR seguiu pelo País

promovendo debates e divulgando suas ideias e informações sobre o movimento em busca de ampliar o número de adeptos (NOZAKI, 2002).

Os principais argumentos contra a regulamentação da profissão que permearam as manifestações desse movimento foram:

- 1) Falta de esclarecimento por parte do CONFEF;
- 2) Coerção para realizar inscrições nos CREF's;
- 3) Tentativa de retomada de espaço político pelos setores conservadores de Educação Física, sendo definido as resoluções da profissão em reuniões restritas, tais como, o código de ética, chapa, estatuto, estágio extracurricular, entre outros;
- 4) Visão estática de sociedade de índole cartorial e legalista;
- 5) Reserva de Mercado de trabalho e desregulamentação do trabalho;
- 6) A regulamentação não resolverá a presença leigos no mercado; não existe fiscalização nos locais de práticas corporais;
- 7) Desconsidera a história da Educação Física;
- 8) Definição do paradigma da qualidade na Educação Física, tendo esta qualidade encontrada na proposta da promoção da saúde (LUCENA, 2002, p.80-81).

Apesar da existência desses grupos contrários a regulamentação, o sistema CONFEF/CREFs continuou com as suas atividades após ser sancionada a lei regulamentando a profissão e as suas primeiras ações foram caracterizadas pela organização e estruturação interna desses Conselhos. Assim, os documentos iniciais efetuados foram o seu estatuto, o código de ética dos profissionais e um grupo de resoluções a respeito dos não graduados em Educação Física (NOZAKI, 2004).

Em relação a esses documentos, Nozaki (2004) afirma que, de forma geral, o estatuto do CONFEF conferiu-lhe atribuições e poderes que garantiram a essa entidade uma defesa contra possíveis resistências internas, bem como, a sua manutenção financeira por meio da obrigatoriedade do registro profissional de pessoa física e jurídica. No caso do Código de Ética, esse não resultou de uma discussão teórica aprofundada, e trouxe, sobretudo, a preocupação em garantir que os profissionais mantivessem em dia com as suas obrigações estabelecidas no estatuto e a anuidade devida aos CREFs, além de ressaltar o aspecto punitivo àqueles que não cumprissem com as regras. Já as normas que tratavam dos não graduados, ao invés de afastar os “leigos” do campo de trabalho, abarcaram o maior número possível de manifestações corporais com o intuito de aumentar o seu quadro de inscritos.

Para Lucena (2002), as ações realizadas pelo CONFEF a partir da regulamentação da profissão apresentam alguns pontos que preocupam e interferem na formação dos profissionais de Educação Física, dentre eles: O Código de Ética coloca como o eixo norteador da Educação Física a promoção da saúde, desprezando as ciências humanas e os conhecimentos produzidos historicamente; O CONFEF impõe que o estágio extracurricular deve ser realizado a partir do quinto semestre, promovendo uma visão fragmentada da formação, desconsiderando a relação entre teoria e prática ao longo de todo o processo; Foram disponibilizados cursos de capacitação para os “leigos” com o intuito de habilitá-los para exercer a profissão³; Os profissionais da área são coagidos, por meio de regulamentos, a se inscreverem no Conselho, caso contrário, não poderão, por exemplo, representar a sua equipe em jogos escolares, realizar a inscrição em concurso público e atuar no Ensino Superior na supervisão dos estágios extracurriculares.

Sob o pretexto de “cumprir a lei”, fiscais rastreiam a vida de trabalhadores, na ânsia de aumentar o número de registrados. Essa medida, inclusive nos contextos escolares, vem trazendo mais intranquilidade do que segurança aos “usuários” do sistema CONFEF (REZER e NASCIMENTO, 2007, p.6).

Dessa forma, o CONFEF acaba por contradizer o seu principal argumento que era aprimorar o exercício profissional na área de Educação Física e defender a sociedade da atuação de pessoas não habilitadas, pois “o discurso que era contra os ditos leigos, passa a ser contra os professores não filiados no sistema CONFEF/CREF” (LUCENA, 2002, p.84).

Além disso, Nozaki (2005) acredita que a regulamentação da profissão é corporativista, que foi imposta de cima para baixo, e que a defesa para essa regulamentação não centrou discussão nos direitos do trabalhador, mas o discurso utilizado esteve o tempo todo centrado na conquista do chamado mercado emergente das atividades físicas. Esse fato, de acordo com o autor, é expresso por Steinhilber (1996) ao afirmar que a área da atividade física é “terra de ninguém” (p.121), portanto, qualquer pessoa pode ocupar esse segmento. Ou ainda:

³ A respeito desse item, o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 aponta que “XXXVI – a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada;”. Por isso, por meio do princípio constitucional da irretroatividade da lei, os provisionados não puderam ser impedidos de continuar atuando em área de competência do profissional de Educação Física.

A terra de ninguém permite a possibilidade de conquista. Vale dizer que, se alguma outra profissão se arvorar em **ocupar** o espaço, e o fizer juridicamente, via Projeto de Lei, quem NÃO PODERÁ atuar na área das atividades físicas não formais, serão os egressos das escolas de Educação Física (STEINHILBER, 1996, p.121, grifo do autor).

Portanto, a regulamentação da profissão está muito mais apoiada no ataque a outros trabalhadores do que na defesa do profissional de Educação Física, pois, de acordo com Nozaki (2004), se a intenção é valorizar e qualificar o profissional da área os esforços deveriam ter sido canalizados na luta contra, por exemplo, os grandes proprietários do mundo das atividades físicas com intuito de conquistar garantias trabalhistas. Outro ponto destacado pelo autor é que a lei n.º 9696/98 é minimalista, pois é composta por apenas seis artigos, diferentemente de outras regulamentações como, por exemplo, da Medicina Veterinária que possui 43 artigos ou do Direito que tem 153 artigos.

Apesar dos esforços dos grupos contrários à regulamentação, a ausência de ações mais bem articuladas no poder legislativo e a falta de um maior trato teórico por parte da área acadêmica fizeram com que os defensores da regulamentação da profissão de Educação Física avançassem em suas ações, resultando na sua aprovação (NOZAKI, 2004).

Castellani Filho (1998) corrobora com essas ideias ao afirmar que a regulamentação da profissão de Educação Física foi “ao mesmo tempo, uma demonstração de capacidade de articulação política dos defensores da Regulamentação e outra, inequívoca, de inexistência de ação política concatenada por parte daqueles que a ela se opunham” (p.32).

Mesmo assim, a luta contra a regulamentação não se deu por encerrada, e o MNCR continua em busca da revogação da lei n.º 9696/98 e do enfrentamento ao sistema CONFEF/CREFs. No blog do MNCR é possível acompanhar os boletins, manifestos, cartas, publicações, imagens e vídeos sobre as campanhas e discussões promovidas por esse grupo. Dentre os seus manifestos encontram-se: Combate a ingerência dos Conselhos Profissionais nas Instituições de Ensino Superior, Revogação da lei n.º 9696/98, Defesa da Regulamentação do Trabalho e não da Regulamentação da Profissão, Campanha de desfiliação em massa dos professores de Educação Física que atuam nas escolas, entre outros.

Isto posto podemos dizer que vivemos momentos de incertezas e que as lutas travadas em busca da dominância do campo da Educação Física (campo este que

definimos nos capítulos anteriores como um campo em construção) estão borbulhando. Por isso, se faz necessário colocar em pauta as diversas questões que permeiam essa área. Destarte, como o foco dessa pesquisa está relacionado à formação de professores de Educação Física, a seguir, trataremos das consequências da regulamentação da profissão para a atuação no âmbito escolar.

2.4.3 Os licenciados em Educação Física e a regulamentação da profissão

A Resolução n.º 03/87 trouxe uma nova configuração curricular para a área de Educação Física ao reconhecer o curso de bacharelado, já que até aquele momento havia somente cursos de licenciatura.

Dessa forma, até a promulgação dessa lei, os currículos dos cursos de Educação Física tinham como base a Resolução n.º 69/69 que formavam os professores para atuarem no ensino formal e, aparentemente, preenchiam as lacunas existentes no ensino não formal. Essa perspectiva de formação repercutiu em discussões a respeito das competências específicas para atuar nesses dois campos de trabalho e isso fez com que se repensasse o processo de formação profissional em Educação Física.

Assim, em 1987, foi reconhecido o curso de bacharelado com o intuito de atender as necessidades da área não escolar e, conseqüentemente, para cumprir com esse novo perfil de profissional, houve a reformulação curricular dos cursos de Educação Física em algumas instituições de ensino (GHILARDI, 1998).

Com a promulgação da nova LDB de 1996, lei n.º 9394, foi ressaltada a importância de reorganizar o ensino de forma geral e, em especial, o Ensino Superior no sentido de assegurar uma boa formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 1996).

Em relação à formação de professores, essa lei destaca que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, Art. 62, 1996, p.20).

Deste modo, esse documento enfatiza que, para atuar na Educação Básica é preciso ter uma formação específica em licenciatura.

Posteriormente, essas proposições foram firmadas por meio da Resolução n.º 07 de 2004, destacando que a formação de professores da Educação Física da Educação Básica se dará por meio dos cursos de licenciatura plena nessa área (BRASIL, 2004b). Logo, o impasse sobre a área de atuação dos bacharéis e licenciados, aparentemente, foi finalizado.

No meio desse contexto de delimitar os espaços de atuação profissional surgiram as disputas contra e a favor da regulamentação da profissão de Educação Física.

Vimos que esses embates durante o processo de regulamentação foram marcados por intensos conflitos. O desfecho dessa luta foi a aprovação da lei n.º 9696/98 que regulamentou a profissão de Educação Física e criou os Conselhos Federal e Regionais da área.

As ações iniciais pós-regulamentação estiveram pautadas no campo não escolar, no entanto, elas não se limitaram a esse grupo, ampliando posteriormente os seus domínios também a área escolar, pois de acordo com Steinhilber (2002, p.2 apud NOZAKI, 2004) não há distinção entre essas duas áreas, para ele “todos são profissionais de Educação Física, com conhecimentos diferentes, intervenções diferentes, contudo, todos são profissionais de Educação Física, assim sendo, o registro é fundamental” (p.232-233).

A intervenção do sistema CONFEF/CREFs no campo escolar aconteceu, principalmente, de duas formas: 1-) Fiscalizando se os professores são possuidores da inscrição profissional; 2-) Propondo, junto aos governos estaduais e municipais, que fosse inserido nos editais de concursos públicos a exigência do registro profissional para a posse do cargo (NOZAKI, 2004).

Para o grupo contrário à regulamentação da profissão a fiscalização no campo escolar é ilegal, por isso essas ações foram vistas como manobras para alargarem o rendimento dos cofres do sistema CONFEF/CREFs por meio do aumento no número de registros profissionais (NOZAKI, 2004).

A nosso ver, se as ações do sistema CONFEF/CREFs fossem restritas aos bacharéis em Educação Física e se, além disso, fosse determinado que os licenciados não pudessem se registrar no Conselho, essas seriam atitudes discriminatórias. Então, ao abranger a área da licenciatura, de certa forma, sinaliza

que o Conselho de Educação Física pretende realizar ações que favoreçam o trabalho dos licenciados nas escolas.

Dentre as ingerências já realizadas pelo sistema CONFEF/CREFs no âmbito escolar, citamos a aprovação da Lei Estadual de São Paulo n.º 11.361/03, do Parecer CNE/CEB n.º 7/2013, e da Lei Estadual do Rio de Janeiro n.º 7195/16.

A lei n.º 11.361, promulgada pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo em 17 de março de 2003, dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física ser ministrada por “somente profissionais devidamente habilitados, portadores de licenciatura plena em educação física” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2003, Art. 2º, p.1).

O Parecer n.º 07 de 14 de março de 2013 refere-se à solicitação de alteração da redação do Art. 31 da Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Nas DCN para o Ensino Fundamental de 9 anos foi determinado que “do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (BRASIL, 2010, Art. 31, p.9).

Com o intuito de reverter essa determinação, o Conselho Regional de Educação Física da 1ª Região entrou com pedido de revisão e alteração da redação desse artigo, para que se tornasse obrigatório que as aulas de Educação Física do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental fossem ministradas por profissionais licenciados em Educação Física e devidamente registrados nos Conselhos Regionais, conforme a Lei Federal n.º 9696/98. Assim, após a aprovação dessa solicitação, o texto do Art. 31 foi modificado da seguinte forma:

O componente curricular Educação Física, conforme prevê o art. 31 da Resolução CEB/CNE n.º 7/2010, deverá estar a cargo do professor de referência da turma ou de professor com licenciatura na área de referência, na medida em que o componente não é oferecido na forma de disciplina específica no que se refere à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, até o 5º ano (BRASIL, 2013, p.05).

É óbvio que, mesmo sendo realizada essa alteração nas DCN, ainda existem brechas para que as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental sejam ministradas por professores não licenciados nessa área, no

entanto, a necessidade de ter profissionais habilitados para desenvolver esse componente curricular foi ressaltada ao longo do parecer e do processo de homologação.

Em relação à lei n.º 7195/16, esta foi sancionada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro em 07 de janeiro de 2016 e determinou no seu Art. 1º que “a docência em Educação Física na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, em escolas públicas e particulares, será exercida exclusivamente por professores de Educação Física licenciados em nível superior” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2016, Art. 1º, p.1).

Notamos, por meio dessas leis supracitadas, que a ingerência do sistema CONFEF/CREFs no ensino formal não traz, a princípio, prejuízos aos licenciados. Porém, consideramos que essas intervenções são incipientes na área escolar visto que elas não garantem que os professores tenham domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos da Educação Física, que estejam comprometidos com a docência e que esse componente curricular seja ministrado por profissionais devidamente habilitados em todos os segmentos e instituições de ensino brasileiras.

Outro ponto é que os informes técnicos, científicos e pedagógicos relacionados à área escolar, a nosso ver, não anunciam inovações e/ou sustentações teóricas sólidas. Como exemplo de um desses documentos, temos as “Recomendações para a Educação Física Escolar”, que foi elaborado e publicado pelo sistema CONFEF/CREFs em 2014.

As recomendações apresentadas buscam, de acordo com CONFEF (2014), nortear o trabalho do professor de Educação Física no ambiente escolar de forma responsável e qualificada. No entanto, notamos que existem algumas questões que não são condizentes com as propostas e discussões atuais sobre essa área, dentre elas, o fato do documento enfatizar as práticas corporais de caráter biológico, principalmente, aquelas centradas na promoção da saúde.

Ao analisarmos os motivos que justificam a prática da Educação Física na escola, as atribuições do professor, os objetivos e conteúdos de ensino desse componente curricular presentes nesse documento encontramos algumas palavras-chaves que destacam a sua preocupação com a melhoria da saúde e hábito de vida ativo, conforme mostra a figura abaixo:

de educação e de Educação Física escolar estão pautadas em uma reflexão crítica da realidade e na produção de práticas corporais significativas, respectivamente.

Além desses aspectos, Neira e Borges (2018) indicam, após analisarem esse documento, outras matizes que merecem atenção como, por exemplo: o texto diz que a sua elaboração foi feita de forma democrática, porém, ele foi organizado apenas por 3 membros pertencentes ao corpo diretivo do CONFEF; a falta de articulação entre os capítulos sugere que eles foram escritos separadamente e por pessoas distintas; há uma mistura de diferentes concepções pedagógicas (desenvolvimentista, psicomotora e educação para a saúde); apresenta uma visão utilitarista da Educação Física; restringem a tomada de decisão do professor sobre os conteúdos a serem ensinados; omitem os reais problemas enfrentados nos cursos de licenciatura; apenas 8 das quase 100 obras relacionadas nas referências bibliográficas abordam a Educação Física escolar.

Ao observarmos os documentos disponibilizados no site do CONFEF é possível perceber também que as Resoluções, Notas Técnicas e Publicações priorizam a área do bacharelado em Educação Física em detrimento da licenciatura. Os achados mostram que das 374 Resoluções apenas 2 dispõem sobre a Educação Física escolar (n.º 232/2012 - Dispõe sobre Especialidade Profissional em Educação Física Escolar; n.º 211/2011 - Institui a Comissão de Educação Física Escolar no Sistema CONFEF/CREFs), e das 22 publicações somente 2 tratam do ensino formal (Complemento Educação Física escolar – Nova Escola; Recomendações para a Educação Física escolar).

Isso se torna um indicativo de que a intervenção do sistema CONFEF/CREFs nas propostas e ações didático-pedagógicas do professor de Educação Física está, aparentemente, mais ligada ao desejo de garantir o seu espaço nesse campo em construção do que de promover práticas educativas inovadoras e de qualidade no ambiente escolar.

Vimos, em seções anteriores, que os campos são compostos por agentes que estão em constantes disputas visando manter e ou ocupar uma melhor posição na hierarquia desses espaços. Portanto, para Bourdieu (2003) “um campo é um universo em que as características dos produtores são definidas pela sua posição em relação de produções, pelo lugar que ocupam num certo espaço de relações objectivas” (p.86).

Assim, o sistema CONFEF/CREFs com o intuito de conquistar e legitimar a sua posição na área da Educação Física escolar, passou a atuar também no ensino formal que, até então, estava sob a gestão exclusiva dos Conselhos de Educação.

Ao tentar inserir-se nesse espaço, o sistema CONFEF/CREFs direcionou as suas intervenções, principalmente, ao âmbito da legislação. Bourdieu (2003) anuncia que “a lei pode tornar-se uma parada em jogo de lutas: luta para a conservar conservando as suas condições de funcionamento; luta para a transformar transformando essas condições” (p.50). Ou seja, o sucesso de suas ações está atrelado, de certa forma, à construção e/ou a desconstrução de leis que regem a Educação Física escolar.

E por essa entidade ser uma autarquia federal, integrante do serviço público que orienta, disciplina e fiscaliza o exercício do profissional de Educação Física, tem a vantagem de estar em contato direto com representantes que comandam as políticas públicas educacionais pois, segundo Bourdieu (2003), “o conhecimento da lei dá-lhes uma oportunidade, uma possibilidade de contrariar os efeitos da lei, possibilidade que não existe enquanto a lei é desconhecida e se exerce sem que o saibam aqueles que a sofrem” (p.50). Em suma, o fato de ter conselheiros inseridos em diferentes esferas do poder político cria maiores condições do CONFEF propor mudanças e de interferir nas leis da educação comparado, por exemplo, a classe dos professores que estão muitas vezes aquém das reformas e dos próprios documentos legais que regem o sistema educacional brasileiro como um todo.

Uma das propriedades importantes de um campo reside no facto de haver nele impensável; quer dizer coisas que nem se quer se discutem. Há a ortodoxia e a heterodoxia, mas há também a doxa, quer dizer todo o conjunto do que é admitido como óbvio, e em particular os sistemas de classificação determinando o que é julgado interessante e sem interesse, aquilo que ninguém pensa merecer ser contado, porque não tem procura (BOURDIEU, 2003, p.87).

O excerto acima sugere que se os grupos dominantes estão de acordo com determinada alteração na lei esta questão fica fora das relações de lutas estabelecidas nos espaços sociais, ocultando e silenciando as opiniões e necessidades dos dominados.

Deste modo, reiteramos que a atuação do sistema CONFEF/CREFs está caminhando a passos lentos no que tange o ensino formal e que, em vista disto, muitos professores de Educação Física não se sentem representados por esse

órgão. Ademais, não há evidências significativas que a regulamentação da profissão melhorou a situação desse componente curricular, as condições de trabalho do docente e/ou a qualidade das aulas no âmbito escolar.

Podemos dizer que para os profissionais licenciados os fatores decisivos para garantir um espaço próprio para o exercício da profissão foram as obrigatoriedades da Educação Física na Educação Básica e dos professores serem formados em cursos de licenciatura plena, ambos determinados pela LDB. Desse modo, a legalidade da inserção das aulas de Educação Física na Educação Básica, garantida por lei, é indiscutível, no entanto, a sua importância perante as demais disciplinas não é a mesma. Em outras palavras, apesar das leis garantirem a Educação Física na grade curricular, os professores ainda buscam a legitimação e o reconhecimento do seu trabalho dentro da escola.

À guisa de fechamento do presente capítulo convém enfatizarmos que embora a legitimidade da Educação Física escolar ainda esteja longe de ser efetivada, acreditamos que tanto os pesquisadores e profissionais quanto os órgãos reguladores da profissão, nos últimos anos, estão tecendo discussões e propondo alternativas na tentativa de agregar valor aos professores e ao próprio componente curricular. E isso pode ser considerado algo positivo para a área.

Esses esforços e questionamentos são necessários no contexto atual em que vive (e sobrevive) a Educação Física, pois, talvez pela primeira vez, exista a possibilidade de nos desvincularmos da tradição histórica que baliza essa disciplina e de resolvermos essa questão da legitimidade em definitivo.

3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Nesse capítulo apresentaremos a estrutura metodológica adotada na presente pesquisa, bem como, descreveremos os procedimentos realizados para a coleta e análise dos dados.

Gil (2008) define método como “o caminho para se chegar a determinado fim” (p.08) e método científico como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (p.08). Bourdieu (2008) assevera que a intenção científica é constituída pelo “desejo de descobrir a verdade” (p.708).

Assim, de acordo com os autores, podemos dizer que o método científico envolve uma gama de processos intelectuais e atividades sistematizadas, com base em pressupostos teóricos predeterminados, que permitem alcançar os objetivos e verificar as hipóteses da pesquisa.

Diante do apontado acima, e reconhecendo a importância de delinear todo o processo metodológico da pesquisa, a seguir, descreveremos o caminho escolhido para responder o problema do presente estudo.

3.1 Caracterização do Estudo

Este estudo tem como base os pressupostos da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2009a), responde a questões particulares e possui um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p.21).

O objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente, pode ser traduzido em números quantitativos, pois ele envolve o mundo das relações humanas, as opiniões das pessoas, as interpretações de suas ações, entre outros (MINAYO, 2009a).

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1996, p.78).

Assim, podemos dizer que na pesquisa qualitativa, o pesquisador preocupa-se mais com o significado do que com o produto. No caso desse estudo, a nossa inquietação está centrada no significado expresso pelos participantes sobre a legislação para a formação de professores de Educação Física, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para alcançar os objetivos do estudo, adotamos a pesquisa descritiva analítica. O método descritivo tem como características “observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que um fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores” (MATTOS, ROSSETO JÚNIOR, BLECHER, 2004, p.15). Já as pesquisas analíticas contemplam o estudo aprofundado das informações coletadas com o intuito de explicar e contextualizar um fenômeno (THOMAS e NELSON, 1996). Assim, a presente pesquisa buscou realizar, a partir da conexão desses dois métodos, um estudo detalhado envolvendo coleta de dados, análise e interpretação dos mesmos.

Nessa perspectiva, optamos por utilizar como procedimento técnico a pesquisa de campo. Esse tipo de pesquisa é utilizado com o objetivo de “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p.186).

A pesquisa de campo pode ser realizada com pessoas, grupos, comunidades, instituições, etc., tendo como principal interesse a compreensão de vários aspectos da sociedade (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Para a efetivação da pesquisa de campo, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) é necessário cumprir, inicialmente, as seguintes etapas: 1-) Realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão; 2-) Determinar o quadro teórico; 3-) Selecionar as técnicas que serão utilizadas na coleta de dados; 4-) Estabelecer as técnicas de registro e análise dos dados.

Após a concretização dessas etapas, realizamos a coleta e a organização dos dados e, posteriormente, fizemos a sua análise a partir do referencial teórico do estudo.

3.2 Participantes

Os participantes foram selecionados de forma intencional, ou seja, optamos por uma amostra não probabilística. Gil (2008) aponta que a abordagem não probabilística depende, exclusivamente, de critérios do pesquisador, e não apresenta fundamentação matemática ou estatística. O autor complementa que esse tipo de amostragem “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (p.94).

Assim, a escolha dos sujeitos da pesquisa realizou-se por meio do interesse na opinião específica de pessoas que fazem parte de quatro grupos relacionados à Educação Física e que tem representatividade social, política e científica nesse setor.

Nesse sentido, fizeram parte da amostra os profissionais de Educação Física que ocupam cargos em Entidade Científica com atuação nacional, nas Coordenações de Cursos de Licenciatura em Educação Física de Instituições Públicas (uma Federal e três Estaduais), no Sistema de Regulamentação Profissional, e os Pesquisadores que estudam formação profissional em Educação Física.

É importante ressaltar que os representantes da Entidade Científica pesquisada, embora não seja a totalidade desse grupo, foram escolhidos porque eles apresentam uma posição contrária a regulamentação da profissão. Os demais participantes selecionados são ícones historicamente reconhecidos pela Educação Física, responsáveis tanto pela regulamentação da profissão como pela sistematização dos conhecimentos e saberes da área.

Participaram do estudo 20 sujeitos, sendo 5 representantes de cada um dos grupos mencionados anteriormente, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Participantes da Pesquisa

GRUPOS	PARTICIPANTES	SIGLA ADOTADA
GRUPO A - Entidade Científica com Atuação Nacional	1	A1
	2	A2
	3	A3
	4	A4
	5	A5
GRUPO B - Coordenação de Curso de Licenciatura em Educação Física	6	B1
	7	B2
	8	B3
	9	B4

	10	B5
GRUPO C - Sistema de Regulamentação Profissional	11	C1
	12	C2
	13	C3
	14	C4
	15	C5
GRUPO D - Pesquisadores que estudam Formação Profissional em Educação Física	16	D1
	17	D2
	18	D3
	19	D4
	20	D5

Fonte: Elaboração Própria

3.3 Aspectos Éticos

O Projeto foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Biociências de Rio Claro/Universidade Estadual Paulista. Após a sua aprovação, por meio do Parecer n.º 1.658.702 (CAAE: 56771116.5.0000.5465), iniciamos os procedimentos de coleta de dados.

No decorrer desse estudo foi garantido o respeito a autonomia e a dignidade humana, assim como, os princípios da não maleficência, da beneficência, da justiça e da equidade, conforme estabelecido pela Resolução n.º 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Assim, foi assegurada a liberdade do participante, em qualquer momento, de acordo com a sua vontade, contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação livre e esclarecido, expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

O TCLE foi entregue aos participantes na data e local da entrevista, e as dúvidas foram esclarecidas antes da sua assinatura. Esse documento foi firmado pela pesquisadora e pelo participante.

O sigilo e o anonimato dos sujeitos da pesquisa foram resguardados por meio do estabelecimento de código alfa numéricos em substituição a identificação nominal do participante. Além disso, a entrevista foi realizada de forma individual, em local e horário escolhidos pelo próprio entrevistado.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados são “técnicas empregadas, pelo pesquisador, para coletar, medir e/ou avaliar os dados buscados diretamente em

suas fontes ou de maneira empírica” (MATTOS, ROSSETO JÚNIOR, BLECHER, 2004, p.90). Para a realização deste estudo a técnica empregada foi a entrevista semiestruturada.

Gil (2008) define a entrevista como:

A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (p.109).

A entrevista oferece diversas vantagens, dentre elas: é possível ser utilizada com todos os segmentos da população mesmo com aqueles entrevistados que não sabem ler ou escrever; existe uma maior flexibilidade, podendo o entrevistador esclarecer ou reformular as questões com o intuito de ser compreendido; e há possibilidade de conseguir informações mais precisas em relação a determinados assuntos (MARCONI e LAKATOS, 2003).

No caso específico da entrevista semiestruturada, esse tipo de instrumento envolve a elaboração prévia de algumas perguntas podendo, no decorrer da entrevista, acrescentar outros temas ou questões importantes para a pesquisa. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão e obter informações complementares ao foco do trabalho (ANDRADE, 2006).

A entrevista semiestruturada permite que as questões predefinidas sejam modificadas e/ou complementadas no decorrer da entrevista, além disso, não existe uma sequência rígida no roteiro. Ou seja, esse tipo de entrevista parte de “certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa” e estes vão sendo ampliados “à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

O roteiro de entrevista (APÊNDICE B) foi composto por quatro questões. Ao elaborarmos o roteiro procuramos elencar perguntas que estivessem atreladas aos objetivos da pesquisa e que dessem continuidade à conversação e as ideias do entrevistado.

3.5 Procedimentos

A primeira etapa executada foi a revisão de literatura que ofereceu a base de sustentação teórica ao estudo. A fundamentação teórica é importante, pois permite que o pesquisador tenha conhecimento acerca do que já foi publicado sobre o assunto, se existem lacunas na literatura, o posicionamento dos autores a respeito da temática estudada, além de respaldar os dados da pesquisa.

A revisão de literatura foi composta por fontes bibliográficas e documentais. As fontes bibliográficas correspondem a materiais já elaborados e são compostos, especialmente, por livros e artigos científicos (GIL, 2002). Já as fontes documentais abrangem materiais que ainda não receberam “um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p.45) como, por exemplo, leis, ofícios, memorandos, diários, manuais, entre outros.

Para a realização do levantamento das fontes bibliográficas utilizamos as bases de dados online: P@rthenon que realiza busca no conteúdo acessado via portal da CAPES e no conjunto de fontes assinadas pela UNESP, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que é uma interface que reuni teses e dissertações defendidas no Brasil em um único portal de busca. O P@rthenon foi utilizado para mapear os artigos publicados e a BDTD para buscar as publicações no formato de teses e dissertações. Além disso, foram pesquisados livros, relacionados à temática do estudo, no acervo da Biblioteca da UNESP/Campus Rio Claro e no acervo pessoal da pesquisadora.

Em relação às fontes documentais, utilizamos como principais materiais as leis e documentos que regem a Educação Física, e mais especificamente a Educação Física escolar. Dentre eles, citamos: LDB da Educação Nacional, PCN de Educação Física, BNCC e DCN para os cursos de licenciatura e de Educação Física.

Na segunda etapa, estruturamos os instrumentos investigativos e organizamos os passos para o desenvolvimento do estudo.

Após definirmos o delineamento da pesquisa e o instrumento de coleta de dados, elaboramos a primeira versão do roteiro de entrevista. Para validar o roteiro de entrevista e verificar se as questões abrangiam os interesses da pesquisa foram realizadas duas entrevistas preliminares. A partir dessas pré-entrevistas, revisamos o roteiro e nos certificamos que o instrumento estava de acordo com os objetivos do estudo.

Vale salientar ainda que as duas entrevistas realizadas no pré-teste foram incorporadas ao *corpus* do trabalho, pois os entrevistados atendiam aos critérios de inclusão da pesquisa e, além disso, o roteiro inicial não sofreu alterações.

Após o roteiro de entrevista ser validado, iniciamos a coleta de dados. As entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2017. É importante ressaltar que a coleta foi realizada antes da promulgação das novas DCN da Educação Física (Resolução n.º 06/2018), por isso, esse documento não foi abordado em nossas análises.

Para a realização das entrevistas, seguimos algumas orientações propostas por Minayo (2009b) que, de acordo com a autora, devem ser levadas em conta em qualquer situação de interação empírica, são elas: Apresentação; Menção do interesse da pesquisa; Apresentação da credencial institucional; Explicação dos motivos da pesquisa; Justificativa da escolha do entrevistado; Garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados; Conversa Inicial.

O contato inicial com os participantes foi realizado via comunicação eletrônica (e-mail). No corpo do e-mail havia a apresentação da pesquisa, um breve resumo sobre o trabalho, a identificação da instituição de pós-graduação que faz parte a pesquisadora, explicação dos motivos da pesquisa e os motivos que levaram a selecionar o entrevistado. Após o retorno do e-mail e aceitação para participar da pesquisa, foram agendados com cada participante o local, dia e horário para a realização da entrevista. As datas, horários e locais foram escolhidas pelos participantes de acordo com a sua disponibilidade.

No dia da entrevista, foi entregue ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assegurando o anonimato e o sigilo dos dados. Na sequência houve uma conversa inicial entre pesquisadora e participante da pesquisa visando “quebrar o gelo”, bem como, criar um clima de confiança e descontração.

No caso da pesquisa qualitativa, ao contrário do que muitos podem pensar, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade. Em geral, os melhores trabalhadores de campo são os mais simpáticos e que melhor se relacionam com os entrevistados. A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2009b, p.67-68).

Porém, a autora alerta que é preciso haver um distanciamento entre o pesquisador e o entrevistado, ou seja, “o pesquisador nunca deve buscar ser reconhecido como um igual” (p.75), pois o próprio participante espera do entrevistador “uma diferenciação, uma delimitação do próprio espaço, embora sem pedantismos, segredos e mistérios” (p.75). Assim, a pesquisadora procurou estabelecer uma relação agradável com os entrevistados sem ultrapassar os limites do profissionalismo.

Após essa primeira conversa, iniciamos a entrevista propriamente dita. As perguntas foram feitas uma de cada vez e de acordo com a sequência estabelecida no roteiro. O total de horas de entrevistas foi de 14h30min, correspondendo em média 42 (quarenta e dois) minutos de duração cada entrevista.

No momento em que o participante autorizou o início da entrevista, com o intuito de assegurar o registro completo e fidedigno das falas do entrevistado, utilizamos um gravador de voz digital. É importante ressaltar que a gravação da conversa foi autorizada pelo participante antes do início da entrevista, além disso, a sua utilização estava prevista no TCLE.

Minayo (2009b) afirma que quando utilizamos a entrevista como técnica de coleta de dados temos como matéria-prima a fala, portanto, é importante que o registro seja fiel ao que é real e se possível seja feito “ao pé da letra”.

De posse do material gravado, foram feitas as transcrições das entrevistas. A transcrição literal das entrevistas foi realizada pela própria pesquisadora. O material transcrito de cada participante foi retornado para a sua validação em relação à concordância das respostas dadas. Nenhum participante solicitou modificações nas entrevistas fornecidas.

Para finalizar, organizamos o material transcrito e fizemos uma leitura geral visando obter as primeiras impressões das respostas dos participantes antes da construção da análise dos dados.

3.6 Análise dos Dados

Em termos metodológicos, no tratamento dos dados, optamos pelo procedimento denominado análise de conteúdo temática. A análise temática, proposta por Minayo (1993), tem como foco a identificação de temas relevantes num corpo de informações.

A análise temática é composta por três etapas: 1-) Pré-Análise; 2-) Exploração do Material; 3-) Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação (MINAYO, 1993).

A etapa de pré-análise consiste no contato inicial com o material que será analisado. Nesse contato, a primeira tarefa é retomar as hipóteses e objetivos da pesquisa visando orientar a interpretação dos dados. Minayo (1993) aponta que essa fase é composta pela leitura exaustiva do conjunto de dados e organização do material. Nesse momento busca-se:

(a) ter uma visão de conjunto; (b) aprender as particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (GOMES, 2009, p.91).

A segunda etapa é a exploração do material, que compreende a codificação dos dados. Nessa parte, é feito um recorte do texto em unidade de registros (uma palavra, uma frase, um tema, um acontecimento, etc.), em seguida, é realizada uma classificação e agregação dos dados, escolhendo as categorias temáticas (MINAYO, 1993). Portanto, essa fase é constituída pela análise propriamente dita (GOMES, 2009).

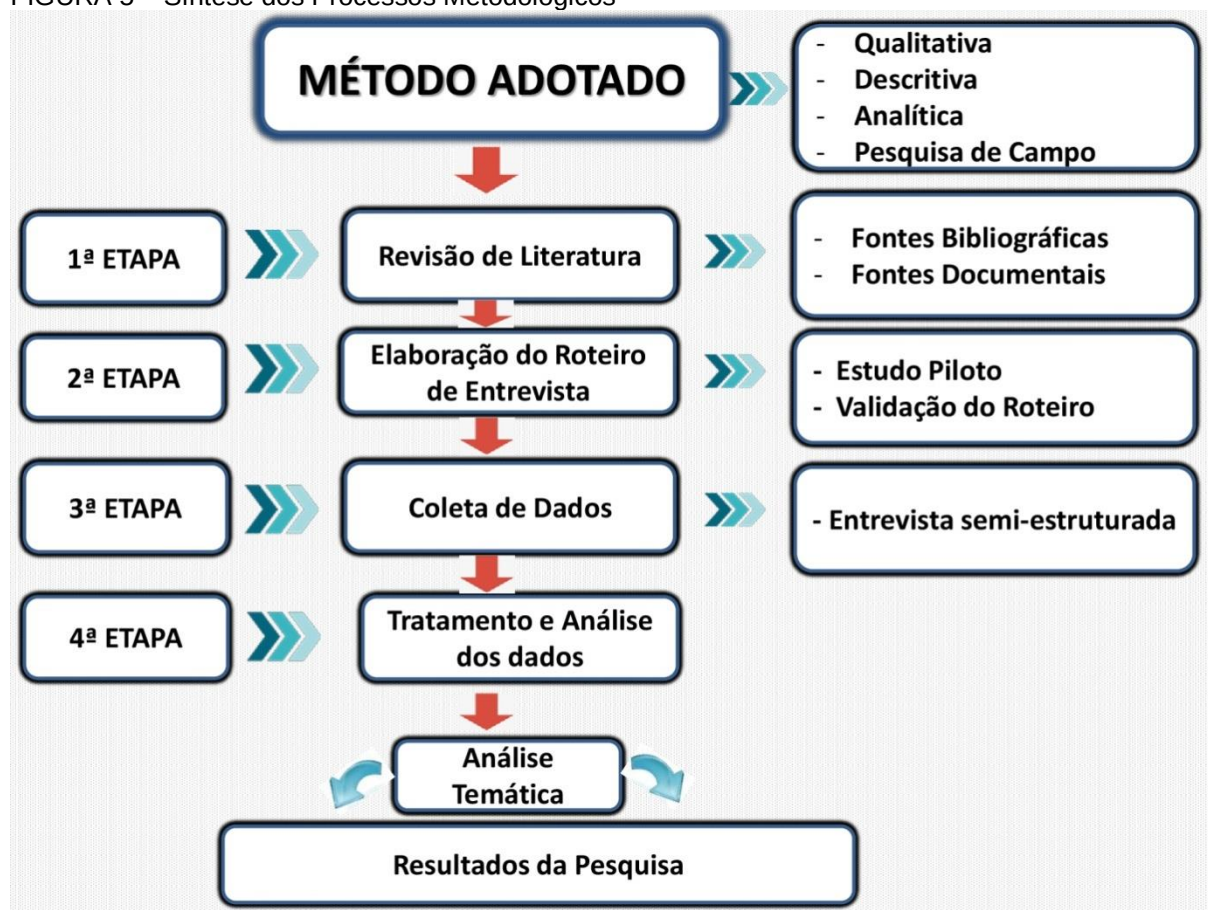
Na terceira etapa, as informações obtidas são colocadas em relevo e os resultados são interpretados a partir do quadro teórico da pesquisa (MINAYO, 1993). Ou seja, nesse período final do processo é elaborada “uma síntese interpretativa através de uma redação que possa dialogar temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa” (GOMES, 2009, p.92).

