

CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: em defesa da Licenciatura Ampliada

Ediberto Ferreira de Almeida¹
William José Lordelo Silva²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo contribuir para a crítica às bases que fundamentam a formação de professores de Educação Física dando ênfase nos pontos que não foram consenso durante a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF). Compreendemos que as atuais Diretrizes estão alicerçadas às pedagogias do capital, não contribuindo dessa maneira para a formação humana. Desse modo, apontamos a necessidade de superação das DCNEF, defendendo a construção da Licenciatura Ampliada enquanto proposta de formação que atenda aos interesses da classe trabalhadora por ter uma concepção pautada no pleno desenvolvimento humano e de superação da atual sociedade.

Palavras-chave: Crítica; Formação de Professores; Diretrizes Curriculares; Educação Física

1 Especializando em Educação Física. UFBA, Salvador/Bahia, Brasil.
E-mail: e_ferreira_a@hotmail.com

2 Mestre em Educação pela UFBA. Docente da FAMAM. Feira de Santana/Bahia, Brasil.
E-mail: lilolordelo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente texto se insere na disputa travada entre as diferentes proposições para a formação em Educação Física, nos colocando ao lado daqueles que lutam por uma formação humana e por uma formação ampliada na Educação Física. Entendemos essa luta como a forma particular da luta mais geral presente na sociedade de classes pela socialização, ou não, dos meios de produção, entres eles, o conhecimento.

Neste artigo, nos propomos ao estudo da formação de professores de Educação Física, mas precisamente, em analisar criticamente a base conceptual que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área, dando ênfase nos pontos que não foram consenso durante a elaboração dessas Diretrizes: 1) a fragmentação na formação com a possibilidade de mais de uma titulação; 2) a concepção de formação por competências; e 3) o “movimento humano” enquanto objeto de estudo.

Portanto, objetivamos contribuir para a crítica à base conceptual que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF) e, para realizar tal contribuição, nos apoiamos em um conjunto de produções que se debruçaram sobre o mesmo objeto e que nos dão base para fazermos nossa inferência sob as DCNEF e estabelecermos nossa crítica. Essa análise será realizada à luz a uma

proposta de formação de Educação Física que consideramos enquanto mais avançada na perspectiva da formação humana, a proposta da Licenciatura Ampliada.

Breve inventário da Formação de Professores em Educação Física

Partimos do pressuposto de que para poder dar nossa contribuição é preciso construir um breve inventário das formulações que estabelecem a crítica e contribuem com nossa investigação sobre formação de professores de Educação Física. Assim, destacamos aqui, monografias, dissertações e teses e contribuições de organizações que se debruçam há algum tempo à discussão a respeito da formação de professores no âmbito da Educação Física. Destacamos as contribuições de Taffarel (1993), Lacks (2004), Santos Júnior (2005), Almeida (2005), Silva (2006), Rodrigues (2007), Cruz (2009), Alves (2010), Dutra (2011; 2013), Pinto (2012), Azevedo (2012), entre outros, que trazem debates acerca da formação de professores enfocando no currículo, nos conteúdos, no trato com o conhecimento, nas teorias pedagógicas, nos estágios e práticas de ensino, etc. Além das contribuições dadas pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) ao longo de mais de trinta anos de debate³, pelo Movimento Nacional Contra a Regulamentação do

3 Dentre essas contribuições do MEEF, tem-se elaboradas três cartilhas sobre a campanha da formação unificada e diversos textos para os Cadernos de Debates da ExNEEF que podem ser encontrados em: <<http://www.exneef.libertar.org/>>.

4 As contribuições do MNCR podem ser encontradas em seus boletins disponíveis no blog: <<http://mncref.blogspot.com.br/>>.

Profissional de Educação Física (MNCR)⁴ ao longo de seus mais de dez anos de existência, e pela Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) por onde saíram boa parte das produções científicas referidas anteriormente.