Assim, com base nas etapas supramencionadas, estabelecemos as categorias temáticas a partir de uma minuciosa análise das falas dos entrevistados. Em seguida, identificamos e agrupamos as ideias e informações presentes nas entrevistas, separando por grupos de participantes (GRUPO A: Entidade Científica com atuação nacional; GRUPO B: Coordenação de Curso de Licenciatura em Educação Física; GRUPO C: Sistema de Regulamentação Profissional; GRUPO D: Pesquisadores que estudam formação profissional em Educação Física). Por fim, articulamos os dados coletados com o referencial teórico adotado.

3.7 Síntese da Metodologia da Pesquisa

Para finalizar, apresentaremos a síntese das principais etapas executadas ao longo do processo metodológico desse estudo:

FIGURA 5 – Síntese dos Processos Metodológicos



Fonte: Elaboração Própria

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados, conforme descrito no capítulo anterior, por meio da análise temática (MINAYO, 1993), deste modo, dividimos os dados em categorias associadas ao tema. Elas foram elencadas a partir das características comuns e/ou que se relacionavam entre si. Após o processo de categorização, emergiram os temas, assim denominados: 1-) Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação em Educação Física; 2-) Objetivos da formação do licenciado em Educação Física; 3-) Especificidades dos cursos de licenciatura; 4-) Destaques das DCN n.º 02/2015; 5-) Avanços e retrocessos das novas Diretrizes Curriculares; 6-) Licenciatura X Bacharelado.

Ao definirmos as categorias temáticas, extraímos trechos das entrevistas dos participantes e, a partir deles, identificamos as ideias centrais e elaboramos quadros sínteses (APÊNDICE C). Assim, após estruturarmos os temas e os respectivos depoimentos, iniciamos a interpretação e análise dos dados.

Os resultados do estudo são apresentados a seguir, estabelecendo articulações com a base teórica conceitual adotada e com a literatura da área. Para melhor visualização dos dados, dividimos as categorias temáticas em subitens 4.1, 4.2, 4.3, e assim sucessivamente.

4.1 Tema: Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação em Educação Física

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores têm como objetivo normatizar os cursos de Ensino Superior, assim, estas são constituídas por orientações para a elaboração do currículo, com o intuito de construir o perfil acadêmico e profissional desejado a partir das competências, habilidades e conteúdos necessários para assegurar a qualidade da formação inicial e continuada dos docentes.

A trajetória histórica das DCN mostra que esse documento sofreu diversas modificações ao longo dos anos. Desse modo, questionamos os participantes da pesquisa se essas mudanças promoveram aprimoramentos no que tange a formação de professores de Educação Física.

A perspectiva geral dos participantes dos grupos B, C e D, em relação à evolução das DCN, indica que houve avanços ao longo da história. Entre as

justificativas encontramos: uma preocupação maior com a dimensão pedagógica e com a inclusão de temas emergentes no currículo dos cursos, fortalecimento da identidade do professor, autonomia das Instituições de Ensino Superior, flexibilização curricular, aprofundamento de conteúdos específicos para a formação de professores, definição do perfil do licenciado e respeito à especificidade do curso. No caso da Educação Física, os entrevistados acreditam que os modelos propostos antes da década de 80 foram superados a partir das DCN n.º 03/87 ao estabelecer duas formações distintas (bacharelado e licenciatura), tornando esse documento um “*divisor de águas*”, conforme relato do participante D3.

Em contrapartida, também são apresentados alguns pontos que merecem certa atenção, dentre eles: o “inchaço” dos currículos (B2), perda do núcleo “duro” da formação (C1), dificuldades na implantação da legislação (D1), falta clareza na especificidade do curso e na estruturação dos currículos (D2 e D5), na prática não há alteração nos cursos (D3). Podemos notar que os representantes do grupo D, pesquisadores da área de formação profissional, foram os que apontaram a maior parte das limitações das DCN. Isso corrobora com as nossas expectativas, pois são eles que desenvolvem estudos na área de formação profissional e, portanto, estão engajados em atividades acadêmicas que os aproximam do contexto real e específico expresso nas leis.

Já a maioria dos participantes do grupo A acredita que não houve evolução (A1 e A4) ou que ainda não é possível realizar essa afirmação visto que não existem pesquisas em grande escala sobre essa questão (A3 e A5). Apenas o participante A2 aponta que as DCN apresentam algumas iniciativas interessantes como, por exemplo, o aumento na carga horária dos cursos que impactou, especialmente, as instituições particulares.

Os primeiros indícios de preocupação em reestruturar os cursos de formação de professores ocorreram em 1939, conforme relata o participante D4 “*podemos considerar o ano de 1939 como um marco quando você tem a primeira Diretriz de formação na Educação Física, e dentro dessa Diretriz você tem um indicativo de formação de professor*”. A partir do Decreto-Lei n.º 1212 de 1939 foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, assim como, foram estabelecidas as diretrizes para a formação profissional nos diversos cursos oferecidos nessa instituição de ensino: a) curso superior de Educação Física; b) curso normal de Educação Física; c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e

massagem); e) curso de medicina da Educação Física e dos Desportos. Esses cursos eram concluídos em 1 ano, com exceção do curso superior que era realizado em 2 anos. Nesse contexto, essa instituição trouxe “a primeira experiência em nível nacional de um currículo de formação na área” (FIGUEIRÊDO PRIMO, 2009, p.76).

No entanto, a reestruturação na área de formação de professores se efetivou somente na Resolução n.º 69/69. Esse documento restringiu as formações em Educação Física em apenas duas áreas (Licenciatura e Técnico Desportivo), além disso, reduziu as matérias básicas de fundamentação científica e incorporou 1.800 horas de matérias pedagógicas. Esse fato mostra que nessa legislação há um destaque para a formação de professores. Figueirêdo Primo (2009) coaduna com essa ideia ao afirmar que “esta proposta pode ser interpretada como um avanço no que diz respeito ao currículo prescrito, na medida em que passou a reconhecer a necessidade de um conhecimento mínimo de área específico para o exercício profissional” (p.78).

O final da década de 70 e os anos 80 foram marcados por diversos diálogos e debates em busca da construção de uma identidade para o curso de Educação Física. Nas palavras de Tojal (1995):

De agosto de 1978 a março de 1987 foram realizados encontros e seminários em diversos Estados da União, reunindo Professores de Educação Física; Técnicos-Desportivos, Médicos e Acadêmicos, para discutirem as reformas necessárias no Currículo dos Cursos de Graduação em Educação Física (p.73).

Essas discussões resultaram na promulgação da Resolução n.º 03/87 que determinou a carga horária mínima de 2.880 horas, reconheceu o curso de Bacharelado, proporcionou flexibilidade e autonomia às universidades, alterou o formato do currículo substituindo as disciplinas/matérias por campos de conhecimentos (BRASIL, 1987b).

Destarte, a implementação dessa legislação proporcionou significativas mudanças nos cursos de formação profissional em Educação Física, principalmente, ao dar autonomia às instituições de Ensino Superior para compor a sua grade curricular de acordo com o perfil profissional desejado (FIGUEIRÊDO PRIMO, 2009), ao reconhecer o curso de bacharelado e delimitar o papel mercadológico dessa área (FARIA JÚNIOR, 2001), ao extinguir a estruturação do currículo em forma de disciplinas/matérias e substituí-las por duas grandes áreas de conhecimento -

conhecimentos de cunho humanístico e conhecimentos de cunho técnico (OLIVEIRA, 2006). Esses apontamentos podem ser identificados nas falas dos participantes C5 e D3:

“(...) teve uma evolução das Diretrizes anteriores para a 87. (...) ela equiparava a licenciatura com o bacharel, eram quatro anos de curso para os dois, aí havia uma preocupação muito grande da Educação Física em formar pessoas com o perfil profissiográfico diferente para trabalhar na escola atendendo toda a história da Educação Física e a legislação, e um profissional que trabalhasse fora da escola”. (Participante C5).

“(...) ela reflete movimentos no campo tanto do contexto acadêmico como de formação do mercado de trabalho, ele vê a criação do bacharelado e admite que a formação do profissional de Educação Física é multidisciplinar, tem que contemplar as Ciências Humanas, conhecimentos da área biológica, do ser humano, da sociedade, ou seja, ser humano, sociedade e conhecimento técnico”. (Participante D3).

Em 2002, foram instituídas as DCN para a formação de professores de Educação Básica, Resoluções n.º 01 (BRASIL, 2002a) e n.º 02 (BRASIL, 2002b). Esses documentos foram editados com o intuito de nortear os cursos de licenciatura, em nível superior. Para Fávaro, Nascimento e Soriano (2006) essas Resoluções consolidaram a “necessidade de uma re-leitura do entendimento de Licenciatura de maneira geral” (p.201). Além disso, na visão de Bianchini (2015), também demonstraram uma preocupação em fortalecer as relações entre teoria e prática, e entre os conhecimentos acadêmicos e a sua aplicação no contexto escolar.

Esses fatos foram externados pelos participantes B4 e C5 ao afirmarem que, *“(...) a partir dos anos 2000, existe uma grande preocupação com o quesito da formação do professor e qual é a identidade desse professor, qual é o perfil, qual é a missão da educação”* (Participante B4); *“(...) As Diretrizes 01 e 02 também ajudaram a definir a licenciatura, definiu claramente a licenciatura, a geografia social onde quem vai entrar na licenciatura é para ser professor”* (Participante C5).

E, posteriormente, de acordo com as orientações fornecidas pelas DCN de 2002, foram instituídas novas Diretrizes para os cursos de Educação Física por meio da Resolução n.º 07 de 2004 (BRASIL, 2004b). Podemos dizer que esse documento trouxe mudanças, principalmente, em relação aos objetivos e perfis profissionais almejados na formação inicial, tanto dos licenciados quanto dos graduados em Educação Física. Para o participante D4 “A *Diretriz de 2004 vai tentar corrigir as lacunas da 03*”. Ou seja, a partir dessa Diretriz ficou caracterizada legalmente a distinção entre os campos de atuação do graduado/bacharel e a do licenciado em Educação Física.

Portanto, as Diretrizes Curriculares de 2004 inovaram no quesito de exigir que fossem definidos currículos próprios para a licenciatura e para o bacharelado, buscando contemplar as necessidades específicas desses dois campos de atuação profissional.

Martins e Batista (2006), com base nessas premissas, definem cada uma dessas áreas:

A licenciatura deve tomar como referência, para a constituição do seu currículo, as diretrizes estruturadas no parecer CNE/CP 009/2001 e nas resoluções CNE/CP 001/2002 e 02/2002, objetivando, no desenvolvimento de seu curso, **capacitar o profissional de educação física para atuar em instituições públicas ou privadas de ensino da educação básica**, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio (p.160, grifo nosso).

A graduação, ou, como mais comumente denominamos, **o bacharelado**, referencia-se no parecer CNE/CP 0058/2004 e na resolução CNE/CES 007/2004 que o instituiu, perspectivando a formação do profissional de educação física e habilitando-o a **atuar em diferentes campos como planejador, organizador, administrador, orientador de atividades físicas, esportivas e de recreação e lazer**, em instituições públicas e privadas, atuando em academias, clubes esportivos etc., podendo ainda realizar atividades de lazer em redes hoteleiras, orientação postural em empresas, assessorias de esportes e lazer em prefeituras, e na área de saúde na orientação de atividades que visem à prevenção de doenças e à manutenção e melhoria da saúde (p.160-161, grifo nosso).

Por fim, temos a Diretriz Curricular mais recente n.º 02/2015 que está em processo de implantação nas instituições de Ensino Superior. Essa Diretriz apresenta, dentre os seus diversos princípios, a valorização do profissional da educação e a unidade teoria-prática. Além disso, ampliou a carga horária dos cursos de licenciatura e estes passaram a portar, novamente, 4 anos de duração (BRASIL,

2015a). Dessa forma, *“a 02 de 2015 define melhor o curso e a formação no sentido das práticas. (...) Avançou na tentativa de resgatar o status do professor”*, conforme o relato do participante C5.

Em relação às ressalvas apontadas pelos participantes, vimos que estas estão ligadas, especialmente, à falta de clareza na especificidade do curso, estruturação da sua grade curricular e na dificuldade de implantação: *“(...) Na medida em que ela dá uma abertura ela também perde naquilo que eu considero o núcleo duro da nossa formação”* (Participante C1); *“(...) quando chega no momento da implementação/implantação me parece que fica tudo muito solto. As Diretrizes Curriculares servem para os burocratas acharem que estão tendo um controle, um monitoramento da situação, quando na verdade aquilo que acontece na realidade é que cada um faz o que bem entende”* (Participante D1); *“(...) As Diretrizes precisam conseguir uma estrutura para formar profissionais para que possam atuar na condição das escolas. Nenhuma deixa claro que você tem que fazer isso na formação”* (Participante D2).

Figueirêdo Primo (2009) corrobora com esses apontamentos ao dizer que, no caso da flexibilidade curricular conquistada, apesar das instituições de ensino terem ganhado autonomia também se abriu, de certa forma, perigosas possibilidades de aproximação dos currículos dos cursos com determinadas demandas emergentes do mercado. Já as dificuldades em concretizar a efetivação das Diretrizes, de acordo com Silva (2014), acontecem porque o contexto educacional sempre esteve marcado por “um descompasso entre a elaboração e implementação das políticas educacionais” (p.51), principalmente, por haver uma separação entre os responsáveis pela estruturação das leis e os seus executores, nesse caso os gestores e professores.

Já os participantes com posicionamento contrário sobre os possíveis progressos das DCN, como apontamos anteriormente, justificaram que não houve evolução porque as estruturações das Diretrizes estão pautadas nos interesses do mercado e na organização precária do mundo do trabalho proveniente das mudanças neoliberais, conforme revela o relato do participante A1: *“O que está ocorrendo é um enorme retrocesso vez que o conjunto de medidas que estão sendo adotadas nas instâncias de governo demonstram que o conservadorismo, os interesses do mercado, a lógica da super exploração do trabalho e do trabalhador estão sendo implementadas no Brasil”*.

Taffarel e Santos Júnior (2010) afirmam que as políticas governamentais brasileiras emanadas desde a presidência de Fernando Henrique Cardoso não alteraram a hegemonia capitalista presente nas leis e, conseqüentemente, as DCN para os cursos de Educação Física também foram construídas nesse contexto neoliberal. E com o intuito de ressaltar esse posicionamento, os autores citam que a Resolução n.º 07 de 2004 nada mais é do que “um *museu de grandes novidades*, que mais confunde que esclarece e que não serve como instrumento para alavancar um processo de formação de professores de Educação Física calcado numa perspectiva emancipatória” (p.31, grifo do autor).

A política neoliberal busca, segundo Nozaki (2004), reordenar a formação humana a partir das demandas dos dias atuais, assim, no campo da educação, as políticas educacionais são reajustadas como intuito de formar novas competências e proporcionar a qualificação necessária para o enquadramento dos futuros trabalhadores. O autor ressalta que, em relação à Educação Física, esta tem perdido espaço no contexto escolar visto que, aos olhos do projeto dominante de formação humana, o mundo do trabalho tem como prioridade as disciplinas escolares que desenvolvem a alfabetização, o raciocínio lógico e as inovações tecnológicas, que são as bases necessárias para dar o aporte funcional para o novo tipo de trabalhador. Nesse caso, a Educação Física, bem como as Artes, tornam-se “artigos de luxo”, colocando-as em um plano secundário.

Para efetivar a lógica neoliberal de formação dos trabalhadores, diversos mecanismos legais foram produzidos e implementados. Assim, no que tange às DCN para os cursos superiores, Nozaki (2004) afirma que o Conselho Nacional de Educação estabeleceu orientações gerais para a reformulação desses documentos tendo em vista “organizar um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, sob o aspecto da formação polivalente e flexível” (p.103).

Assim sendo, os motivos apresentados por Taffarel e Santos Júnior (2010) e Nozaki (2004) subsidiam as opiniões expostas pelos participantes A1 e A4 ao acreditarem que não houve progresso nas reformulações das DCN ao longo do tempo.

Outros apontamentos realizados pelos participantes do grupo A mostram que não existem dados representativos para firmar se as mudanças efetuadas nas DCN foram positivas ou negativas, pois essas alterações ocorreram sem uma análise

prévia e sem a realização de pesquisas concretas e significativas das Instituições de Ensino Superior que possuem cursos de Educação Física, por conseguinte, as modificações na legislação aconteceram *“influenciadas pela força da lei e cada IES forma seus estudantes de acordo com a realidade na qual está inserida”* (Participante A5). Para o participante A3 *“nós temos hoje uma lógica de alteração de uma Diretriz que não está se dando, digamos, a partir de estudos de natureza acadêmica, pesquisas sérias portanto, que abarquem a totalidade desses cursos ou que tenham um patamar de amostragem que possa nos dizer o que vem acontecendo nesses 10 anos de funcionamento, de implantação da 07 de 2004”*.

Castellani Filho (2016) avaliza esses apontamentos ao dizer que não existem “estudos que abarquem os aproximadamente 1.400 cursos superiores de EF, de modo a darem conta da análise dos impactos das diretrizes curriculares – tanto das atuais quanto da que a antecedeu” (p.765). Nesse caso, o autor está referindo-se as Diretrizes Curriculares n.º 07/2004 e n.º 03/87, respectivamente. Portanto, sem indicadores para comprovar ou refutar de que maneira as reformas educacionais estão se efetivando na prática, fica difícil desenredar o seu real impacto.

Acreditamos que, apesar de não existirem estudos abrangendo a totalidade de cursos de Educação Física, temos produções científicas significativas sobre as diretrizes e propostas curriculares que nos fornecem subsídios para projetar de que forma estão se efetivando na prática. Entre essas produções destacamos: Kunz (2003); Souza Neto (1999), Taffarel (1998, 2012), Santos Júnior (2005) e, Marques e Figueiredo (2014).

As intenções dos idealizadores e elaboradores das DCN para os cursos de graduação, bem como das demais normas legais, são de melhorar a formação inicial. No entanto, na prática, nem sempre isso acontece como o esperado. Canário (2005) corrobora com essas afirmativas ao dizer que apesar das instituições de ensino ter que cumprir as Diretrizes Curriculares, essas reformas acabam produzindo “mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores” (p. 93).

Isto posto, sob nossa análise, os resultados expostos nessa primeira categoria indicam que as DCN apresentam, em certo ponto, características embrionárias e parciais de mudanças relativamente significativas no campo da formação de professores. A busca por uma transformação efetiva nos cursos de formação inicial nos leva a reforçar a necessidade de estabelecer um diálogo

permanente entre o que é determinado pela legislação e o enfoque adotado pelas instituições de Ensino Superior.

A primeira condição de uma reforma transformadora da realidade seria a de clarificar, para não confundir nem se auto-enganar, que desafios concretos coloca e com que medida pensa em alcançá-los; do contrário só servirá ao ritual da confusão de fazer com que tudo se mova para que nada mude. (SACRISTÁN, 1996, p.58).

Assim, para que as reformas educacionais e as suas implementações nas instituições de ensino caminhem na mesma direção, é preciso fortalecer ainda mais as pesquisas a respeito dos processos educativos que delineiam as atividades pedagógicas na formação dos profissionais de educação, além de lidar com resistências políticas e sociais.

Quanto às DCN para a área de Educação Física, notamos que houve um consenso parcial entre os participantes desse estudo sobre as suas conquistas obtidas ao longo dos anos e das mudanças legais, sendo que três grupos defendem a visão de que as Diretrizes trouxeram mudanças positivas nos cursos de formação profissional, e apenas um grupo entende que não houve avanços ou que esses avanços foram muito pequenos, uma vez que estes documentos foram construídos a partir da lógica neoliberal da área de Educação Física. Ou seja, dentro do grupo da entidade científica com atuação nacional há uma harmonia de ideias nesse conjunto específico, mas não há uma concordância intergrupos, comprovando a não existência de um pleno consenso.

Dessa forma, acreditamos que as DCN reverberam os embates no campo, pois não somente essas Diretrizes, como também a legislação de forma geral, tornam-se objetos de disputas entre os diferentes grupos que buscam o domínio da Educação Física.

Apesar das DCN para os cursos de licenciatura buscarem inovações e currículos com novas visões, podemos perceber que na área de Educação Física os documentos não possuem uma direção definida e, portanto, ora privilegiam as ideias de um grupo ora as de outro.

A título de exemplo citamos as Resoluções n.º 03/87 e n.º 07/2004. A Resolução n.º 03 abrange em seus currículos, na parte identificadora da área, conhecimentos de cunho social/técnico, prevalecendo a parte técnica com 80% da carga horária. Já a Resolução n.º 07 possui uma organização curricular pautada em

dimensões cultural/técnico/pedagógico, deixando a cargo das IES definir as respectivas cargas horárias. Assim, notamos que enquanto a 03/87 tem uma preocupação com o desenvolvimento social e biológico, a 07/2004 contempla aspectos culturais e pedagógicos do movimento humano. Essas alterações podem ser entendidas como uma forma de demarcação da área de Educação Física, exigindo que novos critérios e procedimentos sejam utilizados na formação profissional.

Outro ponto observado é que o interesse dos grupos pelo domínio desses documentos legais está ligado à busca pelo capital simbólico. Vimos, em tópicos anteriores, que na perspectiva bourdieusiana a posição no interior de um campo é determinada pelo volume e quantidade de capital que o agente detém. O capital apresenta-se em quatro formas específicas: capital econômico (bens, riqueza material, dinheiro, etc.), capital social (relacionamentos e redes de contatos, etc.), capital cultural (conhecimentos, informações, qualificações intelectuais, etc.) e capital simbólico (honra, prestígio, etc.).

No caso do capital simbólico este se refere ao prestígio que o agente possui num determinado espaço social e, geralmente, está associado à posse e ao acúmulo dos outros tipos de capitais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017). Assim, é o capital simbólico que assegura determinada posição no espaço social.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2017) “a ideia fundamental de Bourdieu é a de que os capitais são instrumentos de acumulação. Quanto maior o volume possuído e investido pelo indivíduo em determinado mercado, maiores suas possibilidades de ter bom retorno” (p.45). Além disso, os autores complementam que, ao longo do tempo, cada grupo social a partir da realidade concreta toma ciência do que é possível ou não de ser alcançado e, assim, adota as melhores estratégias para manter ou elevar a sua posição dentro do campo.

Isso implica em conflitos entre os grupos que procuram conquistar ou defender os seus privilégios, portanto, na tentativa de modificar as estruturas das leis educacionais, nesse caso as DCN, os agentes tentam impor novas configurações para a área da Educação Física, visando alterar as posições hierárquicas nesse campo em construção. E, em muitas situações, essa disputa de poder rivalizam conceitos, conteúdos, termos e normas já consolidadas no espaço social.

Portanto, na luta pela hegemonia do campo em construção da Educação Física ainda encontramos grupos, como a entidade científica com atuação nacional,

que querem impor as suas regras para consolidar essa estrutura que ainda não está formada. Por isso, entendemos que há um capital simbólico acumulado dentro de cada grupo específico, mas não na área de Educação Física.

Dessa forma, visualizamos que os grupos possuem valores e regras próprias bem mais consolidadas do que o todo da área, e isso é um reflexo da fragmentação da Educação Física, pois se não é possível identificar a estrutura central do campo, os seus dominantes e os seus dominados, então, não existe um campo definido, mas sim, um campo em construção.

Considerando esses aspectos, entendemos que as DCN para a formação de professores de Educação Física estão se diversificando e se dinamizando, porém, ainda representam disputas estabelecidas entre os agentes que almejam conquistar ou preservar o poder instituído nesse campo em construção, inculcando novas formas de pensar, ver e estruturar a formação inicial docente.

4.2 Tema: Objetivos da formação do licenciado em Educação Física

Os cursos de formação em nível superior possuem objetivos específicos visando formar profissionais habilitados para atuar em diferentes áreas. Para Oliveira (2011) “a formação inicial é entendida como processo de apropriação sistemática da cultura profissional” (p.88). Núñez e Ramalho (2009) reconhecem que a formação inicial é um processo estruturado e orientado para o desenvolvimento profissional, além disso, todo esse processo acontece em espaços formais de ensino e são norteados por objetivos e exigências atuais, bem como, pelas perspectivas da profissão.

Assim, os cursos de licenciatura tem como foco a formação de professores. Para tal, estes necessitam proporcionar aos alunos/futuros docentes uma base de conhecimentos e experiências que os possibilitem intervir no ensino formal.

O Art. 3º da Resolução n.º 02/2015 explicita que os cursos de formação inicial de professores têm como propósito:

A preparação de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância –

a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar (BRASIL, 2015, p.03)

Nesse contexto, os cursos de licenciatura formam professores, bem como, os habilitam e os qualificam para atuarem nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

É na formação inicial e no exercício da docência que os professores irão se apropriar do habitus da profissão, ou seja, dos modos de ser e de agir dos docentes.

Na teoria de Bourdieu, o conceito de habitus é trazido pelo autor para explicar as relações existentes entre as estruturas objetivas e subjetivas, ou seja, entre as regras determinadas pela organização social em que o agente está inserido e as formas de pensamentos e ações dos indivíduos. No caso do habitus, esse termo é utilizado para conceituar as estruturas subjetivas, portanto, as formas como cada pessoa entende, interpreta e age sobre o mundo ao seu redor. Para Nogueira e Nogueira (2017) ele é “a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social” (p.24).

O habitus é definido por Bourdieu (1983) como um:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (p.15).

Isso significa que as nossas ações não são meros produtos do acaso, mas sim, possuem uma ligação direta com o habitus que é o princípio gerador das práticas a partir da interiorização de determinados valores, normas e regras que norteiam o contexto social e que, em um momento posterior, também operará nesse contexto.

Cada sujeito vivencia uma série de experiências no campo social em que está inserido e essas experiências estruturam internamente a sua subjetividade orientando as suas ações. Todavia, o habitus não corresponde a um conjunto inflexível de regras a ser seguidas, por isso, as percepções e apreciações dos sujeitos interferem nessa estruturação interna. Dessa forma, os sujeitos não são “seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados

pelas forças objetivas”, mas sim, agem “orientados por uma estrutura incorporada”, denominada habitus, que reflete “as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2017, p.29).

Com base nesses princípios, acreditamos que ao longo da formação inicial o aluno/futuro professor incorporará um conjunto de valores, atitudes, concepções teóricas, etc., que irão orientar o seu trabalho na escola, juntamente, com as experiências e exigências encontradas no exercício profissional.

Bourdieu (1983) ainda nos chama a atenção para o fato de que o habitus ao ser incorporado, interiorizado, ele se reproduzirá sem que sejam percebidos de forma consciente pelos indivíduos, inclinando-se para a sua própria conservação, podendo ser alterado na medida em que houver mudanças estabelecidas dentro do campo.

Nesse sentido, as novas exigências legais, sociais e do mundo do trabalho ocasionam mudanças e adequações no âmbito do Ensino Superior e, por conseguinte, novos habitus serão formados. No que concerne especificamente a formação em Educação Física, Honorato (2017) exemplifica essas mudanças ao trazer à tona os diferentes modelos formativos, como o mecanicista e o esportivista, que acarretaram ao longo dos anos alterações na forma de atuação desses profissionais, uma vez que esses modelos priorizavam determinados conteúdos e apresentavam determinadas formas de ensinar. Por isso, para a referida autora, a formação de professores de Educação Física é um processo em permanente construção e transformação, e essas modificações se dão frente às demandas institucionais e as perspectivas da sociedade.

A nosso ver, além dessas demandas ou imbricados a elas, temos as determinações legislativas que influenciam de forma direta as estruturas dos cursos, propostas curriculares e parâmetros didático-pedagógicos que ocasionam transformações na formação inicial dos professores.

Ao tratarmos dos objetivos da formação dos licenciados em Educação Física notamos que a maioria dos entrevistados compreende que os cursos de licenciatura têm como finalidade formar professores para atuar com esse componente curricular no âmbito escolar. Essa posição é compartilhada pelos participantes da pesquisa, conforme os dizeres abaixo:

“Eu penso que a Diretriz 07, indo ao encontro de um movimento maior, quando reconhece a possibilidade de dois cursos olha, basicamente, para a licenciatura no sentido de dar a ela especificidade da qualificação para trabalhar na educação escolar na educação básica brasileira” (Participante A3).

“O objetivo da formação dos licenciados é atuar na escola realmente. É atuar com o ensino da Educação Física na escola” (Participante B2).

“Eu entendo que o professor que quer fazer licenciatura ele tem que entender que ele está se formando para ser professor” (Participante C2).

“O objetivo dela é formar professor. Eu acho que isso para mim é claro. Qualquer coisa fora disso é um equívoco” (Participante D4).

Os depoimentos obtidos pelas entrevistas indicam que há um consenso entre os grupos ao compreenderem que os profissionais formados nos cursos de licenciatura em Educação Física terão a escola como campo profissional e para tanto deverão dominar os aspectos pedagógicos gerais e específicos da área conforme os apontamentos dos participantes B1 e D3: *“É dar um repertório vasto para que esse licenciado tenha um conhecimento básico geral da área e sim uma formação pedagógica que permita que ele transmita, organize e estruture esse conhecimento de uma forma que ele tenha condições de fazer isso”* (Participante B1). *“Formar licenciados com domínio dos aspectos pedagógicos gerais como tal especificidade dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física”* (Participante D3).

Para contemplar a essência e a especificidade do trabalho pedagógico, a formação docente necessita fundamentar-se na relação entre conteúdo específico e didático, teoria e prática, ensino e pesquisa (MELO, 2007), pois além de dominar os conhecimentos específicos da sua área, o professor precisa ensinar esses conteúdos de forma eficaz, embasados em diversos procedimentos didático-

pedagógicos. Ou seja, o domínio dos conteúdos a ser ensinados e dos meios para ensiná-los é o que conduz a uma efetiva aprendizagem escolar.

Essa ideia é reiterada por Terrazzan et al. (2008) ao afirmarem que, para atender aos objetivos da formação de professores, as configurações curriculares dos cursos de licenciaturas devem abranger conhecimentos específicos da matéria de ensino, reflexão sobre esses conhecimentos apreendidos e sobre como esses conteúdos serão ensinados na Educação Básica, aplicação dos conhecimentos adquiridos em uma situação próxima da realidade escolar por meio da realização dos estágios supervisionados, e aquisição de conhecimentos pedagógicos gerais que tratam da especificidade da profissão docente como, por exemplo, currículo, contexto educacional, alunos, teorias de ensino e aprendizagem, entre outros.

Aranha e Souza (2013) consideram que os professores necessitam dominar muito bem os conteúdos específicos da sua área, no entanto, se espera que além desse domínio, esses profissionais “conheçam também os fundamentos do conhecimento, os motivos pelos quais se ensina e os meios através dos quais o processo ensino-aprendizagem deve ser organizado com vistas a alcançar maior eficácia” (p.81). Ou seja, para se ensinar de forma efetiva é preciso que os professores consigam ajustar os conteúdos de ensino a cada etapa do processo de escolarização e as situações do cotidiano escolar.

Apenas no grupo A encontramos participantes (A1, A2, A4 e A5) que acreditam que o licenciado em Educação Física atua, principalmente, no âmbito escolar, porém, este profissional também pode trabalhar em outros espaços como declarado por A5: *“Formar professores qualificados para atuar na rede de ensino básica e também em espaços sociais onde possam contribuir positivamente. Embora haja as diretrizes e a Lei de regulamentação da profissão em Educação Física, que direcionam o licenciado para o campo escolar, percebo que esses professores podem contribuir atuando em espaços sociais (como ONGs, projetos sociais)”*.

Esse grupo é composto por profissionais pertencentes à entidade científica com atuação nacional e que tem como um de seus princípios a defesa por uma formação unificada, ou seja, um único curso que forma professores de Educação Física para atuarem nos ensinos formal e não formal.

A proposta de licenciatura ampliada vai ao encontro com a ideia da maioria dos integrantes do grupo A, pois essa formação entende que o licenciado está “apto a agir, atuar, desenvolver a atividade docente em diferentes campos de trabalho”

(TAFFAREL et al., 2006, p.165). Por isso, encontramos nos depoimentos a indicação de que o objetivo da formação do licenciado é *“elevant a capacidade teórica para atuação em campos de trabalho que ora se expandem e ora se retraem de acordo com a economia política no modo de produção capitalista. Formar para a atuação em espaços formativos, onde o trabalho educativo seja exigido, caracterizando-se a atuação do professor/profissional de educação física pelo exercício da docência, no trato com o conhecimento da cultura corporal, desenvolvendo-se sentidos e significados para as praticas corporais, dando direção a formação humana”*. (Participante A1).

Gallardo (2003) corrobora com esses apontamentos e afirma que apesar dos cursos de licenciatura em Educação Física direcionar a atuação profissional para o âmbito escolar, a sua formação acadêmica deveria permitir atuar em outros espaços.

Dessa forma, na visão desse grupo, o atopedagógico e o conhecimento acerca da cultura corporal configuram a formação inicial do professor de Educação Física que também tem como finalidade a superação da formação unilateral, altamente especializada e limitada, provocada pela divisão social do trabalho (TAFFAREL et al., 2006). A divisão da profissão entre bacharéis e licenciados desqualifica, de acordo com Taffarel, Teixeira e D’Agostini (2005), o professor durante o seu processo de formação inicial.

A divisão da Educação Física em duas áreas distintas (licenciatura e bacharelado), apesar de existir desde a Resolução n.º 03/87 e ter se firmado após a regulamentação da profissão em 1998, ainda é uma questão que gera polêmica e provoca discussões em diferentes domínios. Por isso, ela será retomada, posteriormente, em outra categoria de análise que abordará de forma específica essa temática.

4.3 Tema: Especificidades dos cursos de licenciatura

A especificidade da escola “consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2015, p.288). Esse saber sistematizado caracteriza-se como o conhecimento “formalmente construído e reconstruído a partir do processo histórico e social do acúmulo da produção e do desenvolvimento histórico da humanidade” (OLIVEIRA, 2011, p.29). Portanto, não se trata de qualquer tipo de saber, mas sim,

do conhecimento elaborado, sistematizado e pertencente à cultura erudita (SAVIANI, 2015).

Por conseguinte, cada área de conhecimento possui suas particularidades no que se refere ao trato dos conhecimentos específicos no contexto escolar. Desse modo, de acordo com Correia (2016), é fundamental “que cada área ou docente tenha a compreensão da sua especificidade de forma a se situar no diálogo curricular” (p.834).

No caso da Educação Física, o seu desenvolvimento no âmbito escolar é permeado por algumas especificidades. Para Moura e Antunes (2014) a sua especificidade é o movimento, e as Diretrizes n.º 07 de 2004 corroboram com essa ideia ao afirmar que o objeto de estudo e aplicação da Educação Física é o movimento humano (BRASIL, 2004b). Já para Oliveira (2011) e Taffarel et al. (2006) o objeto de conhecimento e estudo da Educação Física é a cultura corporal e, portanto, a sua especificidade localiza-se precisamente no âmbito dessa cultura corporal que abrange diferentes práticas corporais elaboradas ao longo da história da humanidade, cujos significados foram sendo construídos nos múltiplos contextos socioculturais (AYOUB, 2001).

Assim, podemos dizer que o conhecimento específico da Educação Física fundamenta-se no movimento humano e nas suas diversas manifestações (tais como os jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, etc.) contextualizadas socioculturalmente e estudadas no âmbito das diferentes ciências.

Em relação à especificidade da formação dos professores verificamos que os grupos pesquisados possuem visões semelhantes, principalmente, ao destacarem que nos cursos de licenciatura em Educação Física são trabalhados os conhecimentos relacionados à cultura corporal, as políticas educacionais, aos conhecimentos didático-pedagógicos, bem como, todo o contexto do ensino formal (alunos, projeto político-pedagógico, comunidade escolar, relação professor-aluno, etc.). Esses apontamentos podem ser visualizados nos trechos abaixo:

“Eu acho que cada área tem as suas especificidades que estão relacionadas com a própria área, com o próprio conhecimento que é produzido nessa área. Uma especificidade da Educação Física é a questão de trabalhar com a cultura de movimento, com a cultura corporal. Então, o profissional da Educação

Física deve ser apto a trabalhar criticamente com esse determinado conteúdo” (Participante A2).

“Tanto o bacharelado quanto a licenciatura, ambos os cursos tem uma preocupação com a formação do campo profissional, então, eles formam profissionais. A diferença está na ênfase do processo justamente pedagógico e didático e da absorção que, a meu ver, está na progressão desse conhecimento pedagógico dos conteúdos que o curso de licenciatura faz, que forma o professor partindo do princípio que ele vai ter a especificidade do ensino dentro do conceito de escola, em um espaço que também tem um conteúdo específico, mais escolarizado” (Participante B4).

“A especificidade principal é que a Educação Física escolar deve estar alinhada com os objetivos da educação. Então, a formação do docente em Educação Física tem que estar alinhada com a formação do cidadão autônomo e preparar para o mundo do trabalho. Ele tem que dar conta disso. A formação tem que instrumentalizá-lo para agir dessa forma. Segundo aspecto, eu não sei se chamo de inter ou multidisciplinaridade, o trabalho em equipe dentro da escola. (...) Outra especificidade, eu tenho que entender educação, ou seja, antes de entender Educação Física eu tenho que entender educação, antes de entender Educação Física eu tenho que entender políticas educacionais, antes de entender Educação Física eu tenho que entender de projeto pedagógico, antes do projeto pedagógico eu tenho que entender da escola, meu planeta é escola e não podemos esquecer isso” (Participante C5).

“Porque no fundo é o seguinte, isso está lá, eu vou usar um nome melhor mas isso já está tudo lá, você tem que conhecer a matéria que você ensina, você tem que ter um conhecimento

pedagógico, você tem que ter um conhecimento pedagógico do conteúdo específico, ou seja, como eu transformo tudo isso, eu tenho que saber dar aula do meio para o fim e do fim para o começo, eu tenho que conhecer os meus alunos, eu tenho que conhecer o contexto como qual eu trabalho. Essas questões elas são básicas. Então, a formação ela se assenta nisso daí” (Participante D4).

Taffarel et al. (2006) afirmam que a Educação Física caracteriza-se pelo trabalho pedagógico e pela docência no esfera da cultura corporal. Por isso, é necessário considerarmos que a base da formação acadêmica e do trabalho do professor é a estruturação da atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura corporal. Logo, para os autores:

A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a identidade profissional do professor de Educação Física. Isto pode ser verificado pelos fatos quando nos reportamos à atividade profissional e identificamos seu sentido, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história. Caracteriza-se, também, por tratar de um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente estudadas e investigadas e, criativamente, ensinadas de geração a geração, referentes à cultura corporal (TAFFAREL et al., 2006, p.161).

Gallardo (2003) ratifica que a especificidade da Educação Física são os conteúdos da cultura corporal, por isso, os cursos de licenciatura devem formar profissionais capazes de compreender, analisar, sistematizar e aplicar qualquer atividade e/ou elemento pertencente a essa respectiva cultura.

O termo cultura corporal tornou-se presente nas discussões da área de Educação Física a partir de meados do século XX (GRAMORELLI, 2014). No entanto, apesar de estar bastante disseminada no meio acadêmico e em vários documentos legais, essa expressão é pouco compreendida no meio profissional da Educação Física e, além disso, “têm assumido diferentes conotações, provenientes das distintas interpretações feitas por diversos autores, muitas vezes fundamentadas em concepções diferentes e até divergentes” (NEIRA e NUNES, 2006, p.209).

Não temos aqui o intento de aprofundar essa discussão a respeito da cultura corporal, no entanto, apresentaremos alguns pontos relevantes sobre essa

terminologia visto que a mesma destacou-se em diversos momentos nas falas de nossos entrevistados.

Ao discutir a cultura corporal a partir da sua gênese, Gramorelli (2014) mostra, em seu estudo, que esse termo surgiu no início da década de 80, em um período em que os pressupostos biológicos e o desenvolvimento de habilidades motoras estavam muito presentes no contexto da Educação Física. Por isso, essa terminologia foi mencionada com clareza somente em um ensaio escrito em 1987 por Valter Bracht. A autora também expõe que em textos oficiais, o termo cultura corporal foi utilizado pela primeira vez, em 1989, em uma proposta curricular do Estado de Pernambuco.

A cultura corporal emergiu, de acordo com Neira e Gramorelli (2015), “num contexto sócio-político bastante específico, numa conjuntura de crítica à esportivização hegemônica na Educação Física brasileira” (p.4). Nessa época, buscava-se uma Educação Física mais humana e que tivesse como eixo central a cultura corporal da população brasileira (SOUZA JÚNIOR et al., 2011).

Em 1992, foi publicada a obra intitulada “Metodologia do Ensino de Educação Física”, também conhecida popularmente como Coletivo de Autores. Nesse livro, a cultura corporal é entendida como:

O acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES et al., 1992, p.38).

Para Gramorelli (2014) a obra supracitada é uma referência importante para a área de Educação Física, pois algumas pesquisas constataram que esse livro é um dos mais referenciados em editais de concursos públicos para professores de Educação Física em vários Estados e regiões brasileiras. Souza Júnior et al. (2011) a consideram um clássico da área e uma leitura essencial para aqueles que trabalham com a Educação Física escolar, além de continuar sendo uma das bases centrais para os cursos de formação inicial e continuada.

Na opinião de Neira e Nunes (2006), além de pontuar a cultura corporal como objetivo de estudo da Educação Física, o livro do Coletivo de Autores, também tornou visível a necessidade de contextualizar os fatos e retomar os processos

históricos durante a construção do conhecimento. Esse questionamento sobre os reais objetivos e meios adotados pela Educação Física e pela educação escolar fez com que a cultura corporal fosse incorporada como uma forma de atribuir outra visão a essa disciplina, demonstrando que as aulas estavam além da fixação e execução de gestos técnicos e melhoria da aptidão física. Ou seja, “a Educação Física passou a situar as práticas corporais no contexto social mais amplo, entendendo-as como suportes onde se fixavam os signos da classe social em que foram criadas e recriadas” (p.6).

Souza Júnior et al. (2011) complementam que a cultura corporal expressa na obra em foco apregoa a ideia de que as práticas corporais estão inseridas em um contexto social e histórico, onde o ser humano confere um sentido particular à essas práticas ao mesmo tempo em que é embutido de um significado e valor atribuídos socialmente. Nas palavras dos autores, “a cultura corporal se configura dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente” (p.408).

Posteriormente, no final da década de 90, a cultura corporal permeou outros documentos de abrangência nacional como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais. A inserção desse termo nos PCN expressa uma nova visão para a área de Educação Física, onde há uma preocupação em compreender “as práticas corporais como elementos da própria cultura” (GRAMORELLI, 2014, p.55).

Nos dias atuais, o termo cultura corporal está presente em diversos documentos e propostas de cunho educacional como, por exemplo na BNCC, e também compõe outras configurações influenciadas por novas teorias que ampliam a discussão em torno dessa temática. Dentre essas novas significações atribuídas a esse conceito são “acrescidas as noções de discurso e identidade, concretizadas no entendimento de cultura como campo de lutas atravessado por relações de poder que atuam na validação de determinados significados em detrimento de outros” (NEIRA e GRAMORELLI, 2015, p.12).

Nesse caso, as mudanças nos status e nos significados das práticas corporais são geradas a partir dos embates entre os grupos e as esferas da sociedade. Para exemplificar, Neira e Gramorelli (2015) apresentam as seguintes situações:

Em certo contexto, uma modalidade esportiva pode ser produzida discursivamente como feminina e, em outro, vista como masculina (é o caso do futebol no Brasil e nos Estados Unidos); uma dança popular pode ser desterritorializada e, em seguida, apropriada por membros da elite (tome-se como exemplo, o forró universitário) e, finalmente, uma luta tida como prática marginal e desprestigiada num momento, pode, em outra época, ter seu sentido relacionado a um grande espetáculo (a transição experimentada pelo UFC é uma boa ilustração do fato). Nas situações mencionadas o que definiu uma posição ou outra não foi algo próprio, específico da prática corporal em tela, mas sim o resultado de ações e discursos que legitimaram o significado que interessava aos grupos mais poderosos (p.12).

Portanto, compreender a cultura corporal como resultado de disputas entre setores e grupos sociais faz com que nas aulas de Educação Física seja adotada atividades de ensino e situações didáticas que proporcionem a identificação das forças em atuação e dos interessados, bem como, dos discursos e posicionamentos adversos com relação à prática corporal. Pois, nesse jogo das relações de poder, é importante que os alunos compreendam que a cultura corporal está inserida em uma cultura mais ampla que é gerada pela disputa dos grupos que a coabitam (NEIRA e GRAMORELLI, 2015).

Após essas abreviadas considerações sobre a cultura corporal, nós trataremos das demais especificidades da formação dos licenciados em Educação Física apontadas pelos participantes dessa pesquisa.

No que tange os conhecimentos a respeito da legislação, propostas e contextos educacionais que também permeiam a especificidade dos cursos de licenciatura, Correia (2016) acredita que a Educação Física escolar é um subsistema do sistema educacional e, portanto, ela possui uma relação direta com a própria organização, finalidades e princípios da educação brasileira. Nesse sentido, o autor considera que para atingir a eficácia desse subsistema, a Educação Física necessita “ser mediada e reavaliada na sua interação com a especificidade da educação escolarizada, pois essa é premissa da sua inserção nesse contexto” (p.833).

Se a Educação Física faz parte de um sistema maior que é o sistema escolar brasileiro, *“então, a especificidade da formação do licenciado deve permear essas coisas: a educação, políticas educacionais, a escola, projeto político pedagógico e logicamente a Educação Física como parte de 50% do curso”*, conforme relata o Participante C5.

Outra questão evidenciada nas entrevistas, que diz respeito à interação com os conhecimentos da educação escolarizada, refere-se à forma como a Educação

Física seleciona, sistematiza e problematiza os seus conteúdos no contexto escolar. Esse ponto é descrito pelo Participante D5:

“E aí nós vamos para mais um outro nível, aprofundando verticalmente, que é a especificidade da docência em Educação Física para entender que uma coisa é a cultura corporal no lato senso, na dinâmica da sociedade como um todo, e por ela ser um aspecto da realidade relevante na vida das sociedades e nas vidas individuais, ela é merecedora de ser um objeto da escolarização. (...) eles passam por um processo de transformação didático-pedagógica, há uma diferença da dança não escolar e a dança escolar, ou a ginástica escolar e a ginástica não escolar, da cultura corporal de movimento escolar e a não escolar, e quando ela adentra ela é fruto de uma escolha intencional, grávidas de interesses e leituras parciais, circunstanciais, perspectivas”.

Para Correia (2016) os conteúdos de ensino da Educação Física ao adentrar na escola devem ser estruturados e assumir formas diferenciadas para atender as intenções educativas que compõem os programas e currículos escolares. Do ponto de vista do autor, “todos os conteúdos que justificam as disciplinas escolares existem inicialmente fora da instituição escolar (cultura) e, quando adentram, recebem um incremento didático e metodológico (cultura escolar)” (p.833).

Em outras palavras, os esportes, as danças, as brincadeiras e as demais práticas corporais trabalhadas dentro da escola diferem das mesmas atividades ministradas fora do domínio escolar, e é essa diferenciação e diálogo com a educação escolarizada que embasa a formação e a atuação do licenciado em Educação Física.

Além das especificidades destacadas anteriormente, dois participantes (B1 e B5) ressaltaram que a Educação Física é um componente curricular diferenciado, pois utiliza espaços distintos da sala de aula tradicional e tem como principal característica ser experiencial:

“Embora a Educação Física seja um componente curricular em tese como outro qualquer na escola a gente sabe que na prática não é, é totalmente diferente, usa espaços diferentes, é visto de maneira diferente, existe uma ideia por parte de quem não é da área o que é a Educação Física que necessariamente não é o que é a Educação Física. (...) A Educação Física está exposta, literalmente, porque está todo mundo olhando, se intrometendo às vezes, interrompendo a aula para fazer outras atividades porque aquele é um horário que a criança está ali atoa, então, eu posso utilizar esse horário” (Participante B1).

“O que a gente tem observado infelizmente é que os alunos tem aula em sala de aula e perde, provavelmente, a peculiaridade principal da Educação Física. Então, eu penso que ser professor de Educação Física é hoje entender que a Educação Física não pode perder a sua principal característica que é ser vivencial, ser experiencial e, logicamente, estudar as questões e as demandas que envolvem os seus grandes temas, os seus grandes eixos, de uma forma bastante crítica porque são temas muito abrangentes que estão relacionados aí com todo o projeto de desenvolvimento do País, de desenvolvimento das pessoas, de desenvolvimento da educação” (Participante B5).

Por se tratar de uma disciplina que tem como objetivo de estudo a cultura corporal, o espaço utilizado para a realização das aulas e as formas como essas práticas corporais são trabalhadas diferem substancialmente da maioria dos outros componentes curriculares.

Campos (2004) reforça que a Educação Física é marcada pela sua especificidade que é o trabalho com o corpo e movimento, por isso, possui características peculiares. Para Salgado (2017) ao trabalhar com a cultura corporal os professores de Educação Física precisam de espaços e materiais diferenciados tornando essa disciplina díspar no contexto escolar.

Assim, ao direcionarmos o nosso olhar para a Educação Física escolar percebemos que a organização dessa disciplina possui as particularidades anteriormente citadas e que, portanto, torna-se necessário inserir essas questões no âmbito da formação inicial dos professores para que ela não perca *“a sua principal característica que é ser vivencial, ser experiencial”* (Participante B5). Além disso, deve-se ter ciência de que *“embora a Educação Física seja um componente curricular em tese como outro qualquer na escola a gente sabe que na prática não é, é totalmente diferente, usa espaços diferentes, é visto de maneira diferente”* (Participante B1).

Por isso, em muitas instituições de ensino, a Educação Física é concebida, por exemplo, como um apêndice curricular, é lembrada em apenas eventos festivos e esportivos, e os locais aonde acontecem as aulas (quadra, pátio, ginásio, etc.) não são privativos coincidindo com espaços destinados ao recreio ou a passagem de pessoas (SALGADO, 2017).

Nesse contexto, ressalta a autora que:

É necessário um salto qualitativo sobre as concepções e os conceitos básicos de Educação Física Escolar no sentido, de disseminar o conhecimento sobre a cultura corporal. Quando me refiro a conceitos básicos de Educação Física, considero numa perspectiva antropológica que o corpo carrega as marcas culturais da sociedade em que está inserido e que ao desenvolver qualquer processo pedagógico, temos que considerar este aspecto para pensar o movimento humano (SALGADO, 2017, p.64).

A Educação Física, como componente curricular da Educação Básica, é uma disciplina obrigatória e deve estar integrada à proposta pedagógica da escola. Portanto, mesmo sendo um componente diferenciado, *“o seu desempenho enquanto disciplina formativa, passa pelo mesmo crivo educacional que as outras disciplinas”* (COSTA, 2004, p.24).

Isso significa que a formação do licenciado em Educação Física possui características próprias, e ter clareza das suas particularidades é importante, pois o não conhecimento dessas especificidades pode acarretar situações preocupantes como, por exemplo, a falta de uma base teórico-prática consistente e de um objeto de estudo que norteie o trabalho pedagógico dos professores, resultando na formação de docentes despreparados para atuarem no contexto escolar, bem como, na ausência ou na não mobilização dos saberes necessários para atuação nesse campo profissional.

Ao tratarmos da especificidade de um curso, estamos buscando um traço comum que o caracterize e o identifique perante os demais. A análise dos depoimentos dos profissionais entrevistados mostrou que o que confere especificidade à Educação Física são: a cultura corporal, o contexto e as políticas educacionais, o fato de ser vivencial e de utilizar espaços diferenciados para a prática pedagógica.

Por isso, os cursos de licenciatura necessitam promover uma formação profissional embasada na aproximação dos conhecimentos específicos da Educação Física com os da escola, direcionando a atuação dos profissionais da área para o contexto do ensino formal sem abandonar as peculiaridades dessa disciplina.

4.4 Tema: Destaques das DCN n.º 02/2015

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica foram homologadas no dia 1º de julho de 2015, por meio da Resolução n.º 02.

A aprovação dessa legislação é entendida, por Honório et al. (2017), como “necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa à formação de professores e às transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e na formação de professores” (p.1737). Portanto, as novas reformas nos cursos de licenciatura iniciam mais um momento de debates e levantamento de proposições sobre a formação docente.

Esse documento é composto por 25 artigos, sendo distribuídos em oito capítulos, são eles: I- Das disposições gerais; II- Formação dos profissionais do magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional; III – Do (a) egresso (a) da formação inicial e continuada; IV- Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior; V- Da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior: estrutura e currículo; VI- Da formação continuada dos profissionais do magistério; VII- Dos profissionais do magistério e sua valorização; VIII- Das disposições transitórias (BRASIL, 2015a).

As DCN têm como premissa definir:

Princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015a, Art.1º, p.2-3).

Em suas considerações preliminares, elas ressaltam, entre outros aspectos, que esse documento se aplica a formação de professores para atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e nas respectivas modalidades de educação; que são compreendidos como profissionais do magistério aqueles que exercem atividades de docência e de demais atividades pedagógicas; que as IES devem abarcar, em sua dinâmica e estrutura, a associação entre ensino, pesquisa e extensão; que as instituições formadoras deverão se articular com os sistemas e redes de ensino visando promover, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; e que é necessário superar a fragmentação das políticas públicas por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, bem como, articular as DCN para a formação de professores em nível superior com as DCN para a Educação Básica.

Para Gonçalves e Carvalho (2017), as DCN para a formação de professores representam um avanço na maneira de como devemos pensar, organizar e estruturar os cursos de licenciatura. E apesar de apresentar alguns limites, esse documento buscou atender as demandas dos movimentos em defesa da formação de professores e da escola pública como um todo. Nas palavras das autoras “a aprovação das diretrizes reacenderam a discussão sobre o papel dos professores na sociedade e a importância da profissionalização docente” (p.131).

Ao questionarmos os participantes da presente pesquisa sobre a atual Diretriz, estes destacaram os seguintes pontos que consideram serem os mais relevantes: agrupa e articula o que estava disperso nas Resoluções anteriores; aumenta a carga horária dos cursos de licenciatura para 3.200 horas; aborda questões relativas à diversidade (étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural); unifica as licenciaturas; mantém a autonomia das IES; busca a valorização do professor e do trabalho docente; entre outros.

O participante A3 destaca que *“em um primeiro momento, a 02 de 2015 ela tenta colocar em uma única Resolução aquilo presente no Parecer 09 da Resolução 01 e 02 de 2002. Ela tenta articular o que estava disperso, então, isso é positivo”*.

Para Portelinha e Sbardelotto (2017) as DCN de 2015 foram reestruturadas a partir dos elementos centrais das DCN de 2002, buscando contemplar a formação inicial e a formação continuada, bem como, responder as demandas postas durante os últimos 13 anos em relação à formação docente. Assim, esse documento trata-se de uma Diretriz abrangente, cuja centralidade é a consolidação da organicidade, da articulação e da continuidade entre as formações inicial e continuada. Esse ponto é importante, de acordo com as autoras, pois uma das principais críticas das DCN anteriores era que as mesmas se restringiam a formação inicial.

Outra mudança significativa apresentada pelos entrevistados refere-se ao aumento da carga horária dos cursos de licenciatura. As Diretrizes de 2002 estabeleceram uma carga horária mínima de 2.800 horas e agora, o novo documento estabeleceu um mínimo de 3.200 horas a ser desenvolvido em um tempo mínimo de 4 anos. Dentre os depoimentos destacamos os seguintes trechos: *“ela bate muito nessa questão de carga horária mínima do curso, das 3.200 horas”* (Participante B1); *“há outra mudança que é a retomada para os 4 anos”* (Participante B3); *“ela aumenta a carga horária mínima para a licenciatura de 2.800 para 3.200 horas, como também aumenta a duração mínima de 06 semestres (3 anos) para 08 semestres (4 anos)”* (Participante C4); *“um ponto importante dessa Diretriz é o aumento da carga horária”* (Participante D3).

Para Gonçalves e Carvalho (2017) essas mudanças representam um ganho para a formação de professores, pois, dentre outros benefícios, iguala a carga horária do curso de Pedagogia com as demais licenciaturas e impedem que algumas IES promovam cursos com duração de 2 anos e meio ou 3 anos, resultando no aligeiramento e/ou em uma formação de qualidade questionável.

As DCN de 2015 também apresentam algumas questões que são interessantes e importantes para a formação de professores *“como as questões étnico-raciais, as questões das TICs, as questões dos direitos humanos e as questões do meio ambiente”*, conforme destacou o Participante B3.

Gatti (2017) mostra que, atualmente, os cursos de licenciatura estão “em choque direto com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na educação básica, com o trabalho educacional e escolar com e para as novas gerações que sucessivamente adentram nas salas de aula” (p.725). A autora pondera que esse conflito existente entre a formação de professores e a atuação profissional deve-se,

principalmente, a falta de compreensão que a base da condição humana é a heterogeneidade e a diversidade, seja ela biológica, social, educacional ou cultural.

Destarte, as novas DCN problematizam essa preocupação com as questões da diversidade e busca alternativas para o reconhecimento e a valorização das diferenças nas diversas dimensões e, especificamente:

No que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa (BRASIL, 2015a, p.9).

Nessa direção, esse documento preconiza que a formação docente deve contemplar, como princípios de equidade, as questões socioambientais, éticas, estéticas e questões relativas à diversidade étnico-racial, religiosa, de gênero, sexual, sociocultural e de faixa geracional (DOURADO, 2016).

Consideramos que essa articulação entre a formação dos professores com os sistemas e instituições de ensino, tendo como eixo central a preocupação e o respeito com questões relativas às diversidades, pode ser compreendida como uma inovação na estrutura formativa dos cursos de licenciatura trazida por esse ordenamento legal.

Gatti (2017) compartilha dessa posição e afirma que o contexto atual exige uma nova visão no campo da docência e da formação de professores com o intuito de atender as demandas, cada vez mais complexas, que permeiam o trabalho do professor na interface com os alunos no dia a dia escolar.

Alguns participantes da pesquisa apontam que outros aspectos positivos desse ordenamento legal referem-se à unificação das licenciaturas, a preconização da autonomia das IES e a valorização do trabalho docente. Os registros seguintes ilustram essas perspectivas:

“Eu penso que de fato eles deram a compreensão daquilo que deve ser uma licenciatura, o que deve contemplar uma licenciatura, e deixaram a flexibilidade para que cada Estado, cada Universidade no seu respectivo Estado, pensando na

realidade de lá, possa fazer uma implementação mais específica em relação ao que deve ser feito” (Participante C2).

“(...) Todas as licenciaturas tem que ter a mesma expectativa formativa” (Participante D2).

“Eu acho que é a valorização do professor e do trabalho docente, ela aponta para isso” (Participante C5).

As novas DCN unificam as licenciaturas, pois de acordo com Dourado (2016), elas estabelecem princípios e metas para a formação de professores que exercem a docência na Educação Básica, “nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar” (p.33). Assim, independente das especificidades e das áreas de conhecimento, todos os cursos de licenciatura deverão pautar-se em um mesmo conjunto de princípios formativos (PORTELINHA e SBARDELOTTO, 2017). Essa unificação é importante, pois as Diretrizes específicas para as diferentes licenciaturas não tem sido, segundo Gatti (2014), capazes de modificar de forma substancial os currículos dos cursos.

E essa proposta de uma base comum para a formação de professores é importante, pois o contexto atual apregoa a necessidade de formar “um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p.139).

Além disso, esse documento reconhece e mantém a autonomia das Instituições de Ensino Superior. Acreditamos que a autonomia é uma condição primordial para a consolidação de qualquer legislação e, no caso da Resolução n.º 02 de 2015, esta cria uma oportunidade das IES construírem os seus próprios currículos a partir das peculiaridades e contextos de cada instituição. Essas proposições são destacadas no Art. 12 ao expor que os cursos de formação inicial deverão respeitar “a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2015a, p.9).

No caso do reconhecimento do trabalho do professor, as Diretrizes de 2015 apresentam um capítulo específico sobre a valorização dos profissionais da

educação. Nesse tópico é firmada a responsabilidade dos sistemas de ensino, das redes e das instituições educativas pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015a).

Gonçalves e Carvalho (2017) afirmam que a valorização dos professores ganhou, pela primeira vez, visibilidade em uma Diretriz. E para que ela ocorra de forma efetiva, de acordo com Dourado (2015), a valorização desses profissionais deve acontecer por meio da articulação entre a formação (inicial e continuada), plano de carreira, salários e condições de trabalho.

No que concerne às melhorias dessa categoria profissional, a Resolução n.º 02 explicita que é preciso assegurar a sua formação e preparação para atuar nas etapas e modalidades da Educação Básica e na gestão escolar, bem como, garantir planos de carreiras e remuneração condizentes com a carga horária de trabalho e com as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (BRASIL, 2015a).

As novas DCN foram ousadas em contemplarem em suas conjecturas essas temáticas, pois:

Ter a relação formação inicial e continuada articulada com as questões da carreira, salário e condições de trabalho foi um ganho político muito grande para todos os profissionais do magistério, pois dá visibilidade ao assunto e força ao debate desses temas em todas as esferas da sociedade que se envolvem com a formação de professores (GONÇALVES e CARVALHO, 2017, p. 135).

Vimos que, na opinião geral dos profissionais entrevistados, as DCN n.º 02/2015 apresentam pontos positivos em relação aos cursos de licenciatura. No entanto, três integrantes pertencentes ao grupo de pesquisadores da área de Educação Física afirmaram que também existem pontos “obscuros” ou “preocupantes” nesse documento.

O Participante D1 aponta que *“as Diretrizes Curriculares servem para os burocratas acharem que estão tendo um controle, um monitoramento da situação, quando na verdade aquilo que acontece na realidade é que cada um faz o bem entende. Essa de 2015 se você der uma olhada o que está escrito lá é uma beleza, parece a Constituição brasileira, parece que foi alguma coisa que foi feita para a Suíça, não foi feita para o Brasil. O que se fala lá é uma bela tese acadêmica, agora eu não sei concretamente como é que isso vai acontecer ali na ponta”*.

Para Portelinha e Sbardelotto (2017), as DCN ao mesmo tempo em que avançam “em diversas reivindicações das entidades que debatem a formação de professores, por outra via, deixa “em aberto” questões necessárias à superação da fragilidade da formação de professores no Brasil” (p.48), e isso ocorre, principalmente, por expressarem em seu texto que a formação dos profissionais do magistério deve ser completa e extensiva.

Nunes (2000) reconhece que um dos principais obstáculos que a maioria das leis enfrenta relaciona-se a dificuldade de implantação decorrente da própria presunção dos seus elaboradores ao impor “generalidade e abrangência, a rigor e de saída, impossíveis de serem concretizadas em toda a sua desejabilidade e/ou extensão” (p.12).

A autora acrescenta que o anúncio de uma nova lei não garante que ocorrerão mudanças, pois para que haja mudanças efetivas é necessário proporcionar as condições para a sua implementação como, por exemplo, estruturas de apoio, melhorias nas condições de trabalho, recursos suficientes, uma gestão eficaz, e profissionais qualificados (NUNES, 2000).

Os participantes D3 e D5 acreditam que: *“a tendência dessa Resolução é ter muito direito subjetivo. Por que o que acontece, na hora de fazer o elenco de disciplinas na carga horária, que é isso que se faz na verdade, tirando umas poucas instituições, inclusive em muitas públicas é isso que se faz, vão nos números, vão no que está objetivamente colocado. Tal área que diz respeito a isso tem que ter tanta carga horária. O resto é blá blá blá que só consegue por em prática primeiro quem faz um estudo aprofundado, que conhece formação de professores e tem corpo docente comprometido com isso”* (Participante D3). *“O problema é que a legislação, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais e depois a Base Curricular Nacional, e essa questão de atrelar a formação a uma Base Curricular Nacional ela de uma certa forma pode aplicar num avanço, mas ela não implica no avanço imediatamente”* (Participante D5).

Por fim, temos um único entrevistado que considera que para a Educação Física *“não houve nenhuma mudança substancial, aliás eu sempre procurei alguma coisa substancial e não achava, então eu não entendia se eu não estava lendo direito ou não estava compreendendo, pode ser que eu não estivesse compreendendo até agora”* (Participante B5).

No entanto, Gonçalves e Carvalho (2017) acreditam que, mesmo encontrando alguns pontos que ainda necessitam ser mais bem explorados e discutidos, de maneira geral, a nova DCN “atende a boa parte dos nossos anseios com relação a formação de professores” (p.137).

A questão da formação de professores é algo complexo que vai além de Diretrizes Curriculares bem elaboradas e estruturadas. Dentre os emaranhados que envolvem as licenciaturas, citamos:

(...) as licenciaturas não suprem as necessidades das redes escolares em quantidade de licenciados, com diferenciais entre as áreas do conhecimento, o que leva a se ter professores improvisados em várias dessas áreas por falta de licenciados na disciplina; há grande evasão nos cursos de graduação - licenciatura, o que leva a considerar, embora não só, questões ligadas aos cursos e suas dinâmicas pedagógicas, e a questão de valorização desse curso nas instituições de ensino superior, bem como a atratividade da carreira (GATTI, 2017, p.730-731).

O estudo de Dourado (2016), com base nos indicadores do Censo, mostrou que existem mais de 2 milhões e 100 mil professores no Brasil e que desse total 24,8% não possuem formação em nível superior. Alves e Silva (2013) acrescentam que na região Norte e Nordeste esse percentual aumenta para quase 50%, e outro aspecto apontado nessa pesquisa refere-se à formação na área de atuação e, no caso da Educação Física, dos que lecionam essa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas brasileiras somente 36,4% tem formação específica nessa área. Esses dados reafirmam a complexidade dos problemas e dificuldades que permeiam as políticas e os cursos de formação de professores, bem como, da educação no âmbito geral.

Porém, de acordo com Honório et al. (2017), uma formação de qualidade para os profissionais do magistério que irão atuar na Educação Básica é primordial para que a educação brasileira avance em todos os seus níveis e modalidades. Para Nunes (2000) a formação inicial é “momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional” (p.3). Em suma, a qualidade da formação de professores é um dos elementos essenciais para a melhoria da Educação Básica (GONÇALVES e CARVALHO, 2017).

Desse modo, há evidências de que as mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais são importantes para uma melhor estruturação dos cursos de licenciatura, no entanto, os avanços proporcionados por esses documentos legais não são

alcançados de forma imediata e dependem de outros fatores que subsidiam o alcance ou não de resultados positivos.

Assim, os enfrentamentos dos problemas referentes à formação de professores não podem ser realizados apenas em nível de decretos e leis, pois esses desafios fazem parte de um cenário mais amplo (GATTI, 2014).

Ainda sobre os cursos de licenciaturas, Dourado (2015) ressalta que a formação de professores tem se constituída em campo de disputas, e que esses embates são marcados por conflitos de “concepções sobre o lócus, o que ensinar, tempo de integralização curricular, relação entre bacharelado e licenciatura, dicotomia teoria e prática, entre outras questões de grande relevância” (DOURADO, 2016, p.28). Igualmente, Nunes (2002) acredita que as reformas curriculares consomem tempo e paciência, “servindo em boa parte para a redefinição de territórios de poder” (p.1).

Deste modo, as análises apresentadas nos permitem deduzir que os embates ocorridos nos quatro grupos investigados, bem como, alguns diferentes posicionamentos em relação às DCN de 2015 estão mais associados à disputa pelo campo em construção da Educação Física do que diretamente à melhoria das políticas curriculares e da atuação dos professores no contexto escolar, pois a descontinuidade do processo de implementação das DCN e a brevidade em abordar determinados conceitos nesse documento, sinalizam a interferência de outros fatores como, por exemplo de natureza política, que resultam em conflitos no espaço de formação profissional.

4.5 Tema: Avanços e Retrocessos das novas Diretrizes Curriculares

Avanços e retrocessos têm delineado a trajetória da legislação referente à formação de professores no Brasil e, recentemente, foi realizada uma nova reforma nos cursos de licenciatura por meio da Resolução n.º 02 de 2015 substituindo as Resoluções n.º 01 e n.º 02 de 2002 que fixavam as Diretrizes Curriculares Nacionais e a carga horária dos cursos para a formação de docentes da Educação Básica.

As Diretrizes de 2002 apresentam como principais aspectos: o estabelecimento de uma carga horária mínima de 2.800 horas; o estágio curricular supervisionado será composto por 400h e terá início a partir da segunda metade do

curso; visa à formação docente com ênfase em competências profissionais; traz aos cursos de licenciatura identidade, integralidade e terminalidade própria; valorização da prática, articulando-a com o restante do curso, distinguindo-a do estágio curricular supervisionado obrigatório, tornando-a presente desde o início do curso e permeando toda a formação do professor (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b).

Os conteúdos abordados por essas normas legais abrangem “desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras” (FREITAS, 2002, p.150).

Para Honório et al. (2017) esses documentos trouxeram ideias inovadoras em relação a formação de professores e propuseram reflexões mais amplas do que as Diretrizes anteriores, além disso, constituiu uma identidade profissional e um novo olhar sobre o formato dos cursos de licenciatura. Freitas (2002) acrescenta que as DCN de 2002 iniciaram a busca pela regulação da profissão docente e expressaram de forma objetiva um novo perfil para a formação desses profissionais.

Então, sob o nosso ponto de vista, as mudanças trazidas por essas DCN fizeram com que as especificidades da docência e dos cursos de licenciatura aparecessem com maior clareza. Ou seja, essa nova configuração fez com que, de certa forma, os cursos de licenciatura se desvinculassem e se diferenciasssem dos cursos de bacharelado, superando a antiga formação 3+1.

Essa preocupação em criar uma estrutura para os cursos de licenciatura com identidade própria é reafirmada pelo Parecer n.º 09 de 2001:

(...) a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001a, p.06).

A tradição do modelo 3+1 iniciou-se na década de 30 e perdurou até os anos 60. Nesse modelo, o aluno cursava primeiro as disciplinas específicas para que lhe fosse concedido o título de bacharel e, caso o aluno quisesse também obter o título de licenciado, ele complementava a sua formação com mais um ano de curso que era composto por uma seção de “Didática”, ou seja, as disciplinas pedagógicas nas

licenciaturas aconteciam somente no último ano, por isso, a formação de professores era vista como um mero “apêndice” do bacharelado (SCHEIBE e BAZZO, 2016). Essa tradição, denominada por Gatti (2014) como “bacharelesca”, não valorizava as disciplinas de cunho didático-pedagógicas, tão necessárias para a atuação docente.

E mesmo após várias reformas educacionais, visando à extinção do modelo 3+1, a sua essência permaneceu na estrutura dos cursos em diversas instituições por um longo período de tempo, onde após uma base com disciplinas específicas era acrescentado as disciplinas de cunho pedagógico. Dessa forma, Scheibe e Bazzo (2016) coadunam com as nossas ideias ao destacarem que a legislação de 2002 “representou um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de licenciatura, distinguindo-os dos cursos de bacharelado” (p.248).

Já as DCN de 2015 expressam em seu texto os seguintes pontos: a definição de quem são os profissionais do magistério da educação básica e de uma carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos; articulação entre teoria e prática no processo de formação; aprimoramento da prática pedagógica por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); reconhecimento e valorização das diversidades; articulação entre formação inicial e continuada, entre a instituição formadora e o espaço escolar, bem como, entre ensino, pesquisa e extensão; prevê três modalidades de curso de formação inicial (Cursos de graduação de licenciatura, Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e Cursos de segunda licenciatura); ressalta que a formação dos profissionais de educação deve ser realizada de preferência de forma presencial; aponta que os cursos serão compostos por núcleos (Núcleo de Formação Geral; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; Núcleo de estudos integradores); preocupação com o desenvolvimento da formação continuada dos professores e com a garantia de políticas de valorização desses profissionais (BRASIL, 2015a).

Depois de completados 13 anos da instituição das Resoluções n.º 01 e n.º 02 de 2002, a promulgação dessas novas Diretrizes é considerada, de acordo com Honório et al. (2017), um “momento de transição para as políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica” (p.1737).

Nesse contexto, os participantes do estudo se posicionaram em relação aos possíveis avanços e retrocessos das DCN n.º 02/2015 em comparação com os documentos anteriores (Resoluções n.º 01 e n.º 02 de 2002).

Em relação aos avanços, verificamos que estes permeiam, principalmente, o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura. Esse ponto foi descrito por oito entrevistados pertencentes aos grupos B, C e D: *“Eu acho que essa questão da carga horária mínima maior do que era é um avanço. (...) Se fosse feito da forma como deveria jamais seria possível fazer em 3 anos um curso de licenciatura”* (Participante B1); *“Um dos avanços é ampliar o número de horas”* (Participante C3); *“A outra mudança dessa 02 de 2015 é que a formação passa para 3.200 horas”* (Participante D4).

As DCNs de 2002 ao estipularem uma carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura apresentaram uma tendência de aligeiramento da formação docente e essa, dentre outras questões, foram alvos de grandes discussões (SCHEIBE e BAZZO, 2016). Para Freitas (2002) essa formação aligeirada, realizada por pressão do setor privado, acabou limitando “as possibilidades de ação das instituições” (p.151) e ocasionou o “rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente” (p.161).

Assim, ao aumentar a carga horária para 3.200 horas e estabelecer a duração mínima de 4 anos de curso, de certa forma, a nova Diretriz incorporou uma das reivindicações e/ou preocupações da área educacional.

Para Carvalho e Gonçalves (2018), o aumento da carga horária deixou “em “pé de igualdade” todas as licenciaturas, pois apenas o curso de Pedagogia em suas diretrizes específicas possuíam 3.200 horas” (p.474). Além disso, a alteração do tempo de duração dos cursos de 3 para 4 anos também representa “um avanço, pois infelizmente existem muitas instituições de ensino superior privadas que faziam cursos de licenciatura aligeirados, como o de Pedagogia, que já possuía 3200 horas em 3 anos” (p.475). Assim, segundo as autoras, com as novas diretrizes, as IES não poderão mais organizar cursos em tempo reduzido com o intuito de competir no mercado educacional.

Outro ponto que merece destaque em relação à carga horária refere-se ao fato de que em 2002 foi promulgado um documento exclusivamente para delimitar a

carga horária e a duração dos cursos. Já nas DCN atuais, essas questões estão presentes no contexto do próprio documento (CARVALHO e GONÇALVES, 2018).

Além da ampliação da carga horária, os entrevistados desses três grupos supramencionados também disseram que esse documento expressa outros pontos positivos, tais como:

“Articular a formação inicial com a continuada, então ela coloca isso de uma maneira muito significativa (...) Agora um ponto positivo que eu gosto, que eu gostei da maneira como a Resolução 2015 veio escrita é o conceito de docência. Ela tem todo um conceito de docência ao longo da descrição dela que é significativamente mais elaborado do que o das outras Resoluções” (Participante B4).

“Como eu disse anteriormente a DCN de 2015 é muito mais um documento para agregar tudo o que estava disperso sobre a formação de professores e trazer temáticas consideradas mais atuais” (Participante C1).

“Define melhor o curso e a formação no sentido das práticas, é mais claro no que significa essa relação teoria e prática, prática como componente pedagógico, estágio isso avançou na tentativa de resgatar o status do professor, ela vai por essa linha também de valorização do profissional. (...) Mas, ela avança nessas perspectivas de integração entre a escola com a residência profissional, na educação continuada ela também reforça bastante esse aspecto da educação continuada do professor” (Participante C5).

“Ela teve um avanço muito grande em relação a 01 e 02. O primeiro avanço é o seguinte: que é ela diz para que serve, o professor é para a educação básica. O segundo avanço: ela deu um tempo maior e falou: você só vai pesquisar e aprender

na atividade da escola. O terceiro avanço ainda não dá para saber porque ninguém aplicou ainda” (Participante D2).