Assim, existe um bojo de produções já sistematizadas que são base para atuais e futuras pesquisas. Não vamos aqui aprofundar cada aspecto que foi desenvolvido por esses pesquisadores e organizações, mas, nos apropriamos dos elementos principais de algumas dessas produções que contribuem para a atualização do debate e da disputa pelo direcionamento da formação.

Segundo Santos Júnior (2009), as pesquisas realizadas pelo grupo LEPEL vem demonstrando que predomina um nefasto ecletismo no que tange as teorias que orientam o trabalho pedagógico – tanto no âmbito mais geral, como teoria do conhecimento quanto no mais específico, enquanto teoria pedagógica – nos cursos de Educação Física, sonogando o conhecimento e causando efeitos danosos em todos os âmbitos da formação. Esse processo nada contribui para a construção/consolidação de uma proposição pedagógica da área; também não contribui para a formação de professores qualificados para enfrentar os problemas postos pela realidade; e não favorece o desenvolvimento da área.

Esse processo de desqualificação da formação se estende a anos, trazendo as mesmas incertezas que foram vivenciadas em décadas atrás:

- A) Fragilidade de ordem conceptual quanto a nossa área de conhecimento;
- B) fragilidade quanto aos objetivos a empreender no projeto de escolarização de crianças e jovens;
- C) dificuldade de organizar o trabalho pedagógico de

forma a tratar a Educação Física como uma disciplina onde se ensina e não apenas se “treina”; D) dificuldade para perceber os nexos existentes entre os problemas sociais e o modelo de Educação e de Educação Física hegemônicos; E) o desconhecimento das proposições construídas, desde a década de 80, na nossa área (SANTOS JUNIOR, 2009, p. 8).

Ao longo desses anos as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, resolução nº 07/2004, foram formuladas e aprovadas sem nenhuma preocupação em contribuir para a superação desse processo de desqualificação que ocorre em nossa área. Muito pelo contrário, as DCNEF estão em conformidade com essa lógica de educação para o capital: i) desenvolver a força de trabalho necessária para a economia e ii) desenvolver a ideologia dominante para a manutenção da atual sociedade (MÉSZÁROS, 2005). Neste sentido, as DCNEF são a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia no direcionamento do processo de formação humana, da qual a Educação Física está integrada (SANTOS JUNIOR, 2005) e é por esse caminho que foi formado o “consenso possível” (ou falso consenso).

Crítica às bases que fundamentam as DCNEF

A construção das atuais DCNEF fora realizada de forma aligeirada, conturbada e sem um aprofundamento no debate com os profissionais da área. Destaca-se nesse processo o consenso possível que foi formado entre o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Conselho Nacional

de Dirigentes das Escolas Superiores de Educação Física (CONDIASEF) (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005). Principalmente a postura adotada pelos dois primeiros órgãos: O primeiro – CONFEF –, interferiu diretamente no estabelecimento da divisão entre licenciatura e graduação e a manutenção da fragmentação na área⁵; e o segundo – CBCE – através de sua direção tomou uma decisão contrária a que foi decidida em seu Grupo de Trabalho de Formação Humana e Mundo do Trabalho e contribuiu diretamente para que as diretrizes se mantivessem da maneira que a encontramos atualmente. O CBCE até o momento não tomou um posicionamento público a respeito das DCNEF, se mantendo “neutro”, sendo que tal “neutralidade” contribuiu para a manutenção do estado de coisas atual, ou seja, contribuiu para a manutenção das pedagogias do capital enquanto a concepção pedagógica hegemônica.

O MEEF, através da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), foi o único movimento que se posicionou contrariamente e fez duras críticas ao “consenso possível”, se colocando em defesa de uma formação ampla desde o início da construção das DCNEF. Ao perceber que o “consenso” já havia sido formado, o MEEF se retirou da construção das DCNEF, pois, se se mantivesse na

construção, os estudantes estariam apenas referendando enquanto minoria qualquer decisão que fosse tomada.