Nesse contexto, nós percebemos que essa Diretriz agrupa e aprofunda alguns pontos que estavam dispersos ou descritos de forma superficial nas Resoluções anteriores, bem como, traz temáticas atuais e reafirma que os cursos de licenciatura têm como objetivo a formação de professores para atuar na Educação Básica.

Carvalho e Gonçalves (2018) compreendem esse documento como “uma revisão das DCNs de 2002”, em busca de “atender as políticas reformadoras da Educação Básica” (p.469). Para Scheibe e Bazzo (2016) a Resolução n.º 02 de 2015 manteve algumas disposições e também deu continuidade a diversos aspectos presentes nas Resoluções anteriores, sem deixar de apresentar uma nova perspectiva de formação com o intuito de suprimir o desenvolvimento das competências como o eixo central dos cursos.

As Diretrizes de 2002, apesar de ter avançado em relação aos documentos anteriores por não apresentar uma proposta restritiva para o currículo dos cursos de formação de professores, foi questionada em relação a ter como princípio a lógica das competências, pois esse aspecto permite que o trabalho do professor tenha como foco central os resultados alcançados e não o processo (CARVALHO e GOLÇALVES, 2018). Dessa forma, a Resolução de 2015 avança no sentido de apontar que os cursos de formação inicial deverão se constituir por núcleos, conforme o que foi determinado no Art. 12º:

- I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais (...).
 - II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino (...).
 - III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (...).
- (BRASIL, 2015a, p.9-10).

A organização curricular por núcleos nos faz entender que a formação para a docência deve envolver conhecimentos de cunho específicos, interdisciplinares e

pedagógicos a partir de um diálogo constante com fundamentos e teorias diversas, bem como, com as diferentes realidades educacionais.

Dourado (2016) entende que as DCN ao não caracterizarem um currículo mínimo, mas sim, sinalizarem núcleos formativos para os projetos curriculares de cada IES, está criando um espaço de inovação e melhoria da formação de professores.

Para Honório et al. (2017), esses três núcleos tem como premissa a formação de um profissional capaz de educar, investigar, planejar, avaliar, participar da gestão escolar, usar as tecnologias, reconhecer e respeitar as diversidades, imprimir sentido pedagógico às práticas escolares, entre outros. Em face do exposto, os autores complementam que as IES deverão garantir que os cursos de formação inicial de professores forneçam os elementos básicos e necessários para:

Formar um docente questionador, investigador, reflexivo e crítico, para que com essa formação, o professor problematize criticamente a realidade em que atua, adote uma postura ativa no cotidiano da escola e torne-se um profissional capaz de desenvolver um trabalho comprometido em sua atuação profissional (HONÓRIO et al., 2017, p.1748).

Nas últimas décadas, de acordo com Freitas (2002), foi construída a concepção de que o profissional da educação “tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (p.139). Assim, as DCN de 2015 ratifica esse conceito e acrescenta que a formação inicial de professores destina-se para a preparação de docentes para atuar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse aspecto é considerado um avanço, pois para o participante D2 esse documento deixar claro “*para que serve*” os cursos de licenciatura e que “*o professor é para a Educação Básica*”.

Para Dourado (2015) o documento esclarece que a formação inicial de professores se destina “àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (p.308). É fundamental que esteja nítido que as licenciaturas têm como objetivo formar profissionais do magistério, pois formar professores é diferente de formar especialistas disciplinares (GATTI, 2014).

Nessa linha de pensamento, Gatti (2017) assegura que é necessário que os cursos de licenciatura tenham como foco a Educação Básica, pois esse é o destino de trabalho dos profissionais do magistério. Além disso, é importante considerar que

“professores são profissionais da educação, com função social específica, o que pede por uma formação específica em adequação com o trabalho que irá realizar” (p.735).

Os profissionais do grupo A, diferente dos outros grupos, não apontaram o aumento da carga horária como um avanço, mas acreditam que as novas DCN tiveram *“como objetivo garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da Educação Básica; pautou-se no desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar, na unidade teoria e prática, no entendimento da pesquisa como eixo nucleador da formação”*. (Participante A1). E também notaram que esse documento reforça a associação da formação do licenciado com a Educação Básica, detalha a responsabilidade do Estado com a formação dos professores e traz elementos da política educacional.

A dicotomia entre teoria e prática, a fragmentação do conhecimento e a desarticulação pedagógica dos professores são, de acordo com Oliveira (2011), problemas históricos nos cursos de formação docente.

Por isso, ao agruparem em um único documento a formação inicial e continuada, as novas DCN trouxeram maior organicidade ao processo formativo dos professores (DOURADO, 2015). Esse aspecto, de acordo com Carvalho e Gonçalves (2018), pode ser caracterizado “como um avanço das atuais diretrizes” (p.472).

O projeto de formação proposto pela Resolução n.º 02 de 2015 deve ser desenvolvido e elaborado, de acordo com o § 6º do Art. 3º, “por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” (BRASIL, 2015a, p.5). Nessa perspectiva, esse documento sugere que a estrutura curricular dos cursos tenha como base a especificidade da profissão e do trabalho docente, e leve em conta a realidade dos ambientes das instituições de ensino (HONÓRIO, 2017). Isso mostra que as novas DCN visam o fortalecimento da identidade da formação de professores e uma maior articulação entre as IES e as instituições de Educação Básica (GONÇALVES e CARVALHO, 2017).

Para Oliveira (2011) tal vinculação com a escola possibilita que sejam identificados e caracterizados os conhecimentos profissionais que são essenciais para a construção de uma adequada e consistente identidade profissional.

Além da articulação entre a IES e a escola, esse ordenamento legal também preconiza a unidade entre teoria e prática, conforme expresso no § 3º do Art. 13:

“Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática (...)” (BRASIL, 2015a, p.11).

Dourado (2015) assevera que as novas DCN trazem uma concepção de formação pautada pela unidade teoria e prática, pois ambas são responsáveis pelo fornecimento dos elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades fundamentais ao trabalho docente.

Para Antunes (2007) na formação profissional é necessário que existam instrumentos que estabeleçam vínculos entre a teoria e a prática como, por exemplo, os projetos de extensão, os estágios e as práticas como componentes curriculares. Esses instrumentos são importantes, pois permitem que o futuro profissional, por meio da interação entre os conteúdos teóricos e as experiências em situações reais de trabalho, se identifique com a sua área de atuação. O autor complementa que:

O estágio curricular, as práticas como componente curricular e os projetos de extensão proporcionam uma ação formadora através da aplicação na realidade social, dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo acadêmico com competência e habilidade de forma a contribuir também como um feedback dos conteúdos de cada disciplina (ANTUNES, 2007, p.145).

Assim, essas Diretrizes sinalizam que para garantir maior organicidade na formação de professores é preciso que haja articulação entre formação inicial e continuada, teoria e prática, Educação Superior e Educação Básica, política e gestão, bem como, entre as IES e as instituições educativas (DOURADO, 2015). O autor também ressalta que essa perspectiva articulada conferida à formação de professores pode favorecer a superação “da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores (p.315).

Carvalho e Gonçalves (2018) acreditam que essas articulações além de promover uma organização coerente e colaborativa no processo formativo, também esboçam novos caminhos às licenciaturas, possibilitando o exercício coeso e indissociável da docência no âmbito escolar.

O participante A1 também pontuou que as novas DCN estão pautadas em um desenvolvimento de uma sólida formação. De modo geral, os cursos de licenciaturas encontram-se distantes de oferecer uma formação consistente (GATTI, 2014), por

isso, a preocupação em promover uma “sólida formação teórica e interdisciplinar” (BRASIL, 2015a, p.2) revela que esse documento caminha na direção de assegurar uma base comum formativa, interligando o perfil profissional do professor que irá atuar na Educação Básica às diferentes áreas do conhecimento e segmentos de ensino.

O participante A5 afirma que o avanço trazido pelas DCN de 2015 é que essa legislação “dá um detalhamento maior das responsabilidades do Estado com relação a formação dos profissionais”. Dourado (2016) mostra que um dos dispositivos legais definido por esse documento refere-se à colaboração constante entre os entes federados, o Ministério da Educação e as instituições formadoras na execução e no alcance dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério.

Em relação aos retrocessos ou aos pontos que necessitam ser melhorados, notamos que a possibilidade da segunda licenciatura e/ou da complementação pedagógica foi o item comum que mais incomodou os participantes A3, C1, C4, C5 e D3. Os seguintes trechos pontuam essas questões:

“A possibilidade da licenciatura curta é outro aspecto, é uma brecha na 02 de 2015. (...) O problema é o da licenciatura curta para aquele profissional que não tem formação nenhuma e, portanto, em um ano ou um ano e meio eu formo” (Participante A3).

“Eu acho que retrocede em relação a própria a LDB. Você veja que nós temos no Brasil mais de 2.000 cursos de Educação Física, qual é a necessidade que nós temos hoje de ficar promovendo cursos para trazer para a escola quem não é da Educação Física com um curso aligeirado. Não temos a menor necessidade” (Participante C1).

“O retrocesso se evidencia na medida em que se consolida uma formação que de certa forma “banaliza” a formação de professores ratificando-se a chamada “complementação pedagógica”, permitindo que formações em diferentes áreas

obtenham a licenciatura em tempo curto e carga horária irrisória” (Participante C4).

“Agora ... tem umas coisas que eu ainda não consegui entender, imaginar bem como funcionaria que é o curso de emergência, o curso emergencial de formação de professores e a segunda licenciatura, que me pareceu um negócio meio capenga” (Participante D3).

As DCN de 2015, ao contrário das Diretrizes de 2002, por serem mais abrangentes, não limitam as suas disposições aos cursos de graduação de primeira licenciatura (CARVALHO e GONÇALVES, 2018), conforme é exposto no Art. 9º:

Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:
I - cursos de graduação de licenciatura;
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
III - cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015a, p.8-9).

Tal definição é um ponto preocupante de acordo com os nossos entrevistados, pois não há necessidade de termos cursos aligeirados, isso retoma a antiga “complementação pedagógica” e desvaloriza a formação de professores.

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados possuem um caráter provisório e emergencial. Esses cursos tem carga horária mínima entre 1.000 a 1.400 horas, dependendo da equivalência entre a licenciatura pretendida e a formação de origem. Por ser uma condição provisória, foi definido um prazo de 5 anos para que ocorra uma avaliação desses cursos e se estabeleça o prazo para a sua extinção (BRASIL, 2015a).

Apesar desses cursos de formação para não licenciados possuírem um prazo para o seu término, de certa forma, eles retomam o antigo modelo 3+1 em que após uma base de conteúdos específicos são acrescentados os conteúdos pedagógicos, sendo que essa complementação terá duração prevista de mais ou menos 1 ano. Tal formação, a nosso ver, desconsidera a especificidade dos cursos de licenciatura e vai de encontro com a busca de uma formação docente sólida e de qualidade.

No caso dos cursos de segunda licenciatura, estes são direcionados para profissionais licenciados e contemplam uma carga horária variável entre 800 e 1.200

horas, dependendo da equivalência entre a licenciatura nova e a de origem. Para esses cursos, ao contrário da formação para graduados não licenciados, não foi atribuído nenhum prazo de anulação (BRASIL, 2015a). Portanto, podemos entender que a segunda licenciatura tem a sua oferta garantida como uma opção de curso para exercício do magistério na Educação Básica.

Essas duas possibilidades de formação, a complementação pedagógica e a segunda licenciatura, apresentam-se como recursos emergenciais como intuito de superar o imprevisto na contratação de professores (PORTELINHA e SBARDELOTTO, 2017). E, à primeira vista, essas modalidades de formação podem ser consideradas inovações das DCN de 2015 comparadas com as Diretrizes anteriores.

Entretanto, na opinião do Participante C5, ao se ampliar os tipos de formação inicial as DCN *“tenta resolver o problema da ausência de professores ou da falta de professores, tentando resolver via segunda licenciatura, tentando resolver via formação pedagógica de outros graduados. (...) Então, na realidade eu tento resolver um problema ferrando a formação específica”*.

Outros pontos com destaques negativos apresentados pelos entrevistados envolvem a demora na elaboração do documento (A1); tiveram poucas alterações em relação às DCN anteriores (B1 e D5); não traz uma compreensão clara da prática como componente curricular (B4); não contempla a realidade brasileira (D1); dificuldade de implantação (D2 e D3).

O processo de elaboração das novas DCN para a formação de professores iniciou-se em 2004, portanto, a construção do documento demorou mais de uma década. É importante salientarmos que até a sua aprovação em 2015, a Comissão designada pelo CNE formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o intuito de desenvolver estudos sobre essa temática, foi recomposta diversas vezes, de modo preciso foram sete renovações, sendo estas realizadas em 2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012 e 2014 (BRASIL, 2015c).

Após as diversas reconfigurações da comissão, os membros de 2012 ao se situarem sobre os estudos e debates ocorridos nos grupos anteriores, aprofundaram as discussões sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Então, em 2013, o documento preliminar foi aprovado pela comissão e foi submetido ao crivo de especialistas, Secretarias de Educação,

CAPES, entre outros. Em 2014, a comissão foi novamente recomposta, porém, boa parte dos membros foi mantida, assim, foi possível dar continuidade aos trabalhos iniciados anteriormente. Nesse cenário, após várias reuniões e discussões realizadas pelos integrantes da comissão, bem como, por diferentes interlocutores em conferências, fóruns e audiências públicas, o texto final foi aprovado por unanimidade em 2015 (BRASIL, 2015c).

Esses fatos coadunam com o que foi expresso pelo participante A1 *“foram dez anos de elaboração, muitas mudanças ocorreram nesse tempo”*. Acrescentamos, ainda, que além das DCN terem sido construídas em um longo período de tempo, houve a participação de diversas pessoas na sua elaboração, portanto, podemos de certa forma, considerar que esse processo foi exaustivo. E mesmo procurando atender aos anseios daqueles que estão envolvidos com a formação de professores e com as opiniões de várias pessoas que fizeram parte da comissão, alguns pontos não foram muito bem esclarecidos e/ou articulados.

Além desse longo processo de elaboração, notamos também uma lentidão na sua implantação, pois o prazo inicial para que as novas DNC fossem colocadas em prática eram de dois anos a partir da sua homologação, ou seja, julho de 2017. Entretanto, esse prazo foi prorrogado três vezes, sendo alterado primeiramente para 3 anos (BRASIL, 2017a), depois para 4 anos (BRASIL, 2018a), e por último ficou estabelecido que esse documento deverá ser efetivado até 22 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Esses constantes adiamentos nos causam estranhezas, pois não sabemos os reais motivos para tanta protelação.

Outra questão levantada pelos participantes D2 e D3 refere-se à dificuldade de implantação dessas novas DCN: *“As Diretrizes estão aí. Agora, como é que vai fazer? Nem Cristo sabe”* (Participante D2); *“Por mais bonitas que sejam as Diretrizes e as Resoluções para você resolver essas questões lá no currículo praticado, vai demorar muito para avançar mais”* (Participante D3).

O cenário nacional não é muito promissor, pois as políticas educacionais em nosso País *“tem dificuldades de operacionalizar reformas que efetivamente implementem mudanças estruturais no processo de formação docente”* (OLIVEIRA, 2011, p.16). Ou seja, apesar das intenções, grande parte das reformas não consegue se concretizar, como nos afirmar o autor.

Em relação às novas DCN, Portelinha e Sbardelotto (2017) acreditam que a principal dificuldade para a implementação é conseguir abranger nos projetos

políticos-pedagógicos dos cursos o estudo aprofundado das temáticas impostas por esse documento em 4 anos. Para as autoras, mesmo com o prolongamento dos anos de oferta dos cursos de licenciatura, ainda é difícil contemplar os componentes curriculares de uma área específica e garantir uma sólida formação teórico-prática que aborde os princípios básicos da atuação docente dentro de uma carga horária de 3.200 horas. Por isso, elas consideram que essas Diretrizes são “restritas no essencial e extensiva no acessório” (p.47).

Embora as questões apresentadas nessas DCN serem necessárias em qualquer projeto formativo, corre-se o risco de avolumar demasiadamente os currículos dos cursos de licenciatura, causando o esvaziamento da centralidade da formação de professores que é o domínio do processo educativo e da prática pedagógica (PORTELINHA e SBARDELOTTO, 2017).

Deste modo, as IES terão pela frente um grande desafio, pois, de acordo com Carvalho e Gonçalves (2018), para que essa nova proposta de formação de professores se efetive é necessário que os projetos institucionais estejam articulados com outras instâncias como, por exemplo, com as demandas regionais e locais, com os Projetos Pedagógicos do Curso e da Instituição, e com os Fóruns de apoio à formação docente.

Dourado (2016) também ressalta que a materialização dessas DCN depende de políticas educacionais que forneçam as conjunturas necessárias e que priorizem a formação de professores por meio do estabelecimento de um plano de carreira, piso salarial nacional, melhoria nas condições de trabalho, entre outros.

À medida que aprofundamos nossa análise, percebemos que apesar de ser louvável a elaboração de um documento que tem como fio condutor a busca por maior organicidade para a formação e o trabalho dos profissionais do magistério, notamos que ainda é preciso arraigar os debates a respeito das Diretrizes Curriculares, das políticas de formação de professores e do processo de implementação das mesmas, além de reconhecermos que essa seara representa um campo de disputas.

4.6 Tema: Licenciatura x Bacharelado

As mudanças na legislação ocasionaram, sobretudo nas últimas décadas, desdobramentos significativos nos cursos de formação inicial em Educação Física.

Vimos que, em 1987, por meio da Resolução n.º 03, foi reconhecido o curso de bacharelado em Educação Física. Assim, a nova lei gerou para essa área, que desde a sua origem esteve ligada a licenciatura, a possibilidade de duas formações distintas, uma para formar profissionais para atuarem no ensino formal e outra para o ensino não formal. Entretanto, essa diferenciação não ocorreu conforme o esperado, e durante um longo período, muitos currículos acabaram propondo uma formação “dois em um”, ou seja, conferia aos formandos duas titulações em um único curso (SOUZA NETO et al., 2004). É importante ressaltar que os cursos de Educação Física de cunho generalista privilegiavam os conhecimentos voltados à formação dos bacharéis, assim, os saberes ligados à Educação Física escolar foram desvalorizados e/ou tratados de forma simplista ao longo da história dos cursos de formação de professores nessa área (ILHA e KRUG, 2012).

No final do século XX, com a promulgação da LDB de 1996 e de outras leis educacionais, surgiram novos delineamentos curriculares para os cursos de formação de professores. Assim, de acordo com Antunes (2007), a partir das Resoluções n.º 01 e n.º 02 de 2002, os cursos de licenciatura ganharam identidade própria, “constituindo-se em um projeto específico, definindo um perfil profissional e um espaço próprio e exclusivo no mercado de trabalho no sistema de ensino básico formal” (p.143). Logo, a possibilidade de obter simultaneamente o diploma de bacharelado e licenciatura foi derogada (MARTINS, 2009).

Posteriormente, a Educação Física teve que se adequar a essas modificações e os cursos foram reconfigurados por meio da Resolução n.º 07 de 2004. No bojo desse processo, esse ordenamento legal colocou em pauta a necessidade de respeitar as particularidades na formação do licenciado e do bacharel.

Essa Resolução estabeleceu duas vertentes de formação (bacharelado e licenciatura), sendo que os cursos de licenciatura tem como premissa a formação de professores de Educação Física para atuarem nas diferentes etapas da Educação Básica, e os cursos de bacharelado tratam da formação de profissionais para atuarem em todos os segmentos dessa área no campo não formal (clubes, academias, hospitais, clínicas, treinamento esportivo, etc.).

No entanto, o contexto atual evidencia que a dicotomia bacharelado-licenciatura ainda não foi superada (SOUZA NETO et al., 2004). Dessa forma, a presente categoria de análise tem como enfoque o posicionamento dos participantes da pesquisa em relação a essa temática.

Nos depoimentos dos integrantes do grupo A encontramos indícios de que eles são contra a separação da Educação Física em duas formações distintas, especialmente, devido à fragmentação do conhecimento e porque ambos os cursos formam professores.

Dentre as afirmações dos entrevistados selecionamos os trechos abaixo:

“Não ocorreram avanços, mas, sim, retrocessos porque divide a formação, em decorrência de campos de atuação, fragmenta conhecimento, rebaixa base teórica, divide a profissão desqualificando o trabalhador em seu processo de formação acadêmica” (Participante A1).

“(...) tem pontos são favoráveis e tem pontos que não são tão favoráveis em relação a separação. Uma parte que eu acho que é favorável é você ter mais tempo para discutir as questões que são mais relacionadas a própria educação (...) Por outro lado, causou uma fragmentação muito grande na própria área da Educação Física, e muitas vezes por disputa de espaço, principalmente, no âmbito de pós-graduação, no âmbito da pesquisa, com a questão da valorização de uma área e desvalorização de outra área, então, causou-me, me parece, uma certa fragmentação e inclusive com questões de disputa de poder mesmo entre essas duas áreas, licenciatura e bacharelado” (Participante A2).

“Não classificaria como um “avanço”, mas poderia dizer que o ambiente na formação inicial melhorou bastante para os docentes, pois podemos tratar com mais especificidade os temas relacionados a Educação Física escolar (...) Por outro lado, temos um paradoxo, pois ambos os cursos (licenciatura e bacharelado) formam “professores de Educação Física”, pois os egressos desses cursos atuam no campo do ensino” (Participante A5).

Notamos que os profissionais da entidade científica com atuação nacional compreendem que a separação trouxe especificidade aos cursos, mas também ocasionou a fragmentação da área de Educação Física.

A criação do curso de bacharelado ocorreu, de acordo com Veronez et al. (2013), em um momento em que, uma parcela da comunidade acadêmica, iniciou a discussão sobre as limitações da formação do licenciado para atender os diversos campos de intervenção profissional no âmbito não escolar. Para os autores, as pessoas que movimentaram esse debate foram influenciadas “por supostas demandas do mercado de trabalho” (p.811).

Veronez et al. (2013) complementam que após o reconhecimento do curso de bacharelado (Resolução n.º 03/87) e a definição de que os cursos de licenciaturas deveriam ter currículos próprios (Resoluções n.º 01 e n.º 02/2002), a fragmentação da formação do profissional de Educação Física foi consolidada. E, foi com base nessa separação, que a nova legislação para os cursos de Educação Física foi materializada (Resolução n.º 07/2004) ocasionando um retrocesso para a área, pois “tal proposta subsume a formação do trabalhador ao capital” (p.817).

Portanto, os autores afirmam que esse documento legal não promoveu “nenhum avanço mais significativo em direção a um processo de formação capaz de satisfazer as múltiplas necessidades por EF, esporte e lazer, oriundas de todos os segmentos da sociedade, em especial, da classe trabalhadora” (VERONEZ, et al., 2013, p.818).

Rezer et al. (2014), mesmo acreditando que os cursos de licenciatura plena, nos moldes anteriores as DCN de 1987, apresentavam sérios problemas que demandavam ajustes e reconfigurações, afirmam que ao taxar que os cursos de bacharelado e licenciatura são áreas de conhecimento diferentes coloca-se “a formação como geradora do campo profissional e não os campos profissionais (os problemas a serem resolvidos) como geradores das profissões” (p.478).

Essa fragmentação, de acordo com Morschbacher (2012), além da titulação acadêmica, também ocasionou a separação do conhecimento a ser tratado e produzido nos cursos de formação.

Para Taffarel e Santos Júnior (2010) o bacharelado “é um salto para trás na área de Educação Física, porque divide a categoria, cinde a formação de maneira abstrata e tenta aprisionar o debate no senso comum” (p.39).

Além disso, a separação e o estabelecimento de limites severos entre as duas formações não se sustentam, em vista da:

Própria produção acadêmica do campo, que ainda não edificou argumentos que possam legitimar esta pretensão, pois há extrema dificuldade em justificar, do ponto de vista epistemológico, a necessidade de uma formação dividida em LIC e BACH (REZER et al., 2014, p.478).

Morschbacher (2012) coaduna com esse posicionamento e afirma que os ordenamentos legais que sustentam a fragmentação dos cursos tomam essa separação como dada, pois em nenhum momento são mencionados os aspectos positivos e negativos ou as justificativas acerca deste tema. Assim, esses documentos que promovem a fragmentação da área se eximem de discutir e argumentar de forma aprofundada sobre esses aspectos.

Outra questão posta por esses entrevistados refere-se ao fato de que, independente da área de atuação profissional, a docência é a base da formação em Educação Física. Ou seja, para esse grupo tanto o bacharel quanto o licenciado possuem princípios educativos em seu trabalho, o que os diferenciam são os locais de atuação.

Nas palavras do participante A5 *“ambos os cursos (licenciatura e bacharelado) formam professores de Educação Física, pois os egressos desses cursos atuam no campo do ensino”*. Dessa forma, a fragmentação do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado não se justifica.

Os currículos de formação “sectarizada” apresentam uma perspectiva reducionista do trabalho pedagógico e da docência, restringindo a formação do educador à relação professor aluno dentro da sala de aula, desconsiderando o contexto educacional como um todo, os espaços educacionais fora da escola e o acesso do licenciado a outros espaços de atuação profissional (DALMAS, 2008, p.29).

Rezer et al. (2014) concordam com esse posicionamento ao afirmarem que o exercício da docência é uma característica comum em ambas as formações. Nesse caso, o que caracterizaria os campos de conhecimentos “seria o trabalho pedagógico e as relações estabelecidas com a cultura corporal de movimento” (p.478). Para ilustrar as suas ideias, os autores estabelecem um paralelo com a área da Engenharia, mostrando que o engenheiro pode construir diversas casas, mas os seus clientes continuarão não sabendo “fazer casas”. Já o profissional de Educação

Física tem como premissa ensinar o seu cliente/aluno/atleta algo específico e que, anteriormente, ele desconhecia.

Para Morschbacher (2012) o argumento utilizado, ao nível do senso comum, para justificar a distinção dos perfis profissionais foram os espaços de trabalho, ou seja, o espaço escolar para os licenciados e o espaço não escolar aos bacharéis. Entretanto, a autora acredita que essa justificativa desconsiderou “o trabalho pedagógico como elemento fundante e identitário do trabalhador em Educação Física” (p.222).

Nessa perspectiva, podemos dizer que independente da atuação, seja como treinador esportivo ou como professor, o profissional de Educação Física estará realizando uma intervenção pedagógica. Por isso, os participantes da pesquisa e os autores supramencionados são contra determinar a profissão somente pelo local de atuação.

Dessa forma, o contexto geral mostra que a ruptura nas formações trouxe danos à área de Educação Física. Assim, os profissionais pertencentes ao grupo A continuam a centralizar esforços para que haja uma formação inicial única.

Em relação a essa formação unificada, Taffarel e Santos Júnior (2010) acreditam que a Licenciatura Plena de Caráter Ampliado é a proposta mais avançada para os cursos de Educação Física na atual conjuntura, pois ela tem a docência como base da formação, tanto para trabalhar dentro quanto fora da escola. Isso significa que independente do local de atuação (escola, clubes, academias, etc.) o que une e cria a identidade do curso é o trabalho docente.

Nessa perspectiva, o curso de licenciatura ampliada pode ser definido como aquele “onde o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objetivo, a “cultura corporal” através da docência” (TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2010, p.41).

Os autores defendem que o futuro profissional necessita ser “formado sob uma base sólida o bastante que o permita contextualizar sua intervenção e a partir daí que seja capaz de dosar, garantir, uma sequência lógica e sistematizar o conhecimento que será tratado” (TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2010, p.38). Eles reconhecem que existem diferenças entre os locais de atuação, mas os futuros profissionais precisam estar preparados para decifrá-las e para intervir de forma consciente e autônoma nas diversas realidades.

Já os grupos B, C e D, com exceção do participante B1, são a favor da separação, pois acreditam que a licenciatura e o bacharelado possuem configurações distintas. É o que revelam os relatos abaixo:

“Eu acho que a separação dos cursos foi significativa porque a gente vai dar desde o início um perfil do que se espera, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. Por que conseguiu construir um pilar daquilo que vai nortear o processo de formação (...)” (Participante B4).

“Houve sim avanços no sentido de que um curso só não dá conta da articulação do conhecimento geral e da Educação Física com esses outros eixos articuladores. O que eu estou querendo dizer? Eu quero dizer que você tem que ter os conhecimentos específicos articulados com a educação, com a escola, com o projeto pedagógico, etc. e no outro você tem que articular com o esporte, com o sistema desportivo nacional, políticas de esportes, políticas de cultura e lazer, saúde coletiva, etc. E um curso só não dá conta. (...) Segundo avanço delimitou a área da Educação Física. Aquilo que era de todos fora da escola passa a ser de um determinado profissional da Educação Física. Então, essa foi uma tremenda de uma vantagem você fazer isso. (...) Terceiro valorizou a licenciatura enquanto formação de docente para a Educação Básica. Prestigiou e definiu (...)” (Participante C5).

“(...) eu acho que historicamente nós saímos de um curso de generalidades, sem foco, e se não tem foco não tem articulação de vertical e horizontal dentro da formação inicial, não tem a seleção de professores para esses cursos de maneira adequada porque eu não tenho foco, então, são sucessivas precariedades porque o princípio da especificidade não é respeitado. Eu vejo com bons olhos a separação” (Participante D5).

Em virtude do crescente campo de atuação da Educação Física foi necessária a criação de dois currículos distintos para atender as exigências desse mercado de trabalho em expansão. O estudo realizado por Antunes (2007) aponta que nessa área houve um crescimento tanto no campo escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) quanto no campo da saúde (hospitais, clínicas, etc.), do lazer (clubes, hotéis, academias, etc.) e do esporte (amador, profissional e iniciação esportiva).

Oliveira (2011) afirma que as novas formas de organização do trabalho e também as novas tecnologias requerem, constantemente, melhorias na qualificação profissional. Por isso, Martins (2009) entende que a atuação do profissional de Educação Física, no âmbito escolar e não escolar, exigem formações específicas fundamentadas, cada uma delas, “em conhecimentos técnico-científicos, didático-pedagógicos e ético-profissionais próprios” (p.29).

O trecho da entrevista do participante D1 pontua essa questão “(...) *com a criação do bacharelado ficou clara a própria figura do licenciado, porque até então era uma gororoba generalizada, era uma formação de um profissional eclético sem perfil definido, dizia que isso atendia melhor o mercado, no entanto, atendia muito mal o mercado porque não é possível alguém conceber que exista um profissional capaz e com competência exercer a sua função docente na Educação Física escolar de manhã, no clube à tarde, e ser um personal à noite. Obviamente que isso não é possível. E todas as pessoas sabem que hoje não tem espaço na sociedade para um profissional eclético sem um perfil definido*”.

Para Martins (2009) esse novo desenho da licenciatura, com especificidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, permite que os licenciados tenham acesso aos conhecimentos específicos da área juntamente com os requeridos para a docência na Educação Básica e, além disso, eleva a qualidade dos cursos de formação e fornece um novo direcionamento do papel do professor.

A atual configuração das licenciaturas no Brasil reconhece que a formação de professores exige um conjunto específico de conhecimentos, bem como, a necessidade de vivenciar a realidade em que exercerá a sua função. Portanto, nas palavras da autora:

O redimensionamento das licenciaturas ratificou a necessidade de uma formação acadêmica calcada nas dimensões do saber e do fazer específicas da docência, da pesquisa e da prática pedagógica,

fundamentadas em um conjunto de saberes, competências e atitudes que articulam as dimensões da formação profissional e da intervenção nos diversos campos da educação (MARTINS, 2009, p.28).

Dessa forma, os cursos de licenciatura se desvincularam dos cursos de bacharelado, e conquistou um projeto específico composto por um corpo de conhecimento inerente a área da educação, exigindo a definição de um currículo próprio. Nesse sentido, Martins (2009) afirma que não há espaço para uma formação única para todos os campos de intervenção da Educação Física, por isso, a autora é contra a licenciatura de caráter ampliado.

Esse olhar é compatível com o depoimento do Participante C5: (...) *“seria um retrocesso muito grande para a formação de docentes aventar essa possibilidade de uma formação única na licenciatura, vai comprometer, vai corromper a licenciatura”*.

A separação da formação em Educação Física materializou a ideia de que o bacharelado e a licenciatura possuem conhecimentos próprios e campos de estudos diferenciados (MARTINS, BARROS e TESSARI, 2005). Destarte, a formação profissional passou a se organizar em conformidade com a área de conhecimento e a atuação no mercado de trabalho, “separando a escola dos outros campos de atuação da Educação Física” (SOUZA NETO, 1999, p. 109). Essa distinção, na opinião do entrevistado C5, *“valorizou a licenciatura, definiu a licenciatura, construiu a área de conhecimento e de intervenção da Educação Física fora da escola no bacharelado, e é uma das variáveis para ter uma melhor qualidade na formação do egresso”*.

Além disso, Martins, Barros e Tessari (2005), contradizendo a justificativa do grupo a favor de um curso único expõem que, apesar de reconhecer que a atitude de educar está intrínseca a qualquer profissão e que o caráter educativo/formativo deve perpassar todas as formações acadêmicas, é necessário ter clareza que o bacharelado e a licenciatura são áreas “independentes enquanto acervo de conhecimentos próprios, acumulados histórica e cientificamente e enquanto áreas possuidoras de campos, técnicas e procedimentos de intervenção profissional distintos” (p.24).

Em defesa da separação da Educação Física em dois cursos diferenciados, Souza Neto (1999) acredita que essa distinção pode proporcionar um instrumento adequado de operacionalização, desde que não se deixe influenciar pelo imediatismo do mercado de trabalho e pelo corporativismo. Para isso, os cursos

devem se ajustar as necessidades da clientela, disponibilidade docente, recursos e mercado de trabalho, evitando modelos pré-fabricados.

Neste desfecho, na opinião de Ilha e Krug (2012), com a criação do bacharelado em Educação Física e a promulgação das DCN de 2002 e 2004, a formação de professores para essa área vislumbrou novos caminhos em busca de melhorar e qualificar a formação inicial docente e a sua atuação profissional, além de ressaltar as peculiaridades dos cursos de licenciatura.

Vimos que a evolução da área de Educação Física, sustentada pelos dispositivos legais vigentes, demanda que no cenário atual os cursos sejam constituídos por uma sólida formação geral e por conhecimentos próprios de cada um dos campos de atuação (ensino formal e não formal).

A nosso ver, a definição em cursos distintos representa um significativo avanço para ambas as modalidades. No caso da formação de professores de Educação Física, esse avanço ocorre ao possibilitar a estruturação de cursos centrados nas questões e conhecimentos relacionados à Educação Básica, ao proporcionar a construção de saberes e experiências ao longo da formação com uma identidade própria, e ao oportunizar reflexões e intervenções no campo de atuação desde o início da graduação construindo, dessa forma, o sentimento de pertença à docência. Em relação ao bacharelado, acreditamos que a separação nas formações também contribui para o desenvolvimento de uma identidade específica, ocasionando a construção de conhecimentos próprios e destinados a campos de atuação diferenciados daquele da licenciatura.

Por fim, no tocante a essa última categoria de análise, tivemos condições de fazer uma leitura, a partir da visão dos principais agentes da área, sobre os cenários que permeiam a formação profissional em Educação Física.

Esse antagonismo de ideias entre o grupo A e os demais grupos mostra que, mesmo após um pouco mais de 30 anos da existência do bacharelado, a divisão da formação inicial ainda estabelece um imenso debate na área.

Além disso, notamos que os agentes que estão à frente do embate pela disputa da área da Educação Física, compreendem que as Diretrizes Curriculares podem se constituir como uma das formas de domínio desse campo em construção, pois as configurações dos cursos são legitimadas por meio desses ordenamentos legais. Dessa forma, constantemente, surgem estudos e novas propostas de reforma curricular para os cursos de Educação Física.

Corroborando com essas colocações, apresentamos o trecho da fala do Participante D1: *“(...) As disputas que acontecem dentro da Educação Física brasileira não são de natureza de concepção, é uma luta mais no plano ideológico sociopolítico. Então, tudo o que se discute, extinção do bacharelado, não extinção, tipo de formação, só vale a licenciatura o resto não serve, etc., no fundo é um embate de natureza ideológica sociopolítica que contamina todas as discussões no Brasil que vai desde discussões mais concretas até a discussão da felicidade humana”.*

Por isso, as reformas educacionais ultrapassam a necessidade de adequação da política às necessidades e mudanças requeridas pelas novas formas de reorganização da sociedade, mas sim, a sua elaboração e implementação nos cursos de formação pode ser “um instrumento estratégico e um campo de disputa” (OLIVEIRA, 2011, p.19).

Em qualquer campo, pelo prisma de Bourdieu (2003), “descobriremos uma luta” (p.119). O referido autor salientou, ainda, que para que os agentes possam entrar na “luta” da disputa pelo poder é necessário que eles dominem minimamente as regras do campo e possuam capitais que possibilitem a sua hierarquização nesse espaço.

A estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo (BOURDIEU, 2003, p.120).

Destarte, o campo é um lugar de disputas que tem como característica principal a luta pela “conservação ou subversão da estrutura da distribuição do capital específico” (BOURDIEU, 2003, p.120-121). Portanto, os campos são espaços de tensões onde os agentes lutam pela autoridade reconhecida e disputam os capitais específicos mais valorizados, visando à mudança ou a manutenção da hierarquia do campo.

Outra propriedade de um campo, apresentada por Bourdieu (2003), é que “todas as pessoas que estão cometidas num campo tem em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber tudo o que está ligado à própria

existência do campo” (p.121). Portanto, os agentes possuem alguns interesses em comum para a não destruição do campo em que estão inseridos.

Nesse contexto, as atuais investidas na elaboração de um novo modelo de formação de professores coloca a Educação Física em frente a novos embates dentro desse espaço social (PAIVA, 2004). Espaço este que, por estar em construção, permanece vulnerável as lógicas de grupos particulares que buscam a supremacia da área. Isso significa que existe uma cumplicidade entre os grupos com o intuito de fortalecer a área de formação inicial em Educação Física, “daí uma cumplicidade objectiva que está subjacente a todos os antagonismos” (BOURDIEU, 2003, p.121). Entretanto, cada grupo “luta com suas armas” tendo como interesse o reconhecimento social e o domínio do campo.

Sobre essa questão, é possível notarmos, de forma sutil, que os grupos analisados seguem regras diferenciadas a partir de uma lógica interna, ou seja, eles defendem a existência ou não de duas formações distintas através de argumentações particulares. Por exemplo, o grupo A (entidade científica com atuação nacional) defende uma formação que aponte para a superação do sistema capitalista, combatendo aquele tipo de projeto de formação que visa atender às necessidades do mercado de trabalho e não a necessidade dos trabalhadores, assim, é a favor de uma formação única.

O sistema capitalista opera com base na produtividade e na competitividade, portanto, no capitalismo “a qualificação dos recursos humanos e a qualidade dos conhecimentos produzidos são fundamentais” (ANTUNES, 2007, p.141). Nesse contexto, o grupo supracitado faz ecoar pressupostos da teoria marxista que assumem que a divisão do trabalho tem ligação com as relações de desigualdade social e, que o mercado de trabalho sustenta essas relações. Nessa lógica, Nozaki (2005) acredita que “à classe trabalhadora só resta procurar melhores nichos desse mercado, como num jogo de gato e rato” (p.13).

A fragmentação dos cursos de formação profissional em Educação Física foi arraigada pela regulamentação da profissão ocorrida em 1998 e que tinha como principal argumento a reserva de mercado. Sob o ponto de vista de Nozaki (2005), para o profissional, mais interessante do que resguardar e delimitar determinado mercado de trabalho é garantir a sua empregabilidade e os seus direitos. Por isso, é necessário que os trabalhadores da Educação Física percebam que “o campo não escolar trata do trabalho precarizado, desregulamentado e temporário, dimensão

plus da estratégia atual do capital para intensificação da exploração da força de trabalho” (p.26-27).

Taffarel e Santos Júnior (2010) complementam que a formação não deve se basear no local de atuação, mas sim, precisa ter uma base sólida de conhecimentos que permita que o profissional contextualize “sua intervenção e a partir daí que seja capaz de dosar, garantir, uma sequência lógica e sistematizar o conhecimento que será tratado” (p.38). Os autores afirmam também que as diferenças existem e que o trabalho no âmbito escolar é diferente do não escolar, todavia, os profissionais necessitam reconhecer e saber lidar com essas diversidades, sem que haja a fragmentação da área.

É importante salientar que não temos a pretensão de aprofundar os estudos de Marx, apenas gostaríamos de ilustrar as bases em que os integrantes da entidade científica estão fundamentados ao criticarem a formação inicial da Educação Física em dois cursos distintos (bacharelado e licenciatura).

Já os grupos B, C e D, apesar de apresentarem discursos semelhantes e defenderem a separação das formações em cursos de licenciatura e bacharelado, as normas que regem esses grupos se diferem.

O grupo B (coordenação de curso de licenciatura em Educação Física) apregoa que a distinção dos cursos é positiva na construção da identidade do profissional. Para Dalmas (2008), a licenciatura ao ganhar terminalidade e integralidade própria trouxe à formação de professores uma melhor definição dos seus conteúdos e “uma didática mais específica na aplicação dos conhecimentos para o trabalho na escola” (p.28).

O autor acrescenta que a formação inicial não é a única fonte de saberes para o desenvolvimento profissional, todavia é um espaço importante de aquisição e socialização de conhecimentos necessários à prática da profissão (DALMAS, 2008). Dessa forma, entendemos que ao considerarmos as especificidades do trabalho docente nos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, diferenciando os cursos de licenciatura de outras profissões, traz possibilidades de fortalecer a formação docente, bem como, a identidade desses profissionais.

No caso do grupo C (sistema de regulamentação profissional), os integrantes acreditam que a separação amplia a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e delimita a área de atuação profissional. Para esse grupo é necessário que uma estrutura de formação diferenciada para que os profissionais adquiram os

conhecimentos específicos em suas áreas de atuação (ensino formal e ensino não formal), assim, o espaço de intervenção profissional torna-se o elemento definidor da formação.

Essa definição, segundo Martins (2015):

Clarificou a compreensão de que na Educação Física existe outros campos de intervenção que não implicam o ensino propriamente dito, nem têm o exercício profissional vinculado ao magistério, como por exemplo: avaliador físico, treinador de esportes, coordenador e gerente de academia/clube esportivo, consultor em marketing esportivo, pesquisador, entre outras (p.22).

Partindo dessa posição, surge a necessidade de formações específicas de profissionais para atuar dentro ou fora do ambiente escolar com o intuito de garantir suas distintas competências e especificidades.

E tal situação também fez suceder “indagações sobre a necessidade de instrumentos jurídicos reguladores que garantissem o exercício profissional correto por tais profissionais” (MARTINS, 2015, p.22). Dessa forma, o grupo formado por integrantes pertencentes ao sistema de regulamentação profissional defende a separação dos cursos com base nos diferentes campos de trabalho e nos dispositivos legais.

E o grupo D (pesquisadores que estudam formação profissional em Educação Física) sugere que a divisão trouxe benefícios como, por exemplo, definiu o perfil profissional e as disciplinas pedagógicas passaram a preponderar nos cursos de licenciaturas, no entanto, esse crescimento foi mais quantitativo do que qualitativo, reforçando a necessidade de maiores debates e reflexões sobre esse tema.

Os cursos de licenciatura devem garantir uma ampla formação pedagógica, além de contextualizar, pesquisar e refletir sobre a prática docente, assim, ao separar os cursos “(...) *você abriu espaço para a área pedagógica e sociocultural crescer, ao menos quantitativamente*” (Participante D3).

Essa assertiva refere-se ao fato de que nos cursos de licenciatura ainda é possível encontrarmos, de acordo com Ramos e Rosa (2013), situações envolvendo “jogos de poder e embates entre as disciplinas na busca por maior status e território dentro de determinado currículo” (p.212), ou seja, as disciplinas de cunho pedagógico, em diversos casos, são vistas como de menor importância quando comparadas com as disciplinas específicas.

Nessa perspectiva, o grupo formado por pesquisadores sinalizam que as mudanças nas DCN para a formação de professores foram significativas, e uma dessas alterações refere-se ao aumento da carga horária das matérias pedagógicas, no entanto, essa melhoria também deve se configurar de forma qualitativa, superando a deficiência curricular histórica desses cursos e corroborando na construção da especificidade do campo escolar.

Por fim, os diferentes posicionamentos dos grupos evidenciam que a separação dos cursos em bacharelado e licenciatura ainda está em discussão, porém, podemos vislumbrar um consenso possível visto que três segmentos sociais da área de Educação Física concordam com a existência de duas formações distintas. Ainda assim, acreditamos que seja necessário intensificar as discussões sobre a formação inicial em Educação Física, mais precisamente a formação de professores, buscando argumentos que tragam o entendimento mais amplo dessas e de outras questões que permeiam essa área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese se propôs a investigar as Diretrizes para a formação de professores expressos na legislação e as consequências políticas e pedagógicas no campo de formação em Educação Física. Para tanto, tomamos a opinião de quatro grupos compostos por profissionais que estão à frente das principais discussões no que tange a área de Educação Física. Estes grupos representam polos de dominação, pois observando a teoria de Bourdieu (1990) deveríamos encontrar personagens com dominância perante o espaço social, mas, na Educação Física, isso não foi possível. Atrevemo-nos a compreender tal fato pela dedução de que cada grupo mencionado possui *habitus* e regras diferentes de ascensão. Desta forma, identificamos que o espaço social da Educação Física tratar-se de um subcampo acadêmico (BOURDIEU, 2004) em construção devido a falta de uma *doxa* (regras) tangível e válida para os diversos subgrupos que se encontram e a impossibilidade de metrificar cada agente social em relação a dominância desse espaço, permitindo encontrá-los apenas em seu grupo de origem. Atribuímos a esta configuração os conflitos que a área encontra perante o relacionamento com as propostas de Diretrizes conforme a sua época de introdução.

Durante a trajetória de investigação, percebemos que a formação inicial de professores, nas últimas décadas, vem constituindo-se como tema de debates e estudos no campo educacional. No caso da Educação Física, as modificações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ao longo da história, proporcionaram novas configurações e maneiras de se pensar a formação dos professores/profissionais dessa área.

Nessa direção, este estudo pautou-se na formação dos licenciados em Educação Física. Essa escolha justifica-se pela recente promulgação das DCN n.º 02 de 2015 que regulamenta os cursos de formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, somados a preocupação de formar docentes capacitados e comprometidos com a Educação Física escolar.

As primeiras iniciativas de formação de professores nessa área estiveram atreladas às escolas militares, somente na década de 30, com a criação da Escola Nacional de Educação Física, é que a formação desses profissionais foi ampliada para o meio civil. Convém lembrar que a Educação Física em seu início não tinha a pretensão de ser uma disciplina com currículo de conhecimento específico, mas sim,

uma atividade atrelada a melhoria da aptidão física da população – escolar – brasileira. Nesta realidade, a Educação Física apresentava-se longe de um discurso politizado e organizado, distanciando-se inclusive da identidade docente.

O início do caminho da formação do licenciado em Educação Física, direcionado a docência, era realizado em cursos de apenas dois anos de duração. Posteriormente, por meio da Resolução n.º 69/69 a grade curricular foi reformulada, aumentando a carga horária dos cursos para 3 anos de duração e determinando um currículo mínimo que contemplasse as seguintes matérias pedagógicas: Didática, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, e Prática de Ensino. Esta fase permitiu que iniciasse uma estrutura mais formal tanto curricular como de curso superior para obtenção do título de licenciado, consequentemente, uma possível identidade docente passou a ser construída.

Em 1987, a Resolução n.º 03 reconhece o curso de bacharelado e aponta a possibilidade da formação em Educação Física a partir de dois campos de trabalho: o ensino formal e o ensino não formal. Nesta “nova habilitação”, o curso de licenciatura, não foi estruturado da maneira apropriada em relação às necessidades de reconhecimento do ambiente escolar, conforme expresso nas DCN posteriores. Como consequência, os cursos ofereciam as duas habilitações (bacharelado e licenciatura) em uma única formação. Nesta relação, alguns de nossos participantes definem que a formação em licenciatura na realidade era um curso de bacharelado que possuía algumas disciplinas pedagógicas, portanto, não construía uma real identidade em relação à escola ou a função de professor. Percebemos que esta Resolução apresenta a gênese de uma disputa política na área em relação às DCN, e essa disputa é expressa nos grupos estudados visto que o grupo A nega a necessidade da existência do bacharelado e atribui a formação unificada como a indicada para a área.

Na década de 90, ocorreram reformas educacionais em vários níveis de ensino, dentre eles o Ensino Superior. No que concerne os cursos de licenciatura, o início dos anos 2000, por meio das DCN n.º 01 e n.º 02 de 2002, foi determinante na reformulação e modificação dos currículos de formação inicial de professores.

Tais modificações foram incorporadas na área de Educação Física a partir das DCN de 2004, assegurando duas formações distintas com base em suas peculiaridades. Nessa fase, a maturidade da área é ressaltada pelos demais grupos (B, C e D) que identificaram a relevância de haver a separação dos cursos. E, mais

recentemente, a necessidade de fortalecer e melhorar a formação de professores fez com que as novas DCN para os cursos de licenciatura fossem elaboradas. Assim, em 2015, foi promulgada a Resolução n.º 02.

Registrados esses pontos, na tentativa de contribuirmos para a formação de professores de Educação Física e para ampliação das discussões sobre essa temática, a seguir, discorreremos sobre as análises e apresentaremos algumas considerações a partir das questões desse estudo.

A primeira questão norteadora foi: ***Quais são os avanços e retrocessos que permeiam a formação profissional em Educação Física decorrente das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais na perspectiva de diferentes grupos políticos da área?***

Para os grupos entrevistados, especificamente os grupos B, C e D, os principais avanços para os cursos de licenciatura ocorreram, principalmente, na tentativa de fortalecer a identidade do professor e de definir a especificidade da formação e do trabalho docente. Os participantes também indicaram que foram as DCN de 2002 que consolidaram a necessidade dos professores terem uma formação específica e que as novas Diretrizes Curriculares de 2015 tentam abarcar em um único documento as preocupações e os conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a atuação no âmbito escolar, buscando o aprimoramento desse texto legal, promovendo uma maior organicidade para os cursos, e trazendo maior clareza sobre o perfil e a finalidade das licenciaturas.

No caso da Educação Física, as falas dos entrevistados revelaram que a Resolução n.º 03/87, ao reconhecer o bacharelado, proporcionou significativas mudanças nos cursos, pois os currículos começaram a ser estruturados de acordo com o perfil profissional desejado. Entretanto, foram as DCN de 2004 que validaram essa distinção na formação inicial nessa área.

A nosso ver, essa lógica formativa é coerente, pois o tempo destinado à formação estará voltado à qualificação profissional própria de cada curso (Bacharelado ou Licenciatura), garantindo que as suas especificidades, para atuação no campo escolar e não escolar, sejam respeitadas.

Em relação aos retrocessos ou pontos negativos decorrentes das DCN, apenas o grupo A afirmou que esses documentos não trouxeram melhorias aos cursos ou que ainda não é possível identificá-las.

Para o grupo supramencionado, as medidas governamentais ainda se demonstram conservadoras e seguem os preceitos do neoliberalismo. Ou seja, o governo vê a educação como um elemento importante para capacitar e integrar os alunos ao mercado de trabalho, assim os modelos educacionais devem adequar-se as necessidades da sociedade e não do futuro trabalhador. Outro ponto ressaltado por esses entrevistados refere-se ao fato de que não há pesquisas em grande escala que tragam dados concretos a respeito dos impactos das DCN para a formação e atuação dos professores na Educação Básica, por isso, não é possível afirmar se houve ou não avanços.

A identificação de que apenas um dos quatro grupos não corrobora com a mesma opinião dos demais demonstra a dificuldade de consenso na área, apesar da maioria compartilhar ideias semelhantes. É interessante denotar que os integrantes de um grupo compartilham de um consenso interno, apenas com particularidades na justificativa. Assim, a discussão do grupo A girou em torno do mercado de trabalho e não das questões curriculares, desta forma, percebemos que a particularidade deste grupo não tem o mesmo viés teórico que rege a lógica interna dos outros.

A segunda questão que apresentamos foi: ***A partir das diferentes visões dentro da política relacionada à Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais atuais conseguiram superar as limitações na formação inicial desses profissionais para atuação nos contextos formal e não formal?***

Os nossos resultados indicaram que as DCN atuais, Resolução n.º 07 de 2004, conseguiram ultrapassar alguns percalços que permeavam a formação em Educação Física. A principal superação foi que os cursos se desvincularam de suas origens que tinham como eixo norteador a formação do licenciado e um currículo emaranhado que não conseguia atender nem as necessidades do ensino formal e nem as do ensino não formal, configurado em um currículo “dois em um”.

Assim, esse documento tornou indubitável os objetivos e os perfis profissionais almejados tanto no curso de licenciatura quanto de bacharelado. Portanto, as Diretrizes de 2004 inovaram no quesito de exigir currículos próprios de acordo com o campo de atuação profissional.

Em relação aos cursos de licenciaturas, as DCN de 2015 buscou igualar todos os cursos de formação de professores e compeliu maior articulação entre diversos aspectos, tais como: formação inicial e continuada; teoria e prática; universidade e escola. Além disso, retomou os 4 anos de curso, aumentando a carga

horária mínima de 2.800 horas para 3.200 horas, evitando o aligeiramento e/ou uma formação de qualidade questionável, bem como, findando com a desarmonia entre a formação de bacharéis e licenciados.

Porém, o discurso dos entrevistados mostra que a dualidade licenciatura-bacharelado ainda tem proporcionado embates e tem orientado diversas discussões na área de formação profissional em Educação Física. E que, mais precisamente, o grupo A retrata um posicionamento diferenciado dos demais grupos que, de certa forma, apresentaram um consenso de opiniões a respeito dessa questão.

Entre os que defendem a divisão da formação (Grupos B, C e D), constatamos as seguintes justificativas: os cursos de licenciatura conquistaram um projeto específico de formação composto por conhecimentos inerentes à área de educação; norteou o processo de formação definindo o perfil profissional que se espera tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura; valorizou a licenciatura e respeitou as suas peculiaridades enquanto um curso que forma docente para atuar na Educação Básica.

Na opinião desses participantes, a consolidação da existência de duas formações distintas em Educação Física fez com que a licenciatura se desvinculasse do bacharelado, e ganhasse identidade e integralidade própria. Essa separação fortaleceu a área da licenciatura, pois nos cursos unificados os conhecimentos e as experiências pedagógicas na Educação Básica eram tratados como apêndices do bacharelado.

Destarte, ao dividir a Educação Física em áreas específicas estamos preocupados em formar profissionais capacitados e seguros para intervirem no local que escolheram para atuar, e cada um desses espaços possuem particularidades que não podem ser negadas.

Em contrapartida, o Grupo A acredita que a separação da Educação Física em duas formações distintas ocasionou a fragmentação da área e desconsiderou que ambos os cursos formam professores. Nesse contexto, para esses entrevistados, essa forma de organização da área trouxe prejuízos aos profissionais de Educação Física, principalmente, porque as supostas demandas do mercado de trabalho limitaram a atuação do licenciado ao âmbito escolar e do bacharel ao âmbito não escolar. Esse fato fez com que reduzisse o espaço de intervenção de ambos os profissionais.

Os participantes do grupo A acrescentam ainda que tal proposta dividiu a categoria e os conhecimentos a serem tratados e produzidos em cada um dos cursos de formação inicial. Por isso, esse grupo defende a ideia de extinção do bacharelado e a criação de um curso de licenciatura plena de caráter ampliado. Essa proposta tem como eixo central uma formação única que tem como base a docência e a qualificação do profissional de Educação Física para atuar tanto na escola quanto fora dela.

A nosso ver, a garantia da livre intervenção e acesso ao mercado de trabalho a partir de um curso de Licenciatura Ampliada pode trazer uma desqualificação profissional, já que um único curso terá que preparar profissionais para atuarem no contexto escolar e não escolar. Cada uma dessas instâncias possui especificidades próprias, portanto, a sua formação necessita abranger conhecimentos teórico-práticos específicos que fundamentem a sua atuação profissional.

Além disso, o curso de Licenciatura Ampliada poderia se tornar “refém” do modismo que permeia a área de Educação Física, ou seja, se a formação unificada permite que os profissionais atuem nos dois ambientes, provavelmente, a demanda e o mercado mais atraente como, por exemplo a área do fitness ou da saúde, deixará a escola em segundo plano. Esse problema já foi evidenciado na Resolução n.º 03/87, onde os cursos não eram distintos e, assim, em seus currículos eram priorizadas as disciplinas inerentes ao bacharelado em detrimento das matérias pedagógicas voltadas às exigências do âmbito escolar.

Por isso, acreditamos que um único curso não seria capaz de atender as demandas da formação em Educação Física, principalmente, na área de licenciatura. Ademais, a falta de empregabilidade não seria resolvida com essa modificação na estrutura curricular dos cursos, essa crise vai além da formação acadêmica. É necessária uma ação conjunta de outros setores na busca de alternativas para ampliar as oportunidades e melhorar as condições de trabalho dos profissionais de Educação Física. Uma vista superficial desta realidade transformaria a atividade mais atrativa, que historicamente não é a escolar, em prioridade da atuação.

Na última questão levantou-se o seguinte ponto: ***Quais são os elementos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (Resoluções 03/1987, 01 e 02/2002, 07/2004 e 02/2015) que marcam***

as especificidades de formação de professores nos cursos de licenciatura em Educação Física?

Ao longo do nosso estudo, constatamos que, aos poucos, a especificidade da formação de professores nos cursos de licenciatura em Educação Física foi sendo construída por meio dos textos das DCN.

Os elementos que foram apontados pelos participantes da pesquisa que marcaram a especificidade da formação de professores ao longo das últimas décadas são: reconhecimento do curso de bacharelado em Educação Física (Resolução n.º 03/87); terminalidade e integralidade própria para os cursos de licenciatura (Resoluções n.º 01 e n.º 02/2002); consolidação de duas formações distintas para a área de Educação Física (Resolução n.º 07/2004); busca por uma maior organicidade e valorização na formação docente (Resolução n.º 02/2015).

Notamos que são mais de 30 anos de “lutas” em busca da valorização dos profissionais do magistério, inclusive dos professores de Educação Física. E, ainda assim, aqui nos atrevemos a dizer que, mesmo visualizando um caminho promissor, há inúmeras arestas que precisam ser ajustadas e/ou reajustadas para que essas questões se efetivem de forma eficaz.

Convém ressaltarmos que os desafios apresentados na configuração dos documentos analisados, a partir dos pontos de vistas dos quatro grupos políticos entrevistados, referem-se às dificuldades de implantação dessas novas propostas, pois as mudanças só ocorrerão de forma efetiva a partir do oferecimento dos suportes necessários como, por exemplo: corpo docente comprometido com o curso, disponibilidade de recursos, reestruturação da grade curricular respeitando as normatizações e particularidades da instituição de ensino, entre outros.

Diante do exposto, podemos dizer que:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.307).

Esses apontamentos coincidem com os achados desta pesquisa, pois muitas das modificações promulgadas pelos documentos legais, especificamente as Diretrizes Curriculares que tratam da formação de professores e da formação em

Educação Física, foram resolvidas de forma aligeirada, desapareceram ao longo do tempo, ou foram consolidadas da forma esperada.

Outro ponto a ser destacado é que, durante a caminhada deste estudo, já finalizando as discussões sobre a temática aqui pesquisada, deparamos com a promulgação das novas DCN para os cursos de Educação Física. Por isso, acreditamos ser pertinente tecer alguns apontamentos sobre esse documento.

A Resolução n.º 06, promulgada em 18 de dezembro de 2018, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física e dentre as suas principais atribuições, encontramos: o curso terá a carga horária de 3.200 horas; articulação entre formação inicial e continuada; a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único e se desdobrará em duas etapas – Etapa Comum e Etapa Específica; cada Etapa será composta por uma carga horária de 1.600 horas; será possível fazer a integração entre as áreas específicas (Bacharelado e Licenciatura), porém, é vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas indicadas; a formação inicial e continuada dos licenciados em Educação Física deverão qualificar esses profissionais para atuar no âmbito da Educação Básica; o estágio deverá corresponder a 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso; o bacharel poderá atuar nos diversos campos de intervenção acadêmico-profissional em Educação Física, exceto no magistério da Educação Básica (BRASIL, 2018c).

No caso dos cursos de licenciatura, notamos que algumas disposições presentes nas DCN n.º 02/2015 foram mantidas como, por exemplo, a carga horária de 3.200 horas, a articulação entre formação inicial e continuada, e a determinação que a área de atuação do licenciado em Educação Física é a Educação Básica.

Já outras modificações nos trazem certas dúvidas e inseguranças em relação aos rumos que os cursos de Educação Física tomarão e as possíveis alterações que serão realizadas na grade curricular. Dentre essas preocupações temos a questão do estágio e da não obrigatoriedade das IES ofertarem as duas etapas específicas de formação.

O estágio supervisionado passou de 400 horas para 640 horas, e essa carga horária será distribuída de acordo com a determinação de cada IES. Assim, ao supormos que a instituição resolva inserir o estágio na parte específica do curso, juntamente com os estudos integrados que correspondem a 320 horas (10% da carga horária total), restarão apenas 640 horas para ser desenvolvida a base de

conhecimentos própria de cada modalidade (Bacharelado ou Licenciatura). E caso, a IES delibere que o estágio supervisionado será realizado ao longo do curso, surge a dúvida de qual o local será efetivado esses estágios. Ou seja, como o discente está cursando a Etapa Comum, ele ainda não escolheu a formação que pretende seguir na Etapa Específica, portanto, o estágio poderá ser realizado tanto no contexto formal de ensino quanto no não formal. Isso, a nosso ver, acarretaria em prejuízos na formação de ambas as modalidades e iria contra as DCN para a formação de professores (Resolução n.º 02/2015) que defendem que o exercício direto in loco, por meio da presença participativa dos futuros professores em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, é essencial para a articulação entre a prática e a formação inicial docente.

Em relação a não obrigatoriedade das IES oferecerem as duas modalidades de formação, acreditamos que essa autonomia poderá fazer com que os alunos, após ser realizada a consulta oficial, sejam “direcionados” para determinada formação de acordo com a preferência da maioria, principalmente nas instituições de ensino particulares que estão preocupadas com o lucro e com a contenção de gastos. Isso pode levar a redução de número de cursos de licenciatura em Educação Física e, por conseguinte, um menor número de professores formados nessa área, ou também pode ocorrer a situação inversa e afetar a área do bacharelado.

Outro certame evidenciado nessa pesquisa foi o ensejo compartilhado pelos participantes do grupo A por uma formação única em Educação Física, sendo que essa formação aconteceria por meio de um Curso de Licenciatura de Caráter Ampliado, acarretando na extinção do bacharelado.

Percebemos por meio de uma breve análise da Resolução n.º 06 de 2018, que a formação em Educação Física terá duas modalidades distintas, ou seja, a partir desse momento haverá um curso denominado Graduação em Educação Física, que terá ingresso único, e que após ter finalizado 1.600 horas (2 anos de curso) de formação comum, se desdobrará em duas etapas específicas: bacharelado e licenciatura. Portanto, o curso de bacharelado continuará em vigor.

Além disso, o campo de atuação de cada uma das modalidades específicas de formação foi evidenciado nessas Diretrizes ao ser determinado que o curso de licenciatura formará profissionais para atuar na Educação Básica, enquanto, no

bacharelado os profissionais formados atuarão nos demais campos de intervenção, conforme exposto nessa lei:

A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), **no âmbito do Ensino Básico.** (BRASIL, 2018c, Art. 9º, grifo nosso).

Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a **intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos seus diversos campos de intervenção, exceto no magistério da Educação Básica** (BRASIL, 2018c, Art. 18º, grifo nosso).

Destarte, o licenciado em Educação Física não poderá intervir no campo de atuação do bacharel e vice-versa. Assim, a ideia de um Curso de Licenciatura de Caráter Ampliado, proposto pelos participantes do Grupo A, onde o graduado em Educação Física poderia atuar tanto dentro quanto fora do contexto escolar, não foi concedida por essa nova legislação, mantendo a especificidade de cada formação.

Ao retomarmos os resultados dessa tese, percebemos por meio da análise da fala dos sujeitos da pesquisa, que os representantes de cada grupo seguem uma mesma linha de pensamento, portanto, existe uma coerência intragrupos. Por outro lado, encontramos pontos divergentes e convergentes intergrupos.

Em relação às discordâncias intergrupos, o grupo A se destacou perante os demais, pois das seis categorias analisadas, as ideias desse grupo destoaram em três momentos, são eles: os participantes discordam que houve avanços na formação em Educação Física ao longo da história; preconizam que os licenciados podem atuar no âmbito escolar como também em outros espaços; e afirmam que são contra a separação da Educação Física em duas formações distintas.

Nas demais categorias, encontramos uma relação estreita entre as opiniões de todos os grupos, assim, houve concordância sobre a especificidade dos cursos de licenciatura sendo que estes são caracterizados pelo trato dos conhecimentos que permeiam o contexto escolar; sobre os pontos positivos das DCN de 2015, principalmente, o aumento da carga horária, questões relativas à diversidade, unificação das licenciaturas e valorização do professor; e, por fim, concordaram que essas DCN avançaram em relação às Diretrizes anteriores (Resolução n.º 01 e n.º

02 de 2002) e que o único ponto que causa preocupação é a possibilidade da segunda licenciatura e/ou da complementação pedagógica, pois esses tipos de formação podem promover cursos aligeirados e a desvalorização dos professores.

No que concerne às contribuições desse estudo, no âmbito da formação de professores de Educação Física, destacamos que essa área apesar de ser uma profissão, originalmente, voltada ao ensino formal, ela ainda não alcançou a qualidade da formação desejada, no entanto, ao analisarmos o percurso histórico das DCN notamos que as alterações ocorridas até o presente momento proporcionaram alguns avanços. Assim, em termos de contribuição acadêmica, essa tese engendrou a produção de conhecimentos em torno dessa temática, anunciando e buscando novos caminhos em relação aos cursos de licenciatura em Educação Física.

O fato de esse trabalho aproveitar de alguns pressupostos teóricos de Bourdieu para tentar compreender a disputa no espaço social pertencente à Educação Física perante o campo acadêmico constituiu outra contribuição, visto que, a disputa para ascensão nesse espaço social é relatado em algumas pesquisas de forma indireta, porém, não nomeia-se tal fato e nem debate-se esta questão em relação as consequências na formação inicial em Educação Física.

No que diz respeito aos denominadores comuns e as divergências encontradas nos discursos dos quatro principais grupos que representam a área de Educação Física nas diversas instâncias acadêmicas, o presente estudo contribuiu para a compreensão de que, ainda, não temos um campo ou subcampo consolidado, mas sim, em construção. Isso se deve ao fato de que não é possível definir os agentes sociais do polo dominante da Educação Física, por isso, esses grupos apresentam-se em disputa pelo poder e hegemonia dessa área. Também é possível notarmos, salvo melhor juízo, que tais grupos possuem habitus e estruturas de regras diferenciadas entre si, que indicam a necessidade de estudos mais específicos para trazer a tona suas características particulares. E, por consequência, nos embates relacionados à legislação, como no caso das DCN, o que está em pauta não são as discussões teóricas e práticas sobre as formas de avançar legalmente na formação de professores, mas sim, a disputa de como a legislação pode atender as necessidades de alguns grupos, bem como, demonstrar a supremacia de um grupo que espera ser dominante perante a área de Educação Física. Ou seja, espera-se que as DCNs apresentem dentro de suas deliberações a

marca indiscutível de um grupo e, dessa forma, a prevalência de um deles nesta disputa.

5.1 Limitações do estudo e Apontamentos Futuros

Nessa subseção delinearemos algumas limitações encontradas ao longo desta pesquisa, assim como, apontaremos sugestões para o desenvolvimento de futuras investigações.

O presente estudo analisou os desafios apresentados na configuração dos textos das Resoluções e Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação dos professores que atuam na Educação Básica, bem como, os pontos de vistas dentro dos grupos políticos relacionados a Educação Física brasileira. Consequentemente, não é possível estender os resultados obtidos aos cursos de bacharelado em Educação Física, visto que o nosso foco foi a licenciatura.

Outro aspecto limitador desse trabalho diz respeito ao fato de não entrevistarmos representantes de instituições privadas de Ensino Superior, impossibilitando apurar uma realidade que, na maioria dos casos, é diferente das públicas.

Esses limites encontrados nos abrem possibilidades de novos estudos, por isso, recomendamos que sejam realizadas outras pesquisas com o intuito de repensar e fortalecer a formação inicial em Educação Física.

Para ampliar o entendimento do fenômeno estudado, poderiam ser analisados os projetos curriculares e pedagógicos dos cursos de licenciatura com o intuito de averiguar se está sendo assegurada a integralidade e a terminalidade própria na formação de professores, bem como, se estão sendo contempladas outras exigências legais preconizadas pelas DCN. Esse levantamento curricular também poderia ser aplicado aos cursos de licenciatura em Educação Física realizados por meio do ensino à distância, já que o número de ingressos nesse tipo de curso tem crescido de forma considerável nos últimos anos.

Seria ainda interessante averiguar o posicionamento das instituições particulares de ensino sobre as mudanças das DCN e o impacto dessas mudanças para o ensino superior privado, inclusive no âmbito do bacharelado. E, finalmente, novas entrevistas poderiam ser realizadas com os grupos entrevistados ou com

outros representantes da área visando identificar as suas opiniões a respeito das novas Diretrizes para os cursos de Educação Física.

Como dito anteriormente, essas e outras explanações poderão permear novos trabalhos com o intuito de aprofundar o tema em questão, bem como, analisá-lo a partir de diferentes olhares e referenciais teóricos.

6 CONCLUSÃO

A partir da legislação que rege a formação de professores e das perspectivas expressas por quatro principais grupos que representam a área de Educação Física brasileira, no que tange as diversas instâncias acadêmicas, retomamos os objetivos do presente estudo no intuito de facilitar a visualização de nossas conclusões.

O primeiro objetivo foi de **identificar e analisar os desafios apresentados na configuração dos textos das Resoluções e Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação dos professores que atuam na Educação Básica**. Os resultados encontrados por meio de nossa análise documental e da fala dos sujeitos da pesquisa indicaram que os principais desafios estão relacionados ao fortalecimento da identidade docente sem a perda da especificidade da área de Educação Física. Vimos que as modificações ocorridas nos textos das DCN caminharam em busca da criação de cursos de licenciatura com identidade e integralidade própria, desvinculando-se dos cursos de bacharelado. E em relação à Educação Física, notamos que os grupos que se apresentam em disputa pelo poder e hegemonia dessa área veem nesses documentos legais uma forma de disseminarem as suas ideias e ditarem um possível habitus, ou regras, para afirmar sua presença neste campo, que se configura ainda em construção. A exemplo disto percebe-se o exposto pelo grupo A, que nega que houve uma evolução em relação às normas legais para a formação profissional devido, principalmente, pela presença do curso de bacharelado, assim, apresenta a extinção desta formação como principal proposta.

Já o segundo objetivo buscou **discutir a luta pela profissionalização da Educação Física, tendo como foco o debate sobre a atuação do professor**. Os dados mostraram que com o reconhecimento do curso de bacharelado a organização da formação profissional em Educação Física passou a realizar-se em função da área de conhecimento e do mercado de trabalho: ensino formal e ensino não formal. A partir dessa divisão, surgiu a necessidade de delimitar o campo de atuação do profissional de Educação Física, culminando na regulamentação da profissão. Esse processo de regulamentação não ocorreu de forma tranquila, ao contrário, foi marcado por intensos conflitos e disputas de poder. No caso dos licenciados em Educação Física, notamos que as ações do sistema CONFEF/CREFs, no início, ficaram restritas aos bacharéis, e, apenas recentemente,

está expandindo a sua atuação à área escolar. Ficou um tanto claro que a licenciatura em Educação Física apresentou, após as Resoluções de 2002, um caráter de formação de professores e preocupação com o ambiente escolar. As ressalvas apresentadas pelo grupo A, referem-se principalmente a perspectiva de trabalho posterior a formação, desta forma, dificulta o entendimento de que os cursos de licenciatura são direcionados à formação de professores da Educação Básica.

Por fim, tivemos como objetivo ***analisar a especificidade de formação do professor de Educação Física***. Verificamos que essa especificidade foi sendo construída ao longo das modificações curriculares ocorridas, principalmente, por intermédio das DCN. No caso da Educação Física, os entrevistados dos grupos B, C e D acreditam que a especificidade da formação dos professores dessa área foi conquistada pelo reconhecimento do curso de bacharelado, pela definição de cursos de licenciatura com terminalidade e integralidade própria, pela concretização de duas formações distintas (bacharelado e licenciatura), e pela valorização do profissional do magistério. Porém, para que essas propostas sejam efetivadas e para que a especificidade do trabalho docente seja consolidado, os participantes da pesquisa ressaltam que é necessário superar as dificuldades de implementação, tão corriqueiras no âmbito das leis educacionais. Já o grupo A é a favor de um curso de formação única (Licenciatura de Caráter Ampliado) para que os licenciados possam atuar tanto dentro quanto fora da escola expandindo, assim, o mercado de trabalho dos profissionais de Educação Física e, conseqüentemente, resultando na extinção dos cursos de bacharelado. Conforme já apontado na questão anterior, esta preocupação origina-se na empregabilidade do egresso e não em questões do currículo de formação propriamente dito.

Com base nesses objetivos, concluímos que as DCN contribuíram para uma formação de professores, valorizando o ambiente escolar. Assim, caminha para um processo de identidade em relação à docência e valorização profissional do licenciado. Preocupa-nos, entretanto a especificidade da área, porém a Resolução n.º 06/2018 expressa a preocupação com esta questão, mas reforçamos que neste estudo não foi possível aprofundar os impactos deste documento, apenas verificamos alguns pontos emergentes do mesmo.

À guisa de fechamento dessa Tese gostaríamos de retomar o título da pesquisa: ***Legislação sobre a formação em Educação Física no Brasil: formando professores ou profissionais?***

Apesar de a profissionalização ter os seus limites, ela se faz necessária para reconhecimento da existência de uma formação específica e de um corpo organizado de saberes que caracterizam a profissão docente (TARDIF, 2014). Ao tornar o ser-professor um ser-profissional, estamos habilitando-o a assumir e a desempenhar funções especializadas.

Freidson (1998) aponta que a profissão distingue-se de outras ocupações pelas tarefas específicas que reivindicam e pelo caráter especial do conhecimento e competência exigidos para realizá-las. Além disso, para que uma ocupação possa tornar-se uma profissão é necessário uma formação prolongada, um corpo de conhecimentos e a criação de um Código de Ética. Para Lawson (1984) os profissionais necessitam ter domínio sobre um corpo de conhecimentos teórico-científicos para subsidiar a sua ação profissional.

Venuto (1999) coaduna com essas ideias ao apontar que diversos estudiosos da área da Sociologia das Profissões tendem a destacar a importância do conhecimento científico como um fator indispensável na estruturação das profissões modernas e na legitimação da autoridade profissional. Portanto, a formação inicial pode ser considerada uma fonte de conhecimento fundamental para o exercício da profissão.

Dessa forma, o conhecimento especializado da área de licenciatura deveria percorrer toda a formação e atuação docente pois, assim, os licenciados e pedagogos teriam o respaldo necessário para que somente esses profissionais assumissem as disciplinas escolares, delimitando o seu espaço de atuação e garantido o seu domínio.

Em relação à Educação Física escolar, as disciplinas são atribuídas, preferencialmente, para os licenciados, porém, não há exclusividade. Assim, acreditamos que a legislação para formação de professores está caminhando para formar profissionais da educação, no entanto, como foi apontado em nossas análises, falta desenvolvimento da área no sentido de ajuste dos grupos políticos para a consolidação de um campo específico.

Por fim, a nossa perspectiva é que os resultados desse estudo possam ser utilizados para ampliação do conhecimento sobre as temáticas aqui investigadas,

bem como, tenham contribuído de forma substancial para as discussões que permeiam a Educação Física, principalmente, a respeito dos documentos legais e dos discursos dos grupos operantes na área de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; SILVA, Rejane M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 851-879, 2013.

ANDERÁOS, Margareth. **A reorganização da formação profissional em Educação Física no Brasil: Aspectos Históricos Significativos**. 2005. 184f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ANDRADE, Maria M. **Introdução a metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas S.A, 2006.

ANTUNES, Alfredo C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Londrina, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007.

ARANHA, Antônia V. S.; SOUZA, João V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, 2013.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BALDINO, José M.; DONENCIO, Maria Conceição B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonia**, v. 25, n. 1, p. 263-281, 2014.

BARROS, José M. C. Ética e o Profissional de Educação Física. **Revista CREF-SP**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 10-11, abril, 2001.

BASEI, Andréia P. As ações pedagógicas do professor de educação física do ensino superior: analogias com a trajetória formativa. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 37-47, 2011.

BASTOS, Robson dos S.; SANTOS JUNIOR, Osvaldo G.; FERREIRA, Marcelo P. A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

BENITES, Larissa C.; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BIANCHINI, Leandro. **Movimento renovador na Educação Física e currículo: formação docente e consciência crítica**. 2015. 264p. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015.

BITENCOURT, Douglas J. **O exame nacional de desempenho dos estudantes de licenciatura em Educação Física: análises e reflexões sobre suas concepções**. 2012. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2012.

BOSCATTO, Juliano D.; IMPOLCETTO, Fernanda M.; DARIDO, Suraya C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Séculos Edições, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdie - A Sociologia é um esporte de combate/Documentário**. Direção: Pierre Charles. 2002. (2h 20m). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TIbAd2hwQms>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 7 de 04 de junho de 2019**. Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 3 de 3 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - versão final com a inclusão da etapa do Ensino Médio. Brasília/DF, 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 6 de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília/DF, 2018c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1 de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília/DF, 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília/DF, 2017c.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF, 2017d.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 14. ed., Brasília/DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017e.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n.º 746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília/DF, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015a.

BRASIL. **Minuta de Projeto de Resolução para audiência pública de 11/12/2015**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura. Brasília/DF, 2015b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 2 de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF, 2015c.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília/DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 7 de 14 de março de 2013**. Solicitação de alteração da redação do art. 31 da Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9

(nove) anos. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília/DF, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 4 de 6 de abril de 2009**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 0058 de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília/DF, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n.º 7 de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília/DF, 2004b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.793 de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art.26, § 3º, e do art. 92 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília/DF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 0138 de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília/DF, 2002c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 009 de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2001a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.328 de 12 de dezembro de 2001.** Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília,DF: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, Presidência da República. **Lei n.º 9.696 de 1 de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília/DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília,DF: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL, Presidência da República. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE/CES n.º 215 de 11 de março de 1987.** Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília/DF, 1987a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 03 de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília/DF, 1987b.

BRASIL. **Decreto n.º 69.450, de 1 de novembro de 1971.** Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília/DF, 1971a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF, 1971b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 69/69.** Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília/DF, 1969.

BRASIL. **Parecer CFE n.º 292 de 14 de novembro de 1962.** Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1961.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 8.270 de 3 de dezembro de 1945.** Altera disposições do Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939. Rio de Janeiro/RJ, 1945.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto-Lei n.º 1.212 de 17 de abril de 1939.** Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro/RJ, 1939.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9. Acesso em 20 mai. 2018.

CABRAL, Elza B. A. O homem novo do Estado Novo. In: Oliveira, Vitor M. de (Org). **Fundamentos pedagógicos: educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

CAMPOS, Luiz A.S. **Os caminhos e os descaminhos da Educação Física Escolar:** refletindo sobre o pensamento teórico a partir da prática docente. 2004.

166f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CARNEIRO, Kleber T.; ASSIS, Eliasaf R.; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na Educação Física a partir da compreensão docente. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, n. 24, v. 4, p. 129-142, 2016.

CARVALHO, Isis A.S.; GONÇALVES, Suzane R. V. Diretrizes Curriculares para a formação de professores: avanços e perspectivas para as licenciaturas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT, v. 8, n. 2, p. 468-480, 2018.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. A formação sitiada - Diretrizes Curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 758-773, 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. Regulamentação da Profissão: The day after “2”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 32-36, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, n. 2, p. 61-78, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CONFED. **Conselho Federal de Educação Física**. Disponível em: <http://www.confef.org.br/confef/>. Acesso em 10 jun. 2018.

CONFEEF. **Resolução CONFEEF n.º 307 de 09 de novembro de 2015**. Dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais de Educação Física registrados no Sistema CONFEEF/CREFs. Rio de Janeiro/RJ, 2015. Disponível em: <http://www.confef.org.br/confef/resolucoes/381>. Acesso em 17 jun. 2018.

CONFEEF. **Recomendações para a Educação Física escolar**. Rio de Janeiro: Sistema CONFEEF/CREFs, 2014. Disponível em: https://www.listasconfef.org.br/arquivos/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf. Acesso em 16 fev. 2019.

CONFEEF. **CONFEEF 10 anos**: Defendendo a sociedade, valorizando a profissão. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2008.

CONFEEF. **Resolução CONFEEF n.º 46 de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Rio de Janeiro/RJ, 2002. Disponível em: <http://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>. Acesso em 17 jan. 2018.

CORRÊA, Denise Ap. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a Educação Física Escolar no Estado de São Paulo**: lembranças de velhos professores. 2009. 230f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2009.

CORREIA, Walter R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 831-836, 2016.

CORTÉS, Olga N. P. **A inter-relação bourdieusiana**: habitus, campo e capital. 2016. 104p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2016.

COSTA, Luciane C.A.; NASCIMENTO, Juarez V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista de Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2004.

CUNHA, Maria I.; ISAIA, Silvia M. A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília C. (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. v. 2. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006.

DALMAS, Leandro C. **A formação inicial dos professores de Educação Física do Distrito Federal: das Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de graduação**. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2008.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL-BETTI, Irene C.; RAMOS, Glauco N.S.; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Ap.; MOTA E SILVA, Eduardo V.; RODRIGUES, Luiz H.; SANCHES, Luiz; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DEBORTOLI, José A.; LINHALES, Meily A.; VAGO, Tarcísio M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, n. 5, p. 92-105, 2006.

DOURADO, Luiz F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXI, n. 1, p. 27-39, 2016.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

EHRENBERG, Mônica C. **Os currículos de licenciatura em Educação Física: a dança em questão**. 2008. 166p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas/SP, 2008.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos G. Centralização e descentralização: uma análise das políticas públicas de Educação Física. **Caderno de Publicações UNIVAG**, n. 2, p. 20-30, 2005.

FARIA, Bruno A.; BRACHT, Valter. Cultura escolar, reconhecimento e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S310-S323, 2014.

FARIA JÚNIOR, Alfredo G. Reflexões sobre a Educação Física brasileira – a carta de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-31, 2001.

FÁVARO, Paula E.; NASCIMENTO, Glauce Y.; SORIANO, Jeane B. O Conteúdo da Intervenção Profissional em Educação Física: o ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 199-221, 2006.

FERNANDES, Anoel; RODRIGUES, Heitor A.; NARDON, Tiago Ap. A inserção dos conteúdos de Educação Física no ENEM: entre a valorização do componente curricular e as contradições da democracia. **Motrivivência**, ano XXV, n. 40, p. 13-24, 2013.

FERREIRA NETO, Amarílio. Projeto Militar na Educação Física. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**, vol. 2. Aracruz/ES: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1997. p. 83-119.

FIGUEIRÊDO PRIMO, César P. **O curso de licenciatura em Educação Física da UFBA**: uma análise da formação acadêmica e do exercício profissional de seu egresso no mundo do trabalho. 2009. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FINOQUETO, Leila C.P. **Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física**: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPeL. 2012. 256p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2012.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo**: Teoria, Profecia e Política. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREITAS, Helena C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GALLARDO, Jorge S. P. Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem à área de Educação Física. **Conexões**, Campinas/SP, v. 1, n. 1, p. 39-54, 2003.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARIGLIO, José Â.; ALMEIDA JUNIOR, Admir S.; OLIVEIRA, Cláudio M. O “Novo” Ensi no Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GHILARDI, Reginaldo. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Motriz**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 1998.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. **Os higienistas e a Educação Física**: a história de seus ideais. 2000. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro/RJ, 2000.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C.S (Org); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 28ª ed., 2009. p.79-108.

GONÇALVES, Suzane R. V.; CARVALHO, Isis A.S. Os desafios da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores no Brasil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Edição Especial XIX, Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 126-141, 2017.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei n.º 7195 de 07 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre a docência em educação física, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, em escolas públicas e particulares, no âmbito do estado rio de janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Lei n.º 11.361 de 17 de março de 2003.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da disciplina de educação física. São Paulo, 2003.

GRAMORELLI, Lilian C. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física:** novas paisagens para um novo tempo. 2014. 189p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GRAMORELLI, Lilian C. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física.** 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HELENO, Carolina R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.** 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA, 2017.

HONORATO, Ilma C.R. **As representações sociais dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física sobre o que é ser professor.** 2017. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.

HONÓRIO, Mirtes G.; LOPES, Maria S.L.; LEAL, Francisca L.S.; HONÓRIO, Teresa C.T.; SANTOS, Vilmar A. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, 2017.

ILHA, Franciele R.S.; KRUG, Hugo N. O processo de formação de professores de Educação Física: realidade e desafios. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 74-95, 2009.

ILHA, Franciele R.S.; KRUG, Hugo N. A licenciatura em Educação Física e a sua articulação com a Educação Física escolar e sua docência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 04, n. 07, p. 24-43, 2012.

KUNZ, Elenor. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. **Motrivivência**, ano XV, n. 20-21, p. 189-197, 2003.

LAWSON, Hal A. **Invitation to physical education.** Champaign, Human Kinetics Book, 1984. p. 5-17.

LUCENA, Renata C.S. Intervenção do Movimento Estudantil de Educação Física no processo de Regulamentação do Professor de Educação Física: uma visão histórica. In: ALMEIDA, Renan (Org). **Os Bastidores da regulamentação do profissional de Educação Física**. Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física, 2002. p. 73-90.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 111-120.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Fabíola B.; FIGUEIREDO, Zenólia C.C. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 30-43, 2014.

MARTINELLI, Telma A.P.; MAGALHÃES, Carlos H.; MILESKI, Keros G.; ALMEIDA, Eliane M. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MARTINS, Iguatemy M. L. (Org). **Intervenção profissional e formação superior em Educação Física**: articulação necessária para a qualidade do exercício profissional. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2015.

MARTINS, Iguatemy M. de L. Carga horária do curso de Bacharelado em Educação Física, **Revista Educação Física**, CONFEEF, ano IX, n. 32, p. 28-30, 2009.

Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/revistaedf/3789>.

Acesso em: 30 jun. 2019.

MARTINS, Iguatemy M. de L.; BARROS, José M. de C.; TESSARI, Marino. Formação Superior em Educação Física: considerações à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Documento de Intervenção do CONFEEF, **Revista Educação Física**, CONFEEF, ano V, n. 15, p. 22-24, 2005. Disponível em:

<https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/revistaedf/3571>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MARTINS, Ida C.; BATISTA, José C. de F. Educação Física, formação e prática profissional. In: DE MARCO, Ademir (org.). **Educação física: cultura e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 157-170.

MARTINS, Carlos B. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 62, p. 163-181, 2002.

MATTOS, Mauro G.; ROSSETO JÚNIOR, Adriano J.; BLECHER, Shelly. **Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigo e projeto de ação. São Paulo: Phorte Editora, 2004.

MEDEIROS, Emerson A.; AGUIAR, Ana L.O. Formação inicial de professores da Educação Básica em licenciaturas de Universidades públicas do Rio Grande do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1028-1049, 2018.

MELO, Katia M. S. **Formação e profissionalização docente**: o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007.

MELO, Rogério Z.; FERRAZ, Osvaldo L. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, 2007.

MELO, Victor A. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: uma possível história. 1996. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1996.
MINAYO, Maria C.S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C.S (Org); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 28ª ed., 2009a. p. 09-29.

MINAYO, Maria C.S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria C.S (Org); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 28ª ed., 2009b. p. 61-77.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1993.

MNCR. **Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física**. Disponível em: <http://mncref.blogspot.com/>. Acesso em: 28 de jun. 2018.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física**: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2012.

MOURA, Diego L.; ANTUNES, Marcelo M. Aprendizagem técnica, avaliação e Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 835-848, 2014.

MUÑOZ, Gabriel H.; SILVA, Régis H.R.; ALVES, Tiago S.; SANTOS, Danielle B.; BERTOLDI, Ana P. F. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 231-248, 2006.

NEIRA, Marcos G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos G.; BORGES, Clayton C. O. Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 571-590, 2018.

NEIRA, Marcos G.; GRAMORELLI, Lilian C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, 2017.

NEIRA, Marcos G.; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016.

NEIRA, Marcos G.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEIRA, Marcos G.; GRAMORELLI, Lilian C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. In: XIX CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, p. 1-15, 2015, Vitória-ES. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/schedConf/presentations?searchField=1&searchMatch=contains&search=NEIRA&track=288>. Acesso em: 05 mai.2019.

NEIRA, Marcos G. Os currículos que formam professores de Educação Física e a Síndrome de Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Revista Educación Física y Deporte**, v. 1, n. 33, p. 51-71, 2014.

NEIRA, Marcos G. Desvelando Frankenstein: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 118-140, 2009.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L.F. **Pedagogia da Cultura Corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M.M. **Bourdieu & a Educação**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOZAKI, Hajime T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia C.C. **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, Coletânea de Textos, v. 1, 2005. p. 11-30.

NOZAKI, Hajime T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: Mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NOZAKI, Hajime T. Regulamentação da profissão e movimento nacional contra a regulamentação do profissional de Educação Física. In: ALMEIDA, Renan (Org). **Os Bastidores da regulamentação do profissional de Educação Física**. Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física, 2002. p. 9-18.

NUNES, Aline S. A.; ARAUJO, Raffaele A.S. A formação docente a partir da trajetória histórica da Educação Física como componente curricular. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, livro 2, p.794-805, 2014, Fortaleza. **Anais eletrônicos ...** Fortaleza: EdUECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DOCENTE%20A%20PARTIR%20DA%20TRAJET%C3%93RIA%20HIST%C3%93RI-CA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20COMO%20COMPONENTE%20CURRICULAR.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Revista Teias**, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2000.

NÚÑEZ, Isauro B.; RAMALHO, Betania L. A formação continuada dos professores que ensinam ciências naturais: pressupostos e estratégias. In: JÓFILI, Zélia; ALMEIDA, Argus V. de (Orgs). **Ensino de Biologia, meio ambiente e cidadania**: olhares que se cruzam. Recife: Editora da UFRPE, 2009. p. 207-231.

OLIVEIRA, Amauri B. A formação profissional no campo da Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (Org.). **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 17-32.

OLIVEIRA, Marcus V.F. **Pensamento teórico e formação docente**: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria da formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin. 2011. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011.

OLIVEIRA, Marcus A.T. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 51-75, 2002.

ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PAIVA, Fernanda S. L. Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 51-82, 2004.

PAIVA, Fernanda S. L. de; ANDRADE FILHO, Nelson F.; FIGUEIREDO, Zenólia C.C. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 213-230, 2006.

PAIVA, Fernanda S. L.; RON, Osvaldo O. A constituição do campo da Educação Física - Introdução. In: BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados, 2003. p. 57-62.

PEREIRA, Elaine Ap. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, 2015.

PINTO, José M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 15, p. 03-12, 2014.

PIZANI, Juliana. **A formação inicial em Educação Física no estado do Paraná e o perfil dos cursos de Licenciatura e Bacharelado**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual do Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Maringá, 2011.

PORTELINHA, Ângela M. S.; SBARDELOTTO, Vanice S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39-49, 2017.

RAMOS, Tacita A.; ROSA, Maria I.P. Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada. **Olh@res**, Guarulhos/SP, v. 1, n. 1, p. 207-238, 2013.

RECUERO, Raquel da C. Um estudo do capital social gerado a partir de Redes Sociais no Orkut e nos Weblogs. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, n. 28, p. 88-106, 2005.

REZER, Ricardo; RODRIGUES, Lilian B. S.; SÁ, Clodoaldo A. de; REZER, Carla R.; MATIELLO, Marizete L. S.; ROCHA, Deizi D. R.; STANGA, Adriani C.; KLEINUBING, Neusa D.; DUTRA, Altamir T. As Diretrizes Curriculares Nacionais: desdobramentos para a formação inicial em Educação Física – ou, por que avançamos tão pouco? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S472-S485, 2014.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juarez V. As novas diretrizes curriculares a regulamentação e o processo de formação – apontamentos para o campo da Educação Física Brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. CD-ROM.

ROCHA, Júlio C.S.; NASCIMENTO, Juarez V. (Re) investimento na integralidade da formação do licenciado em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 1, p. 56-62, 2017.

RODRIGUES, Aneleyce T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.

RODRIGUES, Aneleyce T. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, 2002.

SACRISTÁN, José G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação (CNTE), 1996. p. 50–74.

SALGADO, Simone S. Gestão e Educação Física escolar: uma mudança de postura para uma mudança de cultura. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 49-69, 2017.

SANTOS, Marcio A.R.; BRANDÃO, Pedro P.S. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018.

SANTOS JUNIOR, Claudio de L. **A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teóricos metodológicos**. 2005. 194f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAMPAIO, Carlos E. M.; SOUSA, Carolina P.; SANTOS, James R.; PEREIRA, João V.; PINTO, José M. R.; OLIVEIRA, Liliane L. N. A.; MELLO, Márcio C.; NÉSPOLI, Vanessa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAYÃO, Marcelo N. **As Diretrizes Curriculares e a formação em Educação Física no contexto das transformações contemporâneas do corpo**. 2014. 291f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SENA, Dianne C.S.; RODRIGUES, Wanessa C.M.F.; MORAIS SOBRINHO, Jonas; DANTAS, Matheus J.B.; SILVA, Christyan G.L.S. A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência – Natal/RN. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 227-241, 2016.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: Diretrizes Curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas/SP, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016.

SILVA, Ribamar N. **Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba/SP, 2016.

SILVA, Simônia P. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o pacto pela educação em Goiás**. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Gilda O. V. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE** - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995.

SILVA, Suely dos S.; SILVA, Halline M. S. Sistema de educação brasileiro, ensino médio, reajustes e limites. **Itinerarius Reflectionis**, Goiás, v. 14, n. 1, p. 1-20, 2018.

SOARES, Carmem L.; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth, CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Rafael B. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Revista Ars Historica**, n. 7, p. 139-151, 2014.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; BARBOZA, Roberta G.; LORENZINI, Ana R.; GUIMARÃES, Gina; SAYONE, Hilda; FERREIRA, Rita C. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Osmar M.; DARIDO, Suraya C. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 1-12, 2009.

SOUZA NETO, Samuel; ALEGRE, Atilio de N.; HUNTER, Dagmar; PEREIRA, Juliana M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

SOUZA NETO, Samuel. **A Educação Física na Universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. 336p. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, Samuel; COSTA, Áurea C. Imagens e Projetos na Formação de Professores – pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 11, n. 20, p. 47-50, 2003.

STEINHILBER, Jorge. Pontos, contrapontos e questões pertinentes à regulamentação do profissional de Educação Física. **Motriz**, v. 4, n. 1, p. 52-63, 1998.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física ... Existe?** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TAFFAREL, Celi N. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012.

TAFFAREL, Celi N.Z.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah V.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia, GO: CBCE, 2010. p. 13-47.

TAFFAREL, Celi Z.; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Claudio de L.; CARVALHO, Marise; D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro; CASAGRANDE, Nair. 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 N. Z.; TEIXEIRA, David R.; D'AGOSTINI, Adriana. Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVII, n. 25, p. 17-35, 2005.

TAFFAREL, Celi 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.

TANURI, Leonor M.; CARVALHO, Luiz M.; DIAS-DA-SILVA, Maria H.G.F.; PENTEADO, Miriam G.; NARDI, Roberto; LEITE, Yoshie U.F. Pensando a licenciatura na UNESP. **NUANCES: estudos sobre educação**, ano IX, v. 9, n. 9/10, p. 211-229, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRAZZAN, Eduardo A.; DUTRA, Edna F.; WINCH, Paula G.; SILVA, Andréia A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, 2008.

THOMAS, Jerry R. e NELSON, Jack K. **Research methods in physical activity**. 3.ed. Champaign: Human Kinetics, 1996.

TOJAL, João B. A. G. **Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

TRICHES, Eliane F. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017). 2018. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENUTO, Adriana. A astrologia como campo profissional em formação. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 761-781, 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000400005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 05 maio 2018.

VERONEZ, Luiz F. C.; LEMOS, Lovane M.; MORSCHBACHER, Márcia; BOTH, Vilmar J. Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 809-823, 2013.

VIRTUOSO JÚNIOR, Jair S.; ARAÚJO, Lísia C.G.; SARTORI, Rodrigo F.; NASCIMENTO, Juarez V. Educação Física e esporte no Brasil: perspectivas de formação e intervenção profissional. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 17-30, 2003.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, 2002.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo “Legislação sobre a formação em Educação Física no Brasil: formando professores ou profissionais?”, desenvolvido pela pesquisadora Andreia Cristina Metzner, matriculada no curso de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, com a finalidade de elaborar a tese de doutorado, sob orientação do professor Dr. Alexandre Janotta Drigo. Os objetivos deste estudo são identificar e analisar os desafios apresentados na configuração dos textos das Resoluções e Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação dos professores que atuam na Educação Básica, bem como, os pontos de vistas dentro dos grupos políticos relacionados a Educação Física brasileira; discutir a luta pela profissionalização da Educação Física, tendo como foco o debate sobre a atuação do professor, inserindo o contexto político expresso por diferentes grupos em relação as particularidades do licenciado em Educação Física; e analisar a especificidade de formação do professor de Educação Física na legislação e na perspectiva dos grupos políticos.

Caso você participe, entraremos em contato via e-mail para agendarmos o local, data e horário da entrevista, considerando o melhor momento e melhor local para você. Durante a entrevista será necessário responder algumas questões sobre a sua percepção em relação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam a formação dos professores. A entrevista será presencial e registrada em áudio, por meio de um gravador eletrônico, para ser posteriormente transcrita. Caso você não queira ter sua entrevista gravada o registro de sua participação será feito por meio de anotações no caderno de campo. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer risco à sua vida. O risco que poderá ter é sentir-se constrangido em responder alguma das questões. Porém, para minimizar esse risco, você poderá deixar de responder as perguntas que lhe causar desconforto e também poderá interromper a entrevista a qualquer momento. Espera-se que esta pesquisa traga como benefícios os avanços das pesquisas que buscam aprimorar a produção do conhecimento sobre a Legislação que orientam a formação de professores.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento. A sua participação na pesquisa não será remunerada e não terá que arcar com nenhuma despesa. O seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, preservando assim, sua identidade.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador (a).

Local/data: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1-) Como você vê a evolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores de Educação Física?
- 2-) Quais os pontos principais, em relação a formação de professores, apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais 02/2015?
- 3-) Quais os avanços e retrocessos da 02/2015 em relação a 01 e 02/2002?
- 4-) Em sua opinião houve avanços para a licenciatura e para o bacharelado após a definição da formação em cursos/formações distintos? Em que sentido?

APÊNDICE C – QUADROS SÍNTESES

QUADRO 1: Relato dos participantes sobre o Tema - Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação em Educação Física

GRUPO A - ENTIDADE CIENTÍFICA COM ATUAÇÃO NACIONAL	
Depoimentos	Ideias
“Os fatos demonstram que não existe evolução no meio de um golpe imperialista, empresarial, parlamentar, jurídico, mediático e de instalação do Estado de exceção. Muito pelo contrário. O que está ocorrendo é um enorme retrocesso vez que o conjunto de medidas que estão sendo adotadas nas instancias de governo demonstram que o conservadorismo, os interesses do mercado, a logica da super exploração do trabalho e do trabalhador estão sendo implementadas no Brasil”. (Participante A1).	• Não teve evolução • Retrocesso • Conservadorismo • Golpe
“Essa mudança que veio pelas Diretrizes não afetou o nosso currículo em específico porque aquilo que foi colocado, de alguma maneira, já vinha sendo cumprido no curso. Para os outros cursos eu diria que tem algumas iniciativas que são interessantes que eu acho que impactaram, principalmente, nas faculdades particulares que tem a questão de um limite de horas, eles trabalham sempre no limite por conta do tempo, da extensão do curso, e dos valores que são investidos pelo estudante. Então, eu acho que se por um lado essa iniciativa é boa, é bom para complementar o curso, por outro lado, a faculdade não dá muita condição”. (Participante A2).	• Iniciativa interessante • Limite de horas • Impacto nas particulares
“E aí? Piorou? Melhorou? Eu não sei dizer exatamente para você. (...) Quando a 03/87, que é a Resolução n.º 03 de 1987, ela foi promulgada nós tínhamos aproximadamente 90 cursos de Educação Física. Essa de 87 passou a ser implementada em janeiro de 90 e prevaleceu até 2006, porque a Diretriz 07 de março de 2004, que é a que está em vigor, ela deu dois anos para que os cursos se adaptassem a ela, portanto, ela passa a ter vigência em 2006. E nós não temos até hoje nenhum estudo da 03/87 que dê conta, digamos, da evolução de 90 para mais 1000 cursos superiores de Educação Física que nos responda a pergunta: - E aí? A 03/87 funcionou? Que tipo de profissional ela formou? Qual é o perfil desse egresso? Nós não temos isso. Se nós não temos isso em larga escala nacional com a 03 que é de 1987 menos ainda temos em relação a 07 de 2004, já agora lidando com o universo de aproximadamente 1500 cursos superiores. (...) Então, nós temos hoje uma lógica de alteração de uma Diretriz que não está se dando, digamos, a partir de estudos de natureza acadêmica, pesquisas sérias portanto, que abarquem a totalidade desses cursos ou que tenham um patamar de amostragem que possa nos dizer o que vem acontecendo nesses 10 anos de funcionamento, de implantação da 07 de 2004”. (Participante A3).	• Indefinição • Faltam pesquisas • Larga escala nacional • Mudanças nas Diretrizes sem estudos de natureza acadêmica
“As mudanças (neoliberais) na organização do trabalho, que foram pautadas na década de 90, têm influência determinante no processo de reestruturação das DCN para os cursos de graduação em Educação Física. Processo esse que atende quase que completamente às recomendações dos organismos internacionais, encaminhado com o objetivo de adaptar as políticas de formação às demandas provenientes da esfera do novo e precário mundo do trabalho”. (Participante A4).	• Mudanças neoliberais na organização do trabalho • Influência nas DCN • Órgãos Internacionais
“Não saberia te responder essa questão pensando em uma “evolução” da lei. O que percebo é que as Diretrizes vêm dando o rumo para as Instituições de Ensino Superior (IES) no que se refere a formação de professores/ profissionais de EF. Elas influenciam pela força da lei e cada IES forma seus estudantes de acordo com a realidade na qual está inserida. Pelo que vejo na minha IE o currículo	• Indefinição • Influencia pela força da lei

<i>está sempre em movimento e já estamos na 2ª. reforma curricular desde o acatamento das diretrizes. Essas mudanças vão ao encontro das necessidades prementes da Educação Básica da região e também das aspirações dos professores e alunos". (Participante A5).</i>	• IES forma de acordo com a sua realidade
GRUPO B - COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
<i>"Parece que tem ocorrido um deslocamento, vamos dizer assim, de um peso maior que era dado para o conteúdo específico indo em direção de uma preocupação maior com essa dimensão pedagógica do licenciado de uma maneira geral e a Educação Física não foge dessa questão também". (Participante B1).</i>	• Preocupação maior com a dimensão pedagógica
<i>"Então, de modo geral, o que eu percebo é que nos últimos anos essas leis elas tem mudado bastante, cada ano aí vem uma Resolução nova, principalmente da Secretaria de Educação, dizendo que a gente precisa aumentar, por exemplo, as horas de tecnologias de informação e comunicação dentro do curso, a questão de Libras (...) Eu entendo que existem avanços, mas por outro lado isso acaba inchando o currículo (...) Eu acho que avança, mas por outro lado eu penso que as pessoas que elaboram essas leis elas precisavam olhar um pouco mais para esses currículos e perceber o quanto eles já estão inchados em relação a formação dos professores e verificar o que realmente é mais urgente porque são muitas coisas que acontecem". (Participante B2).</i>	• Tem mudado bastante • Avanço: preocupação com temas emergentes • Avança • Retrocesso: "inchaço" dos currículos
<i>"Na perspectiva de política pública de formação de professores parece que é bastante interessante que haja a legislação, uma documentação específica para essa categoria, formação de professores. E aí a Educação Física entra nesse contexto. (...) Do ponto de vista do documento eu acho interessante porque trata da questão de valorizar um pouco a prática. (...) Então me parece que esse conjunto de medidas busca valorizar na formação de professores o aspecto ligado mais a prática profissional". (Participante B3).</i>	• Interessante • Valorização da prática
<i>"Eu vejo uma evolução significativa quando a gente pensa no quesito da constituição da identidade do professor. (...) A primeiras Diretrizes, por exemplo, quando surgem elas tem uma perspectiva talvez de dar uma direção curricular. (...) A partir de 87 para a Educação Física, e para a educação de uma maneira a partir dos anos 2000 existe uma grande preocupação com o quesito da formação do professor e qual é a identidade desse professor, qual é o perfil, qual é a missão da educação". (Participante B4).</i>	• Evolução • Identidade do professor • Direção curricular • Perfil do docente
<i>"Em termos de formação geral eu acho que melhorou bastante. (...) A legislação ela deixa bem claro, bem nítido, bem dito, bem esclarecido que é para se formar professores, do começo ao fim do curso é para se formar professores". (Participante B5).</i>	• Evolução • Esclarece • Formar professores
GRUPO C - SISTEMA DE REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL	
Depoimentos	Ideias
<i>"Essas Diretrizes Curriculares vieram num rastro de uma tentativa de fazer um currículo mais flexível, de permitir as instituições trabalhar melhor e de forma mais autônoma os seus projetos pedagógicos. Acredito que, comparativamente em relação a 03/87 e 07 de 2004, foi um avanço significativo. (...) Em relação a Educação Física eu penso que ela ainda deixou lacunas, porque na medida em que ela dá uma abertura ela também perde naquilo que eu considero o núcleo duro da nossa formação. (...) Rompeu com o currículo mínimo que empacotava muito a formação mas, ao mesmo tempo, nós saímos de um extremo e fomos para outro". (Participante C1).</i>	• Avanço • Currículo flexível • Autonomia das IES • Lacunas na Educação Física
<i>"Eu acredito que houve uma evolução significativa, principalmente, para o professor de Educação Física. Eu vou ter que dizer que nós não tínhamos licenciatura, nós fingíamos que tínhamos licenciatura. (...) Na década de 90, com a maioria dos cursos na verdade sendo</i>	• Evolução • Legitimação da

<i>bacharelados, ou melhor, com disciplinas de bacharelado vestidos de licenciatura, então, você recebia um diploma para trabalhar na escola mas o teu conhecimento não era para a escola ou não era totalmente para a escola. (...) As Diretrizes da forma como foram postas elas vieram para nos ajudar a legitimar a Educação Física na escola". (Participante C2).</i>	Educação Física escolar
<i>Eu vejo com bons olhos a implantação dessas Diretrizes porque ela separa, no caso da Educação Física, ela acaba separando e definindo realmente para onde é que vão esses profissionais e como nós vamos capacitar os profissionais que vão trabalhar na escola básica". (Participante C3).</i>	• DCN são positivas • Define e capacita os profissionais para atuar na escola
<i>"Possibilitou um aprofundamento em cada formação específica". (Participante C4).</i>	• Formação específica
<i>"Eu tenho uma percepção muito boa sobre essa evolução em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível de graduação da Educação Física como um todo. (...) Teve uma evolução das Diretrizes anteriores para a 87. (...) ela equiparava a licenciatura com o bacharel, eram quatro anos de curso para os dois, aí havia uma preocupação muito grande da Educação Física em formar pessoas com o perfil profissiográfico diferente para trabalhar na escola atendendo toda a história da Educação Física e a legislação, e um profissional que trabalhasse fora da escola. (...) As Diretrizes 01 e 02 também ajudaram a definir a licenciatura, definiu claramente a licenciatura, a geografia social onde quem vai entrar na licenciatura é para ser professor. (...) A 02 de 2015 define melhor o curso e a formação no sentido das práticas. (...) Avançou na tentativa de resgatar o status do professor". (Participante C5).</i>	• Evolução • Perfil profissiográfico • Define a licenciatura • Melhora a questão das práticas • Resgate do status do professor
GRUPO D - PESQUISADORES QUE ESTUDAM FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
<i>"Como as Diretrizes Curriculares normalmente são construídas por especialistas ou pessoas convidadas pelo Ministério, no plano teórico e portanto em tese, me parece documentos que abarcam os pontos principais em relação as Diretrizes para a formação de profissionais de Educação Física no Brasil, por outro lado, quando chega no momento da implementação/implantação me parece que fica tudo muito solto. (...) Apesar dessas mudanças todas o que continua capengando é a licenciatura. Aliás, eu ironicamente, eu tenho por aí provocado/dizendo que o que faz na escola, se faz bacharelado na escola. (...) As Diretrizes Curriculares servem para os burocratas acharem que estão tendo um controle, um monitoramento da situação, quando na verdade aquilo que acontece na realidade é que cada um faz o bem entende. (...) As Diretrizes, sob o ponto de vista de documento, eu vejo claramente avanços. (...) Claro que as Diretrizes é algo importante, ninguém está negando isso, só que eu vejo que para que haja realmente uma possibilidade de fazer algo com substância, com qualidade, tem um monte de lição de casa anterior. E sem essa lição de casa feita me parece que é um exercício de política pública educacional". (Participante D1).</i>	• Avanços no plano teórico • Abarcam os pontos principais • Dificuldades na implantação
<i>"A 69/69 estabeleceu a formação do professor e do técnico desportivo. (...) Daí quando houve a tentativa de mudança, que foi a 03/87, ela caiu na mesma condição e eles faziam 2.800, só que dois cursos e davam dois diplomas. Então, a licenciatura acabou não tendo um padrão, ou então, um direcionamento específico. Daí apareceu a 01 de 2002. E a 01/2002 traça uma série de conteúdos que não dá para você pegar aqueles conteúdos e aplicar na escola. (...) As Diretrizes Curriculares elas não atendem as necessidades da licenciatura. Nem essa mais recente e nem as outras. (...) As Diretrizes precisam conseguir uma estrutura para formar profissionais para que possam atuar na condição das escolas. (...) Nenhuma deixa</i>	• Mudanças ao longo da história • O esforço de mudança ainda não atendeu as necessidades da licenciatura • Necessidade de formar profissionais para a escola

claro que você tem que fazer isso na formação”. (Participante D2). “Então, aquele modelo que vinha da década de 60 rapidamente se percebeu que ele não dava mais conta. Mas, daí demorou muito para isso mudar, e aí a Resolução 03 de 1987 ela é um divisor de águas, porque ela reflete movimentos no campo tanto do contexto acadêmico como de formação do mercado de trabalho, ele vê a criação do bacharelado e admite que a formação do profissional de Educação Física é multidisciplinar, tem que contemplar as Ciências Humanas, conhecimentos da área biológica, do ser humano, da sociedade, ou seja, ser humano, sociedade e conhecimento técnico. (...) Aquela foi um divisor de águas, só sei que ali houve uma evolução. (...) No caso da formação do licenciado em Educação Física não evoluiu muito em relação a 03/87. Agora a legislação da formação de professores em geral é que tem mudado muito. Eu não tenho uma avaliação muito precisa disso do ponto de vista da formação de professores em geral, mas não me parece que na prática, vamos dizer assim, o que acontece dentro da sala de aula das instituições de Ensino Superior, o que acontece nos estágios supervisionados nas escolas, tenha mudado muita coisa. A princípio não me parece”. (Participante D3).	• Supera o modelo da década de 60 • Evolução na resolução 03/87 • Formação do licenciado em Educação Física não teve grande evolução • Na prática não há alteração
“Podemos considerar o ano de 1939 como um marco quando você tem a primeira Diretriz de formação na Educação Física, e dentro dessa Diretriz você tem um indicativo de formação de professor. (...) Em 69, se anuncia que eu tenho que ter matérias pedagógicas. (...) Essa questão fica clara quando sai o Parecer 009 de 2001 quando ele faz todo um contexto da formação de professores no Brasil e aponta as suas limitações. Essa perspectiva é transformada em 2002 na Resolução 1 e 2 de 2002. (...) Com as Diretrizes de 2002, aquilo que a Educação Física fez para ela em 87, a educação faz para a formação de professores em 2002, ela dá uma identidade para a formação de professores. (...) A Diretriz de 2004 vai tentar corrigir as lacunas da 03. (...) Em 2015, nós vamos ter uma nova Diretriz que é a Resolução 2, que ainda não foi implementada, que ela vai corrigir algumas questões da 02 aonde, por conta das críticas sobre as competências, eles vão mudar o nome para conhecimentos”. (Participante D4).	• 1939 foi um marco • 1969 incluiu matérias pedagógicas • 2002 concedeu identidade • 2004 preencheu as lacunas da 03/87 • 2015 corrigiu algumas questões da DCN de 2002
“As Diretrizes Curriculares de formação de professores de Educação Física está inserida nas Diretrizes Curriculares das licenciaturas de modo geral. Eu vejo alguns aspectos importantes como a questão do respeito a especificidade da formação de professores. Persistir na ideia de um descolamento do bacharelado e reafirmar a especificidade da preparação dos professores é uma ideia importante e que eu vejo que ela vem sendo reiterada desde o início da década de 2000, nas primeiras Resoluções de 2001 e 2002. E nesse sentido, para que não seja um apêndice do bacharelado acho isso muito importante. Acho importante também a ideia de uma caracterização inicial na formação dos professores já nos primeiros momentos das licenciaturas. (...) No entanto, ele traz uma limitação, primeiro que eu vejo que a maior parte dos cursos de licenciatura, esse é um problema também para algumas Universidades públicas mas sobretudo nas privadas, eles não tem uma especificidade coerente e claramente posta. Optar pelo modelo da licenciatura passou pela lógica e pelo imperativo econômico dessas instituições que fizeram adaptações da sua proposta, do seu curso, aos professores, e nessas adaptações sucessivas, marcadas por uma preocupação e lógica de mercado do Ensino Superior comprometeu essa própria especificidade, dito de outra forma, no meu entendimento, a grande maioria dos cursos de licenciatura, sobretudo nas Universidades privadas, não são de fato de licenciatura”. (Participante D5).	• Avanços: respeito a especificidade; formações distintas (03/87); caracterização inicial • Limitações: não tem clareza na especificidade; adaptação nos currículos; os cursos não são de licenciatura (sobretudo nas particulares).

QUADRO 2: Relato dos participantes sobre o Tema: Objetivos da formação do licenciado em Educação Física

GRUPO A - ENTIDADE CIENTÍFICA COM ATUAÇÃO NACIONAL	
Depoimentos	Ideias
“Elevar a capacidade teórica para atuação em campos de trabalho que ora se expandem e ora se retraem de acordo com a economia política no modo de produção capitalista. Formar para a atuação em espaços formativos, onde o trabalho educativo seja exigido, caracterizando-se a atuação do professor/profissional de educação física pelo exercício da docência, no trato com o conhecimento da cultura corporal, desenvolvendo-se sentidos e significados para as práticas corporais, dando direção a formação humana”. (Participante A1).	• Formar para atuar em espaços formativos • Tratar da cultura corporal • Formação Humana
“O perfil do licenciado é aquele que é formado para atuar no âmbito, principalmente da educação formal, nos diferentes níveis de ensino. Mas, mais do que atuar, de uma maneira de aplicação de conteúdo, o curso de licenciatura ele vem para formar um profissional da área de educação, um docente, que seja um docente reflexivo, um docente que seja capaz de criar a sua própria prática, que seja capaz de avaliar o contexto da educação de uma maneira geral, não só aquele que vai para escola e dá aula, mas um professor que consegue entender todas as implicações que envolvem o contexto da educação, que consegue entender as reformas da educação que são colocadas, agir e atuar criticamente em relação a essas reformas, mais do que aquele que consome isso tudo e se submete a isso tudo, aquele que seja um profissional que seja capaz de atuar criticamente nesse contexto da educação e que seja também um formador”. (Participante A2).	• Formar para atuar principalmente no âmbito da educação formal • Formar um profissional da área de educação • Docente reflexivo
“Eu penso que a Diretriz 07, indo ao encontro de um movimento maior, quando reconhece a possibilidade de dois cursos olha, basicamente, para a licenciatura no sentido de dar a ela especificidade da qualificação para trabalhar na educação escolar na educação básica brasileira”. (Participante A3).	• Qualificação para atuar na Educação Básica
“O Licenciado é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Física. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação Física sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento da Educação Física escolar”. (Participante A4).	• Docência na Educação Básica
“Formar professores qualificados para atuar na rede de ensino básica e também em espaços sociais onde possam contribuir positivamente. Embora haja as diretrizes e a Lei de regulamentação da profissão em Educação Física, que direcionam o licenciado para o campo escolar, percebo que esses professores podem contribuir atuando em espaços sociais (como ONGs, projetos sociais)”. (Participante A5).	• Formar professores • Qualificar para atuar na Educação Básica e também em espaços sociais
GRUPO B - COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
“É dar um repertório vasto para que esse licenciado tenha um conhecimento básico geral da área e sim uma formação pedagógica que permita que ele transmita, organize e estruture esse conhecimento de uma forma que ele tenha condições de fazer isso”. (Participante B1).	• Conhecimento geral da área • Formação pedagógica
“O objetivo da formação dos licenciados é atuar na escola realmente. É atuar com o ensino da Educação Física na escola”. (Participante B2).	• Atuar na escola
“O curso de licenciatura, em qualquer área, em particular na Educação Física, deve formar o professor para atuar na Educação Básica e ponto. E o bacharelado, por sua vez, deve formar o	• Formar professor para atuar na Educação Básica

profissional para atuar em outras áreas de intervenção". (Participante B3).	
"O objetivo literal seria formar professores. Esse seria o objetivo. E por trás disso, tem toda uma complexidade que é entender a dimensão do ensino, entender o que de fato caracteriza uma profissão, qual é a especificidade da profissão docente, como é que um curso que forma professores ele se relaciona com o domínio, por exemplo da aprendizagem". (Participante B4).	• Formar professores
"A formação do licenciado em Educação Física é atuar com a Educação Física na educação formal em primeira instância e dentro dessa perspectiva proporcionar o desenvolvimento do sujeito sustentado aí numa visão de mundo que vai ser construída em função do próprio processo formativo que não decorre só da formação básica do curso de licenciatura, mas na formação do docente desde o seu nascimento até a formação continuada". (Participante B5).	• Atuar na educação formal
GRUPO C - SISTEMA DE REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL	
Depoimentos	Ideias
"Todos que optam pelo magistério vão trabalhar na Educação Básica fundamentalmente. Não é verdade? O problema de você optar pelo magistério ou não pelo magistério não reside no fato de você ser melhor ou pior, ou de você estar fazendo Educação Física ou não. Qualquer área que você for fazer licenciatura você vai trabalhar no magistério. (...) Então, eu acho que em síntese o objetivo da formação da licenciatura é o magistério na educação básica, qualquer que seja a área. Os exemplos estão aí, recentemente, para dizer uns dois ou três anos atrás, a própria Filosofia teve que criar o curso de licenciatura porque ela passou a integrar o currículo do ensino médio, então, quem queria atuar no ensino médio teve que fazer a licenciatura, diferentemente da tradição da Filosofia que era sempre o bacharelado. Então, essa questão, em outras áreas é totalmente resolvida, fez licenciatura vai para a escola". (Participante C1).	• Trabalhar na Educação Básica
"O licenciado em Educação Física tem que ser um profissional voltado a entender o que é ser professor. (...) Eu entendo que o professor que quer fazer licenciatura ele tem que entender que ele está se formando para ser professor, então, a responsabilidade dele é com as crianças, a responsabilidade dele é com o futuro do País, que ele está preparando crianças e jovens pra fazer outra dinâmica para esse País, valores, ética, comprometimento, entender a importância da prática de atividade física. (...) Então, a pessoa que vai fazer licenciatura tem que ter a noção de que vai ser professor com responsabilidade de estar integrado ao projeto pedagógico da escola e com responsabilidades com a criança". (Participante C2).	• Formar para ser professor
O objetivo é claro o licenciado em Educação Física ele tem que ministrar atividades físicas, esportivas, recreativas e de lazer no âmbito escolar de uma maneira formal ou até de maneira informal. (...) Dando aula regular de acordo com o currículo obedecendo às orientações dos PCNs, e também na forma de atividades extracurriculares". (Participante C3).	• Ministrar atividades no âmbito escolar
"Assim como todas as demais formações em licenciatura, trata-se de uma graduação de Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, ou seja, objetiva a formação de professores para a atuação específica na área escolar com a disciplina Educação Física". (Participante C4).	• Atuar na área escolar

<i>“Vai se matricular no curso de licenciatura quem quiser ser professor e o curso vai estar preocupado com a formação de professores. (...) O profissional está habilitado para trabalhar na Educação Básica como professor e o outro fora da escola”. (Participante C5).</i>	• Habilitar para atuar na Educação Básica
GRUPO D - PESQUISADORES QUE ESTUDAM FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
<i>“Aí você pergunta assim: - Por que a Educação Física escolar não avança no sentido de deixar claro o que é isso e, portanto, criar uma clara expectativa que demanda sobre o perfil do profissional para atuar nisso, para dar conta disso? Eu vejo duas coisas permeando aí firme e forte. Primeiro, é que no Brasil nós não fazemos uma distinção clara entre educação no sentido lato, no sentido amplo e educação escolarizada. Nós achamos que é a mesma coisa. Na verdade, todo mundo sabe, que a educação no sentido lato deve acontecer em todos os espaços de convivência social, portanto, tem que acontecer prioritariamente na família mas tem que acontecer na rua também, no supermercado, no campo de futebol, no ponto de ônibus, na fila, no supermercado, na entrada para o cinema, no trânsito. Isso é educação no sentido lato. Agora, educação escolarizada é uma parte dessa educação no sentido lato, aliás uma parte muito importante, que se desenvolve em um espaço privilegiado chamado escola. Ora, a sociedade criou uma instituição chamada escola para um fim específico. Por quê? Porque o sistema escolar é um sistema artificial, não é um sistema natural. A sociedade criou intencionalmente um espaço chamado escola, por isso, tem que ter um objetivo, porque ninguém cria uma coisa sem objetivo”. (Participante D1).</i>	• Formar profissionais para atuar com a educação escolarizada
<i>“O principal objetivo é eu criar cultura sobre o indivíduo ou no indivíduo sobre as suas capacidades, possibilidades, necessidades e como é que ele se resolveria. Se eu não criar essa cultura para que eu servia? Porque eu crio uma cultura em você para a Matemática, crio uma outra para a Biologia, crio outra para Artes, crio outra para Português, e para a Educação Física? – Ah, eu não gosto de jogar bola. Mas, eu gosto de fazer outras coisas. (...) Por isso, que eu falo que a Educação Física escolar deveria estudar a motricidade humana. Eu vou buscar o conhecimento próprio que vai se transpor, é a busca da transcendência. E eu só posso transcender quando eu souber o que é”. (Participante D2).</i>	• Trabalhar com a Educação Física escolar • Estudar a motricidade humana
<i>“Formar licenciados com domínio dos aspectos pedagógicos gerais como tal especificidade dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física”. (Participante D3).</i>	• Formar licenciados de Educação Física • Domínio dos aspectos pedagógicos gerais e específicos da área
<i>“O objetivo dela é formar professor. Eu acho que isso para mim é claro. Qualquer coisa fora disso é um equívoco. Você não tem que formar o profissional Bombril. Eu entendo que quem vai atuar como licenciado tem que considerar a escola como um lugar de formação. A Universidade tem que ter clareza disso”. (Participante D4).</i>	• Formar professor
<i>“No meu entendimento, prioritariamente, é para atuar no segmento escolar na educação básica e com a sua formação ele teria também condições de atuar na educação não escolar em instituições educacionais que tenham projetos educacionais para atuar na área não escolar. Mas, que isso não seja utilizado equivocadamente, oportunamente, para fazer a proposta de formação ampliada porque ela é um grande engodo, então assim, existe na formação do licenciado a necessidade de ter uma formação em educação, cultura e sociedade, existe a necessidade de entender uma forma particular, específica, relevante na modernidade que é a educação escolar, por isso só ela demanda uma formação específica”. (Participante D5).</i>	• Formar profissionais para atuar no segmento escolar na Educação Básica

QUADRO 3: Relato dos participantes sobre o Tema - Especificidades dos cursos de licenciatura

GRUPO A - ENTIDADE CIENTÍFICA COM ATUAÇÃO NACIONAL	
Depoimentos	Ideias
<i>“Tratar do conhecimento sobre a Cultura Corporal, ou seja, o conhecimento socialmente elaborado e historicamente acumulado”. (Participante A1).</i>	• Conhecimento sobre a cultura corporal
<i>“Eu acho que cada área tem as suas especificidades que estão relacionadas com a própria área, com o próprio conhecimento que é produzido nessa área. Uma especificidade da Educação Física é a questão de trabalhar com a cultura de movimento, com a cultura corporal. Então, o profissional da Educação Física deve ser apto a trabalhar criticamente com esse determinado conteúdo”. (Participante A2).</i>	• Trabalhar a cultura corporal
<i>“Você conhecer a política educacional brasileira, você conhecer como é que se configura a educação básica, de que forma a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio se articulam numa lógica única de formação, como se dá a lógica de financiamento da educação escolar brasileira. Isso é fundamental para que eu possa de posse desse conhecimento, ou ter me apropriado desse conhecimento, saber qual conhecimento da Educação Física eu devo selecionar para levar para dentro da escola”. (Participante A3).</i>	• Conhecer a política educacional brasileira
<i>“Historicamente, esses cursos assumira a responsabilidade social de formar professores para a atuação nos níveis posteriores à educação infantil, especialmente a partir da segunda fase do ensino fundamental”. (Participante A4).</i>	• Formar professores
<i>“Formação voltada para questões do cotidiano escolar como gestão escolar, trabalho interdisciplinar”. (Participante A5).</i>	• Formação voltada para questões do cotidiano escolar
GRUPO B - COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
<i>“Embora a Educação Física seja um componente curricular em tese como outro qualquer na escola a gente sabe que na prática não é, é totalmente diferente, usa espaços diferentes, é visto de maneira diferente, existe uma ideia por parte de quem não é da área o que é a Educação Física que necessariamente não é o que é a Educação Física. (...) A Educação Física está exposta, literalmente, porque está todo mundo olhando, se intrometendo às vezes, interrompendo a aula para fazer outras atividades porque aquele é um horário que a criança está ali atoa, então, eu posso utilizar esse horário. Então, assim é bem diferente, tem uma especificidade a licenciatura em Educação Física e eu não sei se essa normatização tem que vir em uma Diretriz”. (Participante B1).</i>	• É uma disciplina diferente • Utiliza espaços diferenciados • Exposta
<i>“A especificidade é trabalhar com a Educação Física na escola. (...) O que eu entendo é que, por exemplo, tem todas essas coisas que estão envolta aí, a preocupação com o estágio, as horas de prática, são coisas muito evidente por exemplo a relação com as tecnologias, com libras, agora a especificidade da formação eu não entendo que venha da lei, isso acaba vindo de outros documentos oficiais como os PCNs, a Base agora, então, o que eu vou ensinar na escola vem daí. (...) Então, mesmo esses documentos eles indicam o ponto de chegada, agora o caminho que você vai traçar aí eu entendo que depende um pouco dos métodos que cada professor considera apropriados para o ensino dos conteúdos”. (Participante B2).</i>	• Trabalhar com a educação física na escola • A especificidade não vem das DCN
<i>“Eu acho que a gente tem algumas particularidades que são da área que talvez tenha em outras áreas, mas uma delas é essa que tanto na licenciatura quanto no bacharelado a gente trabalha com essa relação “professor-aluno” na escola, no clube, na academia, enfim, só que claro estamos entendendo o meio escolar com as suas características, com a formação escolarizada, a educação básica</i>	• Trabalha com a relação professor-aluno na escola

<i>formal e tudo mais". (Participante B3).</i> <i>"Tanto o bacharelado quanto a licenciatura, ambos os cursos tem uma preocupação com a formação do campo profissional, então, eles formam profissionais. A diferença está na ênfase do processo justamente pedagógico e didático e da absorção que, a meu ver, está na progressão desse conhecimento pedagógico dos conteúdos que o curso de licenciatura faz, que forma o professor partindo do princípio que ele vai ter a especificidade do ensino dentro do conceito de escola, em um espaço que também tem um conteúdo específico, mais escolarizado". (Participante B4).</i>	• Preocupação com a formação do campo profissional • Ênfase no pedagógico e didático
<i>"O que a gente tem observado infelizmente é que os alunos tem aula em sala de aula e perde, provavelmente, a peculiaridade principal da Educação Física. Então, eu penso que ser professor de Educação Física é hoje entender que a Educação Física não pode perder a sua principal característica que é ser vivencial, ser experiencial e, logicamente, estudar as questões e as demandas que envolvem os seus grandes temas, os seus grandes eixos, de uma forma bastante crítica porque são temas muito abrangentes que estão relacionados aí com todo o projeto de desenvolvimento do País, de desenvolvimento das pessoas, de desenvolvimento da educação". (Participante B5).</i>	• Característica principal: ser vivencial, ser experimental.
GRUPO C - SISTEMA DE REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL	
Depoimentos	Ideias
<i>"As especificidades de cada área de formação de professores diz respeito tanto a especificidade da própria área de conhecimento, no caso a Educação Física, como também a adequação de determinados conhecimentos correlatos que vão dar suporte a esse ensino. Quando eu digo que eu preciso aprender Didática da Educação Física não é a Didática pela Didática mas, é a Didática para dar suporte ao desenvolvimento daquilo que é o núcleo duro da Educação Física e que por ser dentro da escola não tem o mesmo objetivo daquilo que tem dentro de uma academia., do que se espera de dentro de uma academia. (...) Eu acho que as especificidades residem na definição com clareza em termo do que é o núcleo duro, que eu estou chamando, da Educação Física que são os seus conteúdos, é a ginástica, é o jogo, é a brincadeira orientada, é a dança, mas é a dança para todo mundo, participativa, criativa, é a ginástica envolvendo todo mundo, eu não estou falando da ginástica de competição única e exclusivamente, embora dentro da escola também precise ter". (Participante C1).</i>	• Conhecimentos próprios da área: dança, ginástica, brincadeira, etc.
<i>"A primeira delas é compreender o que escola. A segunda é compreender o que é criança. A terceira é compreender o que é aluno. A quarta é compreender o que é Projeto Pedagógico. A quinta é entender que eu estou dentro de uma dinâmica de escola na qual eu não vou estar limitado apenas aos alunos, mas eu também vou estar limitado a comunidade na qual a minha escola está inserida, integrado com os pais dessas crianças, enfim, é uma especificidade diferente de um personal trainer que pega um beneficiário e dá treino lá para atingir o objetivo dele, fez fez, acabou acabou, aqui não, aqui você tem um processo contínuo que fica dentro de um contexto da escola uma responsabilidade geral no sentido de dar essa formação futura para o aluno. A escola é a base de tudo. (...) O trabalho da licenciatura ele é muito mais complexo do que efetivamente o trabalho do bacharelado". (Participante C2).</i>	• Compreender o que é escola, aluno, projeto pedagógico, comunidade escolar • É responsável pela formação futura do aluno

“A Educação Física tem as suas especificidades. (...) E uma delas é o esporte escolar, a outra que eu vejo é como trabalhar com crianças e adolescentes deficientes na área de Educação Física, é completamente diferente no que se faz em uma sala de aula de Geografia, Matemática, etc.”. (Participante C3).	• Esporte escolar, trabalhar com alunos deficientes
“As especificidades gerais para a formação de professores são previstas na Resolução CNE-CP nº 02/2015, que reitera aquelas já previstas na Resolução CNE-CP nº 01/2002, agora revogada. No caso da Educação Física, as especificidades são definidas na Resolução CNE-CES nº 07/2004, que estabelece em seu Art. 3º que: “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”. (Participante C4).	• Movimento humano
“A especificidade principal é que a Educação Física escolar deve estar alinhada com os objetivos da educação. Então, a formação do docente em Educação Física tem que estar alinhada com a formação do cidadão autônomo e preparar para o mundo do trabalho. Ele tem que dar conta disso. A formação tem que instrumentalizá-lo para agir dessa forma. Segundo aspecto, eu não sei se chamo de inter ou multidisciplinaridade, o trabalho em equipe dentro da escola. (...) Outra especificidade, eu tenho que entender educação, ou seja, antes de entender Educação Física eu tenho que entender educação, antes de entender Educação Física eu tenho que entender políticas educacionais, antes de entender Educação Física eu tenho que entender de projeto pedagógico, antes do projeto pedagógico eu tenho que entender da escola, meu planeta é escola e não podemos esquecer isso. Então, a especificidade da formação do licenciado deve permear essas coisas: a educação, políticas educacionais, a escola, projeto político pedagógico e logicamente a Educação Física como parte de 50% do curso. O problema é que muitas vezes você estuda essas coisas desvinculadas. Talvez trabalhar na formação já essa integração de educação no seu sentido amplo e de Educação Física, a escola como um todo e a Educação Física na escola, o projeto pedagógico como um todo e a Educação Física no projeto pedagógico. Eu vejo que essa articulação dos conhecimentos da Educação Física com os conhecimentos articulados da educação deve ser ponto pacífico. (...) E na realidade outra especificidade da formação é desenvolver a iniciação à pesquisa, trabalho de conclusão de curso voltado à escola. (...) De certa forma, o curso de formação de licenciados ele tem todas essas especificidades, não esquecendo o núcleo comum com a Educação Física que é o que realmente nos une à área de Educação Física”. (Participante C5).	• Alinhar com os objetivos da educação • Trabalho em equipe • Entender sobre educação, políticas educacionais, projeto pedagógico • Conhecimentos pertencentes ao núcleo comum da Educação Física
GRUPO D - PESQUISADORES QUE ESTUDAM FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
“Essa especificidade é para trabalhar com a escolarização e com a educação no sentido lato, pelo menos uma parte disso. Que é uma parte fundamental, importante. Por isso, que a escola está lá. A competência do bacharel e do licenciado é completamente diferente. O bacharel é que vai tratar do Joãozinho a tarde e o licenciado é o que vai tratar do Joãozinho na escola de manhã. As competências são completamente distintas”. (Participante D1).	• Trabalhar com a escolarização
“Quando a gente fala da Educação Física para o professor que vai trabalhar na escola a maior especificidade é ele conseguir entender os anseios, desejos, necessidades e capacidades no outro indivíduo. (...) Eu preciso conseguir ter a capacidade de identificar quem é, o que é, o que deseja, o que é capaz, o que pode, quais são os seus anseios e qual a transcendência que eles esperam desse anseio”. (Participante D2).	• Trabalhar na escola • Entender os anseios e capacidades no outro indivíduo

“A distinta formação do licenciado em Educação Física está bem contemplada nos Pareceres, nas Resoluções, na literatura pedagógica, não é o caso de ficar falando sobre isso porque aí teria que fazer palestra, pois há diversas concepções do papel da Educação Física, que não é singular, não é uma só. A grosso modo, você admite que é alguém que tem que entender de educação, que tem que compreender quem é aquele aluno, sua condição de vida, para que vai servir aquilo que ele está aprendendo na escola, o que se deve ensinar em Educação Física”. (Participante D3).	• Professor que ensina Educação Física na escola • Precisa entender de educação, aluno, etc.
“Porque no fundo é o seguinte, isso está lá, eu vou usar um nome melhor mas isso já está tudo lá, você tem que conhecer a matéria que você ensina, você tem que ter um conhecimento pedagógico, você tem que ter um conhecimento pedagógico do conteúdo específico, ou seja, como eu transforma tudo isso, eu tenho que saber dar aula do meio para o fim e do fim para o começo, eu tenho que conhecer os meus alunos, eu tenho que conhecer o contexto como qual eu trabalho. Essas questões elas são básicas. Então, a formação ela se assenta nisso daí. Eu entendo a formação de professores na ideia de Clermont Gauthier de um ofício feito de saberes, de um corpo de conhecimentos que fundamenta a ação do professor, então, para mim isso tem uma especificidade muito clara”. (Participante D4).	• Corpo de conhecimentos que abrange: conhecimentos pedagógicos, do conteúdo específico e do contexto no qual atua
“A especificidade do licenciado em Educação Física, no meu entendimento, primeiro é compreender a especificidade da educação escolarizada, essa é uma questão importante. Por conta disso, nós vamos para um outro nível de entendimento que é a especificidade do trabalho docente. E aí nós vamos para mais um outro nível, aprofundando verticalmente, que é a especificidade da docência em Educação Física para entender que uma coisa é a cultura corporal no lato senso, na dinâmica da sociedade como um todo, e por ela ser um aspecto da realidade relevante na vida das sociedades e nas vidas individuais, ela é merecedora de ser um objeto da escolarização. E por conta disso, por conta dessa especificidade, todos os conteúdos que existem na escola e existem fora da escola, e porque eles tem alguma relevância e significância social e histórica, eles são selecionados para uma política pública escolar a partir dos critérios da inclusão, do respeito às diferenças, do direito ao acesso a cultura. E esses objetos da cultura são trazidos para a escola à luz de uma tradução, de uma escolha de determinados grupos que detém o poder na educação, que tem os seus critérios, então nunca são absolutos, eles passam por um processo de transformação didático-pedagógica, há uma diferença da dança não escolar e a dança escolar, ou a ginástica escolar e a ginástica não escolar, da cultura corporal de movimento escolar e a não escolar, e quando ela adentra ela é fruto de uma escolha intencional, grávidas de interesses e leituras parciais, circunstanciais, perspectivas”. (Participante D5).	• Compreender a educação escolarizada, o trabalho docente • Cultura corporal

QUADRO 4: Relato dos participantes sobre o Tema - Destaques das DCN n.º 02/2015

GRUPO A - ENTIDADE CIENTÍFICA COM ATUAÇÃO NACIONAL	
Depoimentos	Ideias
“Formação inicial e continuada, com qualidade, fortalecimento da base teórica para atuação de professores, gestão democrática, integração teoria-prática, avaliação permanente”. (Participante A1).	• Formação inicial e continuada de qualidade
“Eu não vou lembrar-me desses detalhes. Faz tempo que eu li essa Diretriz na Íntegra”. (Participante A2).	• O participante não respondeu

“Em um primeiro momento, a 02 de 2015 ela tenta colocar em uma única Resolução aquilo presente no Parecer 09 da Resolução 01 e 02 de 2002. Ela tenta articular o que estava disperso, então, isso é positivo. Só que ao fazer esse movimento ela também traz algumas novidades que nos deixam com a pulga atrás da orelha, por exemplo, se você olhar direitinho a Resolução 02 você vê que ela abre a possibilidade de novo de cursos sequenciais ou de cursos de curta duração na formação do licenciado, e isso é preocupante. Ao mesmo tempo em que ela busca a profissionalização, e portanto a qualificação desse docente, ela abre brecha para um estudo mais aligeirado nessa formação diminuindo o tempo de formação, e diminuindo o tempo de formação há um tempo, que independentemente do que você possa fazer, curto para dar conta de uma formação de qualidade. (...) E eu acho também que há questões que ela não trata como o financiamento da educação, o financiamento da educação pública principalmente, que ainda está ligado a educação básica como um todo. Esse é um elemento que precisaria ser melhor discutido. As competências e as responsabilidades do Estado, do Município, da União é algo que precisaria ainda ser melhor discutido, isso não está lá presente. Então, eu penso que há algumas lacunas. (...) O que nos coloca com a pulga atrás da orelha é a abertura de brechas para, por exemplo, uma educação à distância que não sabemos ao certo o que pode vir a ser”. (Participante A3).	•Agrupa e articula o que estava disperso •Abre possibilidades de cursos de curta duração e a distância •Apresenta lacunas
“Penso que as diretrizes curriculares visam “preservar” a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a criarem seus currículos”. (Participante A4).	•Visa preservar a autonomia das escolas
“Ela é mais geral por tratar da formação de profissionais para o magistério, porém mais detalhada com relação as regras de formação para o Sistema de Ensino Básico”. (Participante A5).	•É mais geral •Detalha as regras de formação
GRUPO B - COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
“Ela bate muito nessa questão de carga horária mínima do curso, das 3.200 horas. (...) Mudou o nome de algumas coisas que eles chamam, as atividades complementares é alguma outra coisa que para ser sincera agora eu não vou lembrar... mas na descrição a gente vê que são as antigas atividades complementares. Tem a carga horária bem específica de cada um desses componentes. (...) Em relação a 02/2015 tem também todas essas questões em relação a diversidade (étnico, sexual, geracional, etc) de uma maneira mais clara. (...) Eu acho que aí está mais claro, está mais definido, que tem que ter esse cuidado eu não lembro de ter visto isso nas Diretrizes anteriores, eu acho que essa incorporou essa questão de respeito as diferenças vamos dizer assim.”. (Participante B1).	• Aumento da carga horária • Nomenclatura diferentes • Define a carga horária dos componentes • Aborda questões da diversidade
“Eu não tenho conhecimento ainda sobre ela”. (Participante B2).	• Não tem conhecimento sobre essa DCN
“Algumas questões que são levantadas lá como as questões étnico-raciais, as questões das TICs, as questões dos direitos humanos e as questões do meio ambiente. (...) Há uma outra mudança que é a retomada para os 4 anos, então, como eu falei para você, para gente daqui da universidade pública isso não altera em nada, não afeta em nada, nem a de 2002 e nem a de agora, a gente continua independente disso, vamos aguardar um pouco uma análise mais ampla das instituições particulares que tem outros interesses, outros objetivos. Mas, enfim, para gente não mudou muito”. (Participante B3).	• Aborda as questões étnico-raciais, TICs, direitos humanos, meio ambiente • Retomada dos 4 anos
“O que me chama muito a atenção nessa Diretriz é o carácter, por exemplo, que foi dado para a formação continuada dos professores. (...)Então, talvez, trabalhar com a dimensão da atratividade, de fazer um processo de inserção profissional mais significativo, de aproximar a escola da universidade. Esse ponto me chama muito a atenção. (...)”	• Formação continuada • Inclusão das tecnologias

Um segundo ponto que me chama muito a atenção é a necessidade da inclusão das tecnologias. Se a até o momento anterior as outras Diretrizes elas estavam sendo chamada atenção de que o professor precisa ser inserido em um novo século de formação, uma nova proposta, essa Diretriz ela deixa mais claro na escrita dela que, realmente, os currículos devem ser organizados para atender essa demanda da tecnologia". (Participante B4).	
"Eu me lembro que quando ela saiu e eu li, eu comecei a contestar algumas coisas porque ela avançou mas para quem estava trabalhando com a Resolução 01 e 02 de 2002 as coisas estavam muito emparelhadas, não tinham grandes diferenças, acho que foi um avanço muito mais para unificar as licenciaturas, para tentar corrigir algumas coisas que não estavam claras para outras áreas, mas para a Educação Física já estavam visíveis, eu não considero que houve nenhuma mudança substancial, aliás eu sempre procurei alguma coisa substancial e não achava, então eu não entendia se eu não estava lendo direito ou não estava compreendendo, pode ser que eu não estivesse compreendendo até agora". (Participante B5).	• Unifica as licenciaturas • Tenta corrigir algumas coisas • Para a Educação Física não há mudanças substancial
GRUPO C - SISTEMA DE REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL	
Depoimentos	Ideias
"A Resolução que trata da formação dos professores, eu volto a te dizer, não sei aonde é o espaço para isso, não sei se a 01 e a 02 que antecederiam ela já não traziam isso. Já traziam essa possibilidade. Então, eu acho que ela foi muito mais um documento para agregar tudo o que estava disperso sobre a formação de professores e trazer temáticas consideradas mais atuais como a questão dos Quilombolas, questões da formação indígena e tal, que talvez tivessem faltando naquelas outras Diretrizes ou não tivessem recomendadas". (Participante C1).	• Agrega o que estava disperso • Traz temáticas atuais
"Eu penso que de fato eles deram a compreensão daquilo que deve ser uma licenciatura, o que deve contemplar uma licenciatura, e deixaram a flexibilidade para que cada Estado, cada Universidade no seu respectivo Estado, pensando na realidade de lá, possa fazer uma implementação mais específica em relação ao que deve ser feito. Não vejo muitos impedimentos ou imposições que interfiram no processo de cada Universidade para que possam manter a sua autonomia, desde que saibam o que eu estou fazendo para a licenciatura. E aí é que está o problema. Mas, a Diretriz deixa muito claro que você tem que fazer um rol de disciplinas voltadas para a licenciatura. Eu tenho que conhecer a base da minha profissão, mas para aplicar na licenciatura, para aplicar na escola, para aplicar para a criança. Eu penso que nesse ponto a Diretriz é positiva". (Participante C2).	• Deixa claro o que deve ser uma licenciatura • Mantém a autonomia das IES
"Eu vejo a possibilidade de fazer uma formação mais generalista do que específica. Essa é uma possibilidade que a Resolução prevê. Então, esse aluno não vai ficar restrito na parte específica da atividade que ele vai realmente se formar. Esse é um ponto. O outro ponto como eu já mencionei, a partir dessa formação generalista, há a possibilidade dos currículos providenciarem disciplinas não de forma engessada através de ensino a distância, principalmente". (Participante C3).	• Prevê uma formação generalista
"A Resolução CNE-CP nº 02/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, congregando todas as diretrizes existentes até então em uma única diretriz. (...) Ela aumenta a carga horária mínima para a licenciatura de 2.800 para 3.200 horas, como também aumenta a duração mínima de 06 semestres (3 anos) para 08 semestres (4 anos); estabelece ainda as cargas horárias para a formação pedagógica em licenciatura para os possuidores de bacharelado em áreas correlatas, como também	• Agrega todas as Diretrizes • Aumenta a carga horária do curso

possuidores de licenciaturas de diferentes áreas que busquem outra formação". (Participante C4).	
"Eu acho que é a valorização do professor e do trabalho docente, ela aponta para isso. Ela aponta uma ênfase na teoria-prática. A vivência da escola já na formação. (...) Os 4 anos de curso, eu acho que avançou, que é necessário. Eu acho que define melhor o tipo de conhecimento, o tipo de sensibilidade, de atitude, de habilidades que você tem que desenvolver, quando ela discute isso por núcleos: núcleo de formação geral e específica; núcleo de aperfeiçoamento; e o núcleo de diversificação e o enriquecimento curricular. Eu acho que isso dá uma perspectiva bastante grande em termos da escola operacionalizar isso". (Participante C5).	• Valorização do professor e do trabalho docente • Ênfase na teoria-prática • Organização por núcleos
GRUPO D - PESQUISADORES QUE ESTUDAM FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
"As Diretrizes Curriculares servem para os burocratas acharem que estão tendo um controle, um monitoramento da situação, quando na verdade aquilo que acontece na realidade é que cada um faz o bem entende. Essa de 2015 se você der uma olhada o que está escrito lá é uma beleza, parece a Constituição brasileira, parece que foi alguma coisa que foi feita para a Suíça, não foi feita para o Brasil. O que se fala lá é uma bela tese acadêmica, agora eu não sei concretamente como é que isso vai acontecer ali na ponta. Então, me parece que nós temos esse problema sério. (...) Parece-me que as Diretrizes Curriculares é um exercício acadêmico, sofisticado, onde você tenta colocar tudo o que há de mais moderno, mais atualizado, mais não sei das quantas sobre educação, sobre formação profissional e etc. Prepara um documento que parece mais ou menos a Constituição brasileira não regulamentada em várias pontos chaves e depois joga isso aí para a sociedade e vai ver o que as escolas de Educação Física vão fazer com os mesmos professores, com as mesmas instalações, os mesmos projetos". (Participante D1).	• Texto sofisticado, moderno e atualizado • Não tem controle sobre o que acontece na realidade
"É complicado. Porque ela é longa e ela tem um monte de coisas, mas o ponto principal que fala é que ele tem que passar a assumir uma responsabilidade para trabalhar com escola, com aluno, com criança, com jovem. (...) Todas as licenciaturas tem que ter a mesma expectativa formativa. O que é uma expectativa formativa? É o que eu espero da escola". (Participante D2).	• Destaca a responsabilidade para trabalhar com a escola, o aluno, a criança, o jovem, etc.
"Eu li essas DCN's já faz quase um ano, logo que saiu, mas eu não tive tempo de ler, é uma Resolução muito longa. Mas um ponto importante dessa Diretriz é o aumento da carga horária. (...) Agora eu vejo assim um problema sério nessa Resolução 02 de 2015, ele parece mais um ensaio ou artigo de opinião, um artigo que você publica em uma revista. Ele tem muito do que o pessoal do Direito chama de Direito Subjetivo imagina assim que uma Resolução diga assim: os cursos de formação de professores privilegiar a formação humanística. Isso é direito subjetivo porque o que é privilegiar? Como você privilegia? Outra coisa é você dizer assim: um terço da carga horária deverá ser destinada a formação humanística. Então, eu acho que a tendência dessa Resolução é ter muito direito subjetivo. Por que o que acontece, na hora de fazer o elenco de disciplinas na carga horária, que é isso que se faz na verdade, tirando umas poucas instituições, inclusive em muitas públicas é isso que se faz, vão nos números, vão no que está objetivamente colocado. Tal área que diz respeito a isso tem que ter tanta carga horária. O resto é blá blá blá que só consegue por em prática primeiro quem faz um estudo aprofundado, que conhece formação de professores e tem corpo docente comprometido com isso". (Participante D3).	• Aumento da carga horária • Parece ser um artigo de opinião • Subjetivo

<i>“Ela retoma a de 2002, ela vai substituir a ideia das competências e habilidades por conhecimentos. (...) Ela vai dizer que o estágio pode acontecer a partir do primeiro ano, então, tira aquela ideia de fazer o estágio do meio para o fim, aliás, essa é uma mudança que até então quando se falava na formação 3 + 1 decorrente da Resolução 69/69, das matérias pedagógicas que era o último ano, isso bem ou mal continuou essa formação 3 + 1 concentrando as disciplinas pedagógicas e o estágio no último ano. Os lugares que tinham uma visão melhor faziam a partir do terceiro. (...) Então, a principal mudança com a 2015 é o seguinte: muda a ideia de competência para conhecimentos, você passa a aglutinar blocos de conhecimentos para ter uma articulação maior e aí, portanto, as disciplinas precisam conversar mais, isso é o princípio da interdisciplinaridade. (...) Então, na 2015, as principais questões tem a ver com isso, porém, o princípio dela está no processo de profissionalização, que as pessoas não estão conseguindo entender devidamente”. (Participante D4).</i>	• Substitui a ideia de competências e habilidades por conhecimentos • O estágio pode ocorrer a partir do 1º ano • Processo de profissionalização
<i>“Eu acho que reitera muito a questão da especificidade, ela reitera a noção de competências, ela reitera a questão de um diálogo com a cultura não escolar, e ela inclui a possibilidade de outros atores contribuírem na própria escola. Ela reivindica um pouco a dimensão de cunho didático-metodológico, a questão da didática e da metodologia de ensino elas são reivindicadas. Então, a noção de prática como componente curricular, que é uma noção nebulosa, mas que a pesar da sua nebulosidade e da falta de esclarecimento ao domínio público e ao domínio do professorado em geral, ela é algo que faz sentido, porque a ação docente, a prática pedagógica, a prática como um componente, a questão de você colocar uma concepção de prática como construção do conhecimento, saindo um pouco do foco do ensino para o foco da aprendizagem faz sentido. O problema é que a legislação, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais e depois a Base Curricular Nacional, e essa questão de atrelar a formação a uma Base Curricular Nacional ela de uma certa forma pode aplicar num avanço, mas ela não implica no avanço imediatamente”. (Participante D5).</i>	• Reitera a noção de competência, diálogo com a cultura não escolar • Abre a possibilidade de outros atores contribuírem na escola • Reivindica a dimensão de cunho didático-metodológico • Traz a noção de prática como componente curricular • As mudanças não ocorrem imediatamente

QUADRO 5: Relato dos participantes sobre o Tema - Avanços e retrocessos das novas Diretrizes Curriculares

GRUPO A - ENTIDADE CIENTÍFICA COM ATUAÇÃO NACIONAL	
Depoimentos	Ideias
<i>“Foram dez anos de elaboração, muitas mudanças ocorreram nesse tempo. (...) Destaco o texto de Dourado que foi publicado na Revista Educação e Sociedade em 2015. Por concordar com os seus apontamentos, destaco os seguintes aspectos: teve como objetivo garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da Educação Básica; pautou-se no desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar, na unidade teoria e prática, no entendimento da pesquisa como eixo nucleador da formação”. (Participante A1).</i>	• Avanços: garante maior organicidade para a formação inicial e continuada; unidade teoria e prática; valorização da pesquisa. • Retrocesso: Demora na elaboração
<i>“Como eu falei anteriormente, eu não vou conseguir lembrar-me dos detalhes”. (Participante A2).</i>	• Não tem conhecimento
<i>“Eu acho que do mesmo jeito que a 07 tem aspectos positivos, o aspecto positivo da 02/2015 é que reforça a associação da formação do licenciado com a educação básica, com o seu campo de intervenção sendo a educação básica. Então, reforça a ideia de trazer para a formação elementos da política educacional, da educação formal, da educação pública e da educação básica. Esse é um aspecto positivo. Os aspectos preocupantes são aqueles que abrem</i>	• Avanços: reforça a associação da formação do licenciado com a educação básica; traz elementos da política

um espaço para ampliar, por exemplo, a presença dos cursos à distância sem ter um devido acompanhamento de controle de qualidade. (...)A possibilidade da licenciatura curta é outro aspecto, é uma brecha na 02 de 2015. A segunda licenciatura não necessariamente é ruim, o problema é como ela vai ser implementada porque eu posso eliminar as matérias básicas da licenciatura em geral que dizem respeito ao conhecimento da estrutura educação escolar brasileira e focar a minha segunda naquele conhecimento específico dessa segunda licenciatura. Eu não vejo problemas nisso. O problema é o da licenciatura curta para aquele profissional que não tem formação nenhuma e, portanto, em um ano ou um ano e meio eu formo. Então, o que eu chamei aqui de qualificação aligeirada desse profissional que, as vezes, é leigo. (...) A ideia da formação sequencial está presente também. Eu vou fazer módulos até que lá para frente eu tenha, no conjunto, uma licenciatura. Tudo depende de como isso vai ser implementado. E pela dificuldade que nós estamos vendo hoje de fiscalização do que já existe o risco é grande disso não funcionar como nós gostaríamos de ver funcionando". (Participante A3).	educacional Retrocessos: abre espaço para ampliar os cursos à distância e da licenciatura curta; presença da ideia da formação sequencial
"Me parece que as diretrizes atuais abrigam contradições que, do ponto de vista de um projeto de educação, enfraquecem a ideia de formação humana integral". (Participante A4).	•Retrocessos: possui contradições; enfraquece a ideia de formação humana integral
"O avanço é que a legislação dá um detalhamento maior das responsabilidades do Estado com relação a formação dos profissionais, mas infelizmente, com o corte de verbas no orçamento público, dificilmente o investimento na formação continuada ou no piso salarial mínimo do magistério será cumprido. Não saberia apontar nenhum retrocesso". (Participante A5).	•Avanços: detalha as responsabilidades do estado com a formação
GRUPO B - COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
"Eu acho que essa questão da carga horária mínima maior do que era é um avanço. Por que eu também já dei aula em particular e via que essas horas que ficam fora da grade são para "inglês ver". Falando muito francamente, é só para dizer que tem e que atende a legislação, porque na prática não acontece. Se fosse feito da forma como deveria jamais seria possível fazer em 3 anos um curso de licenciatura. (...) Em relação a retrocesso acho que não houve, para ser sincera, eu acho tudo muito parecido. Mudou uma ou outra carga horária, nomenclatura, mas na essência eu não vi muita diferença". (Participante B1).	• Avanço: aumento da carga horária • Não há retrocesso • Poucas mudanças em relação as DCN anteriores
"Eu lembro da DCN de 2002. Agora o que teve depois disso eu não sei exatamente". (Participante B2).	• Não sabe dizer
"Para mim o principal é a questão dos 4 anos. Isso é uma coisa que particularmente mexeu muito com a resolução anterior, bati muito nessa tecla. Não é que a gente vai se acomodar, mas é que se a gente está pensando em uma política pública de valorização dos professores a gente não pode diminuir a duração da carga horária. É claro que a duração por si só não quer dizer nada, mas o que envolve a duração do curso, disciplinas mais sólidas, mais coerentes, e tudo mais. (...) E o outro aspecto que me parece importante, de novo falando de política pública e pensando no professor que vai atuar no ambiente escolar, a gente tem uma escola diferente que está sendo transformada a cada momento, hoje mais do que a alguns anos atrás por "N" motivos, e aí os cursos de licenciatura precisam de certa forma acompanhar isso. Então, trazer para a discussão essas questões de meio ambiente, as questões étnico-raciais, direitos humanos e as TICs, me parece fundamental. (...) Ali também fala pela primeira vez e eu não sei ainda se isso é positivo ou	• Avanços: 4 anos de curso; questões relacionadas ao meio ambiente, étnico-raciais, direitos humanos, etc.; formação continuada

negativo, num primeiro momento talvez ingenuamente eu acho positivo, discutir a questão da formação continuada". (Participante B3).	
"Então, ela não descaracteriza o que foi feito do ponto de vista, por exemplo, de ter a identidade, de articular a formação inicial com a continuada, então ela coloca isso de uma maneira muito significativa, ela reafirma a questão do compromisso social, então, ela reafirma alguns desses pontos. (...) Agora se a gente for pensar em um retrocesso, o que eu vejo de uma maneira muito significativa talvez, e pelo menos aqui na minha Universidade tem sido um foco de grande discussão e está gerando certa polêmica, é a maneira como veio novamente descrito a questão da prática como componente curricular. Esse é um ponto que eu posso chamar, não sei se como retrocesso, mas eu chamaria que ele continua não esclarecido. (...) Agora um ponto positivo que eu gosto, que eu gostei da maneira como a Resolução 2015 veio escrita é o conceito de docência. Ela tem todo um conceito de docência ao longo da descrição dela que é significativamente mais elaborado do que o das outras Resoluções. Então, ela já deu um peso maior para esse conceito de docência. (...) A questão do aumento da carga horária, passar de 3 para 4 anos. (...) Eu vejo que esse discurso do aumento da carga horária ele se tornou muito mais questionável e um ponto de debate para as instituições privadas que trabalham em uma outra lógica, inclusive de contratação de professor, de disposição de funcionário. Esse aumento de carga horária é um aumento de investimento financeiro na folha de pagamento de uma maneira geral, por exemplo. (...) Então, assim, vejo que esse impacto é um impacto de mercado, que tem uma relação com o impacto de mercado. E não, necessariamente, com a formação". (Participante B4).	• Avanço: reafirma a questão do compromisso social e de ter identidade; articulação entre formação inicial e continuada; traz um conceito de docência mais elaborado • Retrocesso: não traz uma compreensão clara da prática como componente curricular
"Eu acho que houve pequenos avanços, algumas contribuições no tocante a área de Ciências Humanas, acho que ficou mais evidente, ficou mais claro que se trata de um curso de formação de professores, que esse professor não é um técnico, ele tem que ter um saber bastante empenhado em relação ao ser humano e a sociedade". (Participante B5).	• Deixa mais claro que se trata de um curso de formação de professores
GRUPO C - SISTEMA DE REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL	
Depoimentos	Ideias
"Eu acho que a 02 de 2015 ela foi uma Resolução criada pelo Conselho Nacional de Educação, mas que tentou reunir muitos temas em uma mesma Resolução. Se você parar para ler ela começa tratando desde a formação da educação básica até a questão de carreira docente, de formação continuada, de especialização, de pós-graduação, então, ela traz muitas temáticas dentro de uma Resolução só. E ela, de alguma forma, tenta abarcar muitos conceitos que são muitos conceitos oriundos da Pedagogia para dentro da formação de professores. Não é verdade? E eu sou sincera em te dizer, eu não sei como é que a Educação Física se vê ali dentro. (...) Eu acho que retrocede em relação a própria a LDB. Você veja que nós temos no Brasil mais de 2.000 cursos de Educação Física, qual é a necessidade que nós temos hoje de ficar promovendo cursos para trazer para a escola quem não é da Educação Física com um curso aligeirado. Não temos a menor necessidade. (...) Como eu disse anteriormente a DCN de 2015 é muito mais um documento para agregar tudo o que estava disperso sobre a formação de professores e trazer temáticas consideradas mais atuais". (Participante C1).	• Avanço: agrega o que estava disperso; traz temáticas atuais • Retrocesso: aborda muitos conceitos oriundos da pedagogia; promoção de cursos aligeirados
"A 02 de 2015, que acabou mexendo com a 01 e 02 de 2002, na minha avaliação, não chegou a fazer muita mudança. Ela passou o curso de licenciatura para 4 anos, e aí nós vamos ficar muito na questão ideológica ou de interesse, na verdade sempre acontece isso, possivelmente as particulares vão questionar porque para elas	• Avanço: passou o curso para 4 anos de duração

quanto mais rápido o aluno for formado é menos desgaste para ela, porque tem menos rotatividade, menos inadimplência e etc. por isso 3 anos é mais fácil. Mas além disso, além dessa discussão muito voltada a questão do tempo eu, particularmente, acredito que 4 anos para formar um professor não é ruim não. Eu penso que pelo menos nas públicas você vê que a maioria delas já são 4 ou até mesmo 5 anos. Por quê? Por que elas entendem que você precisa desse tempo para preparar a pessoa para aquilo". (Participante C2).	
"Um dos avanços é ampliar o número de horas. Isso eu não tenho a menor dúvida. Nós sabemos muito bem que quando se estabeleceu que as instituições poderiam formar licenciados em até 3 anos nós sabemos que isso foi uma decisão política no sentido de capacitar rapidamente profissionais para que pudessem atender uma demanda que existia no mercado. Esse é um dos avanços. (...) Eu sou favorável a essas Diretrizes. Talvez retrocesso que eu vejo, acompanhando isso, é não cuidar dessa parte, não é bem retrocesso, é ausência, omissão, não cuidar da parte específica das diferentes licenciaturas, pois Letras tem as suas especificidades, Matemática tem outra, Educação Física muito mais, ela atinge não só a parte física mas a psíquica, metal, intelectual, essa coisa toda. Então, essa ausência, essa omissão de parte específica, e eu nem sei até que ponto isso seria permitido numa Diretriz, é que eu vejo como alguma coisa que ficou faltando". (Participante C3).	• Avanço: ampliação da carga horária • Retrocesso: ausência da parte específica das diferentes licenciaturas
"Apontaria como avanço o aumento da carga horária e tempo mínimo de formação, mas por outro lado o retrocesso se evidencia na medida em que se consolida uma formação que de certa forma "banaliza" a formação de professores ratificando-se a chamada "complementação pedagógica", permitindo que formações em diferentes áreas obtenham a licenciatura em tempo curto e carga horária irrisória". (Participante C4).	• Avanço: aumento da carga horária • Retrocesso: abre a possibilidade da complementação pedagógica
"No meu entender há um avanço e também um retrocesso. Avanços: volta a 4 anos, define melhor o curso e a formação no sentido das práticas, é mais claro no que significa essa relação teoria e prática, prática como componente pedagógico, estágio isso avançou na tentativa de resgatar o status do professor, ela vai por essa linha também de valorização do profissional. Eu acho que avançou no sentido de voltar para 4 anos e de definir melhor a formação. Ela tem uma dificuldade porque ela tenta resolver o problema da ausência de professores ou da falta de professores, tentando resolver via segunda licenciatura, tentando resolver via formação pedagógica de outros graduados. (...) Então, na realidade eu tento resolver um problema ferrando a formação específica. (...) Uma outra coisa importante que eu acho que trouxe a 02 de 2015 são questões mais relacionadas com a escola, até a possibilidade de você ter residência na escola. No tipo de aproximação da instituição de ensino superior com a instituição de Educação Básica eu acho que ela avança nesse aspecto também. (...) Mas, ela avança nessas perspectivas de integração entre a escola com a residência profissional, na educação continuada ela também reforça bastante esse aspecto da educação continuada do professor. Então, eu acho que as vantagens dessa aí é que esmiuçou mais a formação, direcionou mais a formação, a relação teoria e prática com o aumento da importância da prática, em termos de relacionamento das instituições ... não é que ela define isso, mas chama atenção para isso, e da própria questão da educação continuada do professor. (...) Chama a atenção para o aspecto de pesquisa, estudo e extensão". (Participante C5).	• Avanço: 4 anos de formação; define melhor o curso; valorização do profissional; aproximação das IES com a escola; reforça a formação continuada; ensino, pesquisa e extensão. • Retrocesso: segunda licenciatura

GRUPO D - PESQUISADORES QUE ESTUDAM FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
<i>“Claro que as Diretrizes Curriculares é algo importante, ninguém está negando isso, só que eu vejo que para que haja realmente uma possibilidade de fazer algo com substância, com qualidade, tem um monte de lição de casa anterior. E sem essa lição de casa feita me parece que é um exercício de política pública educacional. (...) Portanto, ao meu ver, as Diretrizes Curriculares eu acho que sim, sob o ponto de vista de documento, eu vejo claramente avanços e não precisa eu estar falando aqui. Claro que as boas cabeças foram convidadas para elaborar, só que me dá a impressão que isso está sendo feito para a Suíça e não para o Brasil. Então, eu não sei no que isso vai dar. (...) Então, veja bem, nessa questão das Diretrizes Curriculares nós não estamos livres de nada disso que fazem com que as Diretrizes Curriculares sejam o que são e que se reconhece um avanço nas questões da teorização, da lógica e etc., mas que isso está acontecendo longe da realidade que de fato tem que acontecer em função dessas lições de casa que nós não fizemos ainda”.</i> (Participante D1).	• Avanço: foi bem elaborado; é um documento importante; melhorou nas questões da teorização • Retrocesso: não contempla a realidade do Brasil; faltam outras coisas para serem feitas antes de mudar as DCN
<i>“Ela teve um avanço muito grande em relação a 01 e 02. O primeiro avanço é o seguinte: que é ela diz para que serve, o professor é para a educação básica. O segundo avanço: ela deu um tempo maior e falou: você só vai pesquisar e aprender na atividade da escola. O terceiro avanço ainda não dá para saber porque ninguém aplica ainda. (...) Então, o que você tem que entender é o seguinte, que eu acho que no teu trabalho é uma conclusão, é que as Diretrizes teriam que dar os sinais e os direcionamentos para uma formação adequado para aquilo que ela se propõe, ou deveria se propor. Porque o que ela se propõe pode ser que até se tenha, ela deveria se propor se são de licenciaturas, todas elas deveriam se propor que esse trabalho fosse um trabalho teórico, prático e de pesquisa dentro do ambiente escolar. As Diretrizes são isso. As Diretrizes estão aí. Agora, como é que vai fazer? Nem Cristo sabe”.</i> (Participante D2).	• Avanço: deixa claro que o professor é para atuar na educação básica e que a sua área de estudo e intervenção é a escola • Não sabe como será implantado
<i>“O grande avanço foi o curso de 4 anos, o aumento da carga horária. Agora ... tem umas coisas que eu ainda não consegui entender, imaginar bem como funcionaria que é o curso de emergência, o curso emergencial de formação de professores e a segunda licenciatura, que me pareceu um negócio meio capenga no geral, pelo o que eu consigo perceber, a grosso modo, não mudou muita coisa em relação a Resolução anterior, vamos dizer assim, no que seria a primeira licenciatura proposta pelas Resoluções 01 e 02 de 2002. (...)Então, se houve avanços nas Diretrizes eu acho que houve, porém, eu não vejo esses avanços se refletindo na formação efetiva. (...) Eu estou vendo por aí o pessoal formado na área de biodinâmica e de saúde passando em concurso na área pedagógica ou nas privadas sendo contratados para estágio. Estágio é qualquer um. É estágio. Para que pegar estágio? Qualquer um pega, não precisa ter formação pedagógica, porque é uma coisa burocrática, é preencher papel e assinar relatório. Então, por mais bonitas que sejam as Diretrizes e as Resoluções para você resolver essas questões lá no currículo praticado, vai demorar muito para avançar mais, eu acho que avançou rápido na década de 90 por causa da 03. De fato houve avanços.</i>	• Avanço: aumento da duração do curso para 4 anos • Retrocesso: segunda licenciatura; dificuldade de se efetivar no currículo praticado

(...) Uma coisa que me chamou a atenção na 02/2015, que eu fiquei preocupado, diz lá o seguinte, tanto no Parecer quanto na Resolução: que as 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na Educação Básica. Mas, olha o detalhe “contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. Ora, como eu falei para você, isso aqui é subjetivo, diz que tem que ser 400 horas na área de formação mas contemplando também outras áreas, então, se a instituição quiser dizer assim 100 horas vai ser na escola e 300 vai ser na academia ou 300 vai ser no SESC ... pode. Pode. Isso foi colocado pelo Conselho como um avanço. Olha, alguma instituição privada lendo isso aqui vai dar pulos de alegria, pois vai aparecer na sua propaganda, formamos estágio em academia, estágio em clubes na licenciatura. E esse ponto, especificamente, é um enorme retrocesso”. (Participante D3).	
“Não houve retrocesso porque ela busca aperfeiçoar a 01. (...) A principal mudança é que tenta tornar o currículo mais compacto e mais dialógico. Só que isso implica em uma mudança de mentalidade. Nós temos uma cultura disciplinar e isso implica em uma cultura de um trabalho colaborativo. Nós não temos essa mentalidade. Não tendo essa mentalidade essa é a maior dificuldade. Na realidade o que vem acontecendo é que as pessoas tem feito adequações, então, é a mesma coisa da ideia de você ficar fazendo puxadinhos. Então, quando você tem uma Diretriz assim você tem que partir para uma nova elaboração de projeto de formação e as pessoas vem fazendo adequações em cima da 02. (...) A outra mudança dessa 02 de 2015 é que a formação passa para 3.200 horas”. (Participante D4).	• Avanços: torna o currículo mais compacto e dialógico; aumento da carga horária para 3.200 h. • Retrocesso: não há
“Eu fiz essas leituras muito em épocas passadas, por isso eu acredito que eu vou ter uma visão muito falha para trazer à tona com mais propriedade. O que eu acho que eu acabei trazendo foi mais as similaridades e o resgate das mesmas ideias da 2002 para a 2015. O espírito dela e aquilo que está sendo realçado e reiterado é aquilo que tem me chamado mais a atenção. (...) A noção de autonomia, de profissionalidade docente, no meu entendimento, ela é pouco trabalhada dentro dos textos das Diretrizes Curriculares da licenciatura. A noção de autonomia e de profissionalidade docente, de alguma forma, ela tem que aparecer nas Diretrizes de formação docente. (...) O conceito de autonomia também me parece que não é muito bem compreendido, ele é polissêmico, e existe muita controvérsia porque a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar e aprender que consta na LDB não quer dizer que as pessoas estejam autorizadas a fazer o que bem entendem seja individualmente ou institucionalmente, a autonomia deve estar pautada por alguma referência, aí a gente vai poder falar em autonomia”. (Participante D5).	• Avanços: não há; ela reitera as ideias das DCN anteriores • Retrocesso: a noção de autonomia é pouco trabalhada

QUADRO 6: Relato dos participantes sobre o Tema - Licenciatura X Bacharelado

GRUPO A - ENTIDADE CIENTÍFICA COM ATUAÇÃO NACIONAL	
Depoimentos	Ideias
“Não ocorreram avanços, mas, sim, retrocessos porque divide a formação, em decorrência de campos de atuação, fragmenta conhecimento, rebaixa base teórica, divide a profissão desqualificando o trabalhador em seu processo de formação acadêmica”. (Participante A1).	• Retrocesso • Fragmentação do conhecimento
“Essa é uma discussão que eu ainda não tenho uma opinião fechada e formada, mas que tem pontos são favoráveis e tem pontos que não são tão favoráveis em relação a separação. Uma parte que eu acho	• Ponto favorável: mais horas que são específicas a questão

que é favorável é você ter mais tempo para discutir as questões que são mais relacionadas a própria educação. Então você consegue dedicar mais horas que são específicas a questão da formação, da atuação docente, no âmbito escolar. Isso seria uma coisa positiva. Por outro lado, causou uma fragmentação muito grande na própria área da Educação Física, e muitas vezes por disputa de espaço, principalmente, no âmbito de pós-graduação, no âmbito da pesquisa, com a questão da valorização de uma área e desvalorização de outra área, então, causou-me, me parece, uma certa fragmentação e inclusive com questões de disputa de poder mesmo entre essas duas áreas, licenciatura e bacharelado. Que eu acho que é um lado negativo da situação". (Participante A2).	da formação • Fragmentação da área de Educação Física • Disputa de espaço/poder
"Nós temos algumas notícias, alguns estudos pontuais de alguns cursos que dizem que a licenciatura melhorou e dizem que a formação do licenciado em Educação Física está se apropriando do debate da educação com mais pertinência do que da forma anterior. Mas, eu não posso a partir desses poucos relatos universalizar os mais de 1500 cursos superiores de Educação Física. Então, é temerário dizer isso e eu não quero correr esse equívoco. (...) Além do mais, a 07 ela tem dez anos, ela formou a primeira turma em 2009, então tem muito poucas turmas formadas talvez para você poder, digamos, ter elementos concretos para apontar se melhorou ou não. (...) De novo eu acho que nós estamos focando, às vezes, muita energia no lugar errado, na guerra errada. A guerra está na formação dos nossos professores universitários que se formam via pós-graduação e que entram para formar os nossos licenciados e bacharéis com uma compreensão de Educação Superior, de educação, de Educação Física e de Brasil, cada vez mais reacionária. Aí está o problema no meu modo de entender". (Participante A3).	• Há indícios que a formação do licenciado melhorou • Não há elementos concretos
"Objetivamente, penso que a formação em cursos/formações distintos resultou em avanços significativos para o bacharelado, principalmente, no âmbito do conhecimento e intervenção científica, em comparação a licenciatura – que encontra-se em cheque com as novas regulamentações escolares". (Participante A4).	• Avanços para o bacharelado
"Não classificaria como um "avanço", mas poderia dizer que o ambiente na formação inicial melhorou bastante para os docentes, pois podemos tratar com mais especificidade os temas relacionados a Educação Física escolar sem se preocupar, por exemplo, com os alunos que não vão seguir a carreira na Educação Básica. Bem como, tratar de assuntos relativos ao treinamento esportivo ou temas afins com maior aprofundamento para os alunos que cursam o bacharelado. Por outro lado, temos um paradoxo, pois ambos cursos (licenciatura e bacharelado) formam "professores de Educação Física", pois os egressos desses cursos atuam no campo do ensino. São poucos os bacharéis (pensando na totalidade de cursos no nível nacional) que irão tornar-se cientistas seguindo carreira na pesquisa, sem se envolver com o ensino, pois se tornarem doutores, seu campo de trabalho será a universidade e, conseqüentemente, será um professor". (Participante A5).	• Formação do licenciado melhorou • Mais especificidade dos temas relacionados à Educação Física escolar • Por outro lado ambos os cursos formam professores de Educação Física

GRUPO B - COORDENAÇÃO DE CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
“Eu acho que o que a divisão traz de benefício, vamos dizer assim, é que você consegue focar um pouco mais na especificidade da área de atuação de cada um. A gente chegou a discutir aqui a questão da minuta de extinção do bacharelado, começamos a pensar em fazer reuniões para discutir um curso único e aí eu, particularmente, acho interessante. (...) Mas, o que tem de positivo, embora não seja plenamente colocado em prática, é essa possibilidade de você aprofundar mesmo mais num campo de atuação ou mais no outro. Eu pelo menos, se é que tem alguma coisa de positivo nisso, vejo esse lado. Não vejo como um avanço, mas tendo em vista que houve essa divisão, por força de lei nós temos que ter dois cursos, é o que tem de positivo nisso diante desse quadro. Então, isso eu acho que é positivo. Mas, eu não acho que tenha sido um avanço separar”. (Participante B1).	• Especificidade na área de atuação • Acha interessante um curso único
“Eu sou favorável a separação. Eu entendo que realmente o mercado de trabalho ele acabou se configurando de formas muito distintas para quem vai atuar no bacharelado muito mais ali numa perspectiva de saúde, de prevenção ou de tratamento enquanto a escola é outra coisa, é formação para a cidadania crítica na minha opinião, então, a gente vai usar os elementos da cultura corporal para que o aluno incorpore isso e leve para a vida, se ele vai usar isso para a saúde, para o lazer, para o alto rendimento, para estética, isso é com ele. Mas, a Educação Física serve para isso. Então, eu vejo que são de fato, na prática, são coisas muito distintas. Você imagina o professor que é formado nessa perspectiva de saúde dentro da escola, ele vai achar que a função dele é ser médico ali e trabalhar com prevenção e tal. Por outro lado esse professor da licenciatura que uma formação para a cidadania crítica vai querer fazer isso com aluno de personal, o cara vai falar esse sujeito é louco eu só quero fazer exercício para cuidar da minha saúde, não quero receber formação para a cidadania crítica”. (Participante B2).	• A favor da separação • Os cursos possuem configurações distintas
“Quando sai as Diretrizes da graduação ou do bacharelado em 2004, para mim, e eu tenho falado isso sempre que posso, acho que, e eu estou simplificando muito, são uma cópia da licenciatura, que de novo, a licenciatura não é da Educação Física para a formação de professores. Claro que no texto há a especificidade da nossa área obviamente nas Diretrizes da graduação em Educação Física ou do bacharelado, mas a estrutura ela praticamente copia a da licenciatura, a valorização da prática, do estágio a partir da metade do curso, coisas que nunca no bacharelado a gente se preocupou”. (Participante B3).	• Traz especificidade para as áreas
“Eu acho que a separação dos cursos foi significativa porque a gente vai dar desde o início um perfil do que se espera, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. Por que conseguiu construir um pilar daquilo que vai nortear o processo de formação. Então, eu a considero pertinente, mas, talvez, a gente tenha um problema de esclarecimento anterior a entrada”. (Participante B4).	• Separação foi significativa • Fornece desde o início o perfil profissional desejado
“Eu, pessoalmente, sou favorável a separação dos cursos, sempre fui. Acho que aqueles cursos miscelâneas, inclusive eu sou aluna de um curso miscelânea, e isso me custou vários cursos de especialização porque ao concluir o curso eu não sabia nada de nada, então, eu tive que reestudar tudo em cursos de pós-graduação em nível de especialização. Então, eu acho que nós devemos ter uma formação que ela seja bem focada mas não concordo com troncos comuns. (...) Formar um bacharel e construir a sua identidade demora e formar um licenciado e construir a sua identidade de licenciado demora”. (Participante B5).	• A favor da separação • É importante para construir a identidade do profissional

GRUPO C - SISTEMA DE REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL	
Depoimentos	Ideias
“Ao se criar o bacharelado começou a se pensar o que é a licenciatura. O que a gente tem que focar na licenciatura para diferenciar do bacharelado? Por que licenciatura e bacharelado? Então, se as instituições pararam para fazer essa reflexão eu acho que já foi um grande ganho. (...) Eu acho que isso cria a possibilidade de inserção no mercado, se amplia as possibilidades de inserção, leva-se e permite uma maior reflexão das instituições formadoras sobre o que é um e o que é o outro. (...) Foi positiva a separação dos dois cursos? Pelo o que eu faço, pelo o que eu acompanho das avaliações do INEP, pela oportunidade que eu tive de ver os vários cursos de licenciatura e bacharelado por esse País, eu digo que foi sim, foi positiva. Foi positiva no sentido de ampliar as possibilidades de mercado, de inserção dos profissionais, de contribuir para uma melhor formação acadêmica. (...) Nenhuma instituição fechou o curso de licenciatura porque foi criado o bacharelado. Mas, agora vai fechar curso de licenciatura. Por quê? Porque o mercado de professor no Brasil é deficiente. Quem é que quer ser professor para ganhar 500 ou 600 reais no final do mês? Não é só a Educação Física. Isso é uma realidade do magistério, que a luta é muito maior do que uma luta contra o bacharelado. (...) Então, essa história que também é uma falácia que se levanta que não tem necessidade de ter bacharelado na Educação Física porque todos nós somos educadores. Eu tenho dito isso em todo o lugar que eu vou, inclusive escrevi, educador somos todos, inclusive essa moça que me serviu o café aqui. Se tiver aqui uma criança arrebatando as cadeiras ela vai dizer não faça isso, não pode fazer isso ela está educando, mas professora ela não é. Ela não estudou para ser professora. Ela é educadora como deve ser qualquer cidadão. Se eu ver uma criança atravessando fora da faixa eu vou dizer: minha filha atravessa aqui senão o carro vai bater em você. Eu estou educando, mas não sou professora. Enquanto o professor achar que ele é aquele que ajuda sem esperar nada em troca e que não se vê como um profissional que têm direitos, deveres e obrigações, a coisa não avança. (...) Eu tenho a expectativa de que a gente consiga manter os dois cursos, licenciatura em Educação Física e bacharelado em Educação Física, que a gente consiga realmente trazer os projetos pedagógicos dos nossos cursos para os currículos desses cursos, os elementos caracterizadores dessas profissões com as semelhanças que existem em termos de formação mas com clareza sobre o que difere de cada uma em termo das competências esperadas”. (Participante C1).	• Amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho • Define melhor cada um dos cursos • Clareza sobre o que é a licenciatura
“Para a licenciatura eu não sei te dizer. Eu penso, sendo muito franco, que nós temos muito pouco tempo para poder emitir uma opinião sobre isso. Por que eu estou dizendo isso? Como eu disse antes, a maioria dos cursos de licenciatura não era de licenciatura, era travestido de licenciatura mas não era licenciatura, e muitos deles não se adequaram, muitos deles ainda continuam com as mesmas disciplinas, com os mesmos professores do ensino superior dando as mesmas coisas que davam antes sem transmitir o conhecimento dessa licenciatura que nós estamos falando. Então, é difícil eu dizer para você em relação a licenciatura. Mas, em relação ao bacharel eu te digo com certeza, em relação ao bacharelado sim, porque como não tinha antes, os cursos que vieram de bacharelado vieram totalmente voltados para a finalidade do bacharelado. A avaliação que se tem hoje dos profissionais do bacharelado é sensacional. Na licenciatura, nós ficamos frágeis por conta de não ter sido adequado o currículo de licenciatura como deveria ser como estava constando na 01 e 02. Eles mantiveram e só mudaram o nome. Eles só fizeram	• Houve avanços para o bacharelado

adequação para cumprir a legislação, mas o currículo mesmo em si, várias instituições nem mudaram nada”. (Participante C2).	
“Para a licenciatura houve, mas para o bacharelado ainda não, porque houve aquela tentativa de exclusão do bacharelado, já foi derrubado me parece, mas não houve assim avanços no sentido das coisas trabalharem paralelamente, quer dizer, como acontece agora (...) Essa Diretriz foi, a meu ver, uma resposta política. Então a política mudou, houve uma necessidade de mudança de conceito, de ampliar a capacitação profissional de 3 para 4 anos. (...) Eu sinto uma preocupação com essa outra parte. O que vai acontecer com o bacharelado? Vai correr paralelamente ou não vai?”. (Participante C3).	• Houve avanços para a licenciatura
“Houve avanços na medida em que se possibilitou um aprofundamento em cada formação específica, propiciando uma melhor identificação do egresso com sua área de atuação pretendida, inclusive no estágio curricular supervisionado”. (Participante C4).	• Propiciou um aprofundamento em cada formação específica
“Houve sim avanços no sentido de que um curso só não dá conta da articulação do conhecimento geral e da Educação Física com esses outros eixos articuladores. O que eu estou querendo dizer? Eu quero dizer que você tem que ter os conhecimentos específicos articulados com a educação, com a escola, com o projeto pedagógico, etc. e no outro você tem que articular com o esporte, com o sistema desportivo nacional, políticas de esportes, políticas de cultura e lazer, saúde coletiva, etc. E um curso só não dá conta. (...) Segundo avanço delimitou a área da Educação Física. Aquilo que era de todos fora da escola passa a ser de um determinado profissional da Educação Física. Então, essa foi uma tremenda de uma vantagem você fazer isso. (...) Terceiro valorizou a licenciatura enquanto formação de docente para a Educação Básica. Prestigiou e definiu. Agora o que está faltando, no meu entender, é que essa área assuma a sua responsabilidade em produção de conhecimento além da reflexão e do diagnóstico. Isso está faltando para embasar essa valorização da licenciatura. (...) Para a Educação Física eu vejo que valorizou a licenciatura, definiu a licenciatura, construiu a área de conhecimento e de intervenção da Educação Física fora da escola no bacharelado, e é uma das variáveis para ter uma melhor qualidade na formação do egresso. (...) Seria um retrocesso muito grande para a formação de docentes aventar essa possibilidade de uma formação única na licenciatura, vai comprometer, vai corromper a licenciatura”. (Participante C5).	• Avançou, pois um único curso não consegue atender as duas áreas de formação • Delimitou a área da Educação Física • Valorizou a licenciatura

GRUPO D - PESQUISADORES QUE ESTUDAM FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
Depoimentos	Ideias
<i>“Agora como eu lhe disse, aquilo que de fato aconteceu e que ainda hoje o assunto é um tema de embates e disputas é a questão do bacharelado. Recentemente, houve até uma tentativa extravagante de extinção do bacharelado. (...) As disputas que acontecem dentro da Educação Física brasileira não são de natureza de concepção, é uma luta mais no plano ideológico sociopolítico. Então, tudo o que se discute, extinção do bacharelado, não extinção, tipo de formação, só vale a licenciatura o resto não serve, etc., no fundo é um embate de natureza ideológica sociopolítica que contamina todas as discussões no Brasil que vai desde discussões mais concretas até a discussão da felicidade humana. (...) Eu sou absolutamente a favor obviamente do bacharelado mesmo porque com a criação do bacharelado ficou clara a própria figura do licenciado, porque até então era uma gororoba generalizada, era uma formação de um profissional eclético sem perfil definido, dizia que isso atendia melhor o mercado, no entanto, atendia muito mal o mercado porque não é possível alguém conceber que exista um profissional capaz e com competência exercer a sua função docente na Educação Física escolar de manhã, no clube a tarde, e ser um pessoal a noite. Obviamente que isso não é possível. E todas as pessoas sabem que hoje não tem espaço na sociedade para um profissional eclético sem um perfil definido. (...)Nesses anos todos quando alguém queria fazer pesquisa, por exemplo, sobre métodos de ensino, eles diziam: - “Isso é ingenuidade. Nós temos tantos problemas importantes na escola você fica investindo em método de ensino de basquetebol, o que é isso?”. Enquanto todo mundo fica discutindo essas questões políticas, de ideologia e etc. Eu assisti cada debate que pelo amor de Deus. É claro que a licenciatura tem que ter um corpo de conhecimentos próprio. Mas alguém pode falar assim: mas tanto o bacharelado como a licenciatura não tem um núcleo comum? Claro que tem também. Mas, tem que ter coisas distintas porque a educação escolarizada não pode ser confundida com a educação no sentido lato. E aí alguém chega e diz: Faz um curso só, volta aquele curso generalista e tal. É saudosismo. A separação foi boa. (...) Quem é o bacharel em Educação Física? É o profissional que detém o corpo de conhecimentos da Educação Física, faz disso um instrumento de trabalho, para oferecer serviços aonde a sociedade abre portas: no clube, na academia, no pessoal, no isso e no aquilo, menos na escola. Na escola é a licenciatura. Está absolutamente claro. Está bem distinto. E as pessoas querem misturar.”. (Participante D1).</i>	• É a favor da separação • Contra a extinção do bacharelado • Aa criação do bacharelado trouxe clareza para a licenciatura • Definiu melhor o perfil profissional dos dois cursos
<i>“Eu posso te garantir que houve eu só não vou saber até quando porque eu saí da Universidade. O começo foi difícil, depois teve uma época que teve uma separação e que a gente começou ver para trabalhar fora da escola tinha que ser bacharel, então, teve um crescimento de curso, mas cresceu em quantidade e não em qualidade, as formações não são adequadas nem para atuar em academia”. (Participante D2).</i>	• Houve avanços para os dois cursos • Cresceu em quantidade mas não em qualidade
<i>“A divisão de licenciatura e bacharelado eu acho que foi boa, foi um avanço, porque permitiu exatamente se dar mais atenção a licenciatura. (...) Quando você criou o bacharelado, essa carga maior, essa demanda que tem fisiologia, treinamento esportivo, fitness, saúde e tal fica aqui no bacharelado. Isso permite aumentar a carga horária das disciplinas pedagógicas na licenciatura. (...) Quando você tinha um curso só, a área pedagógica e sociocultural perdia carga horária, tinha menos disciplina, menos professor. Quando se separou, você abriu espaço para a área pedagógica e sociocultural crescer, ao menos quantitativamente.”. (Participante D3).</i>	• A favor da separação • Maior atenção para a licenciatura

<i>“Eu defendo que o campo de atuação tem uma especificidade, se ele tem uma especificidade ele tem que ser preponderante. Você pode manter uma unidade de identidade da área como um requisito básico, mas você também tem que ter uma unidade de identidade do campo de atuação. (...) Se a ideia é formar profissionais, dentro de uma concepção, dentro de uma Sociologia da profissão, então, você tem que levar em consideração a especificidade, senão vai virar enganação”.</i> (Participante D4).	• A favor da separação • Trouxe especificidade para as áreas
<i>“Eu acho ela válida porque o modelo eclético ele se tornava mais precário e, mesmo com essa divisão, não quer dizer que os problemas tenham sido superados, mas eu acho que historicamente nós saímos de um curso de generalidades, sem foco, e se não tem foco não tem articulação de vertical e horizontal dentro da formação inicial, não tem a seleção de professores para esses cursos de maneira adequada porque eu não tenho foco, então, são sucessivas precariedades porque o princípio da especificidade não é respeitado. Eu vejo com bons olhos a separação”.</i> (Participante D5).	• A favor da separação • Trouxe especificidade para a formação