Como não há consenso na área, o “consenso possível” se configura como um falso consenso (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005). O “consenso possível” foi formado justamente em cima dos pontos que se apresentavam como mais divergentes da área: 1) a fragmentação na formação com a possibilidade de mais de uma titulação; 2) a concepção de formação por competências; e 3) o “movimento humano” enquanto objeto de estudo (TAFFAREL; LACKS, 2005).

O primeiro ponto polêmico, a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, não foi algo realizado pela resolução nº 07/2004. A divisão já havia sido feita através da resolução nº 04/87. Essa resolução instituída pelo já extinto Conselho Federal de Educação (CFE) em 1987, além de proporcionar esses dois tipos de titulação, extinguiu o currículo mínimo e orientou a organização do currículo pleno, por campos de conhecimento (TAFFAREL; LACKS, 2005). Ao incluir o termo graduado, a 07/2004 manteve a possibilidade de uma titulação que não seja apenas a licenciatura. Isso, pois, por graduação entendem-se os cursos de nível superior que tenha por titulação: licenciatura, bacharelado ou tecnólogo. O termo graduação, portanto, não é

5 Durante o processo de construção das DCNEF, a primeira comissão de especialistas formada em 1998 (composta por: Elenor Kunz, Emerson Silane Garcia, Herder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro e Wagner Wey Moreira) elaborou uma proposta que avançava com relação a resolução 04/87, pois conferia o título de “graduado em educação física” extinguindo a possibilidade de dois tipos de titulação (licenciatura e bacharelado), entre outros avanços. Mas, devido o estabelecimento das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, através da resolução CNE/CP n. 1/2002, as DCNEF tiveram que ser reconstruídas e outras comissões de especialistas foram montadas (TAFFAREL; LACKS, 2005).

uma habilitação específica, ele corresponde à formação em nível superior. O que ocorre em nossa área é uma interpretação equivocada do termo graduação como sinônimo de bacharelado (DUTRA, 2013).

Isso se deve muito a interferência feita pelo CONFEF que disseminou esse equívoco terminológico a fim de garantir a existência de cursos de bacharelado, o que possibilitou a formação de um grupo específico que só tem como possibilidade de atuação o espaço não escolar, justamente o espaço de interferência legal desse conselho regulamentador. O sistema CONFEF/CREF tem interesse especial no bacharelado, por através deste conseguir penetrar na área de entretenimento, na indústria de materiais e equipamentos esportivos, em grandes eventos esportivos e nas confederações esportivas que também são ligadas ao sistema, o que possibilita uma enorme movimentação de dinheiro (CRUZ, 2009).

O órgão que regulamenta a atuação do professor de Educação Física no âmbito escolar é o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação (MEC) em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais são os responsáveis pela legislação a respeito da atuação na educação básica (DUTRA, 2011). Nesse caso, apenas ao licenciado é permitida a atuação na escola⁶. Como a licenciatura também se configura enquanto uma graduação, ao licenciado

é permitida a atuação tanto no espaço escolar quanto no espaço não escolar, o que recentemente foi ratificado em alguns estados⁷ através de ações civis públicas que foram necessárias, devido às ingerências realizadas em todo o Brasil pelo CONFEF impedindo que o licenciado atue fora da escola, tendo como justificativa a falsa sinonímia entre graduação e bacharelado.

Dutra (2009), ao analisar a correlação de forças da área em torno dos projetos de formação para educação física, verifica que na revista EF ano VI. nº 19 de Março de 2006, há um texto do primeiro e atual presidente do CONFEF, Jorge Steinhilber, que demonstra claramente a intencionalidade do conselho em dividir a formação a partir do equívoco de tratar o termo graduação como bacharelado.

A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física. O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar

6 Não é raro os casos em que pela necessidade de trabalhar e pela falta de professor, os bacharéis irem dar aula em escolas.

7 As ações vitoriosas para os professores e estudantes de Educação Física aconteceram em diversos Estados, dentre eles Goiás, Paraíba e Bahia. Neste último, aconteceu uma audiência pública, após a UEFS entrar com um processo contra o CREF 13 (Bahia e Sergipe) que impedia a atuação fora da escola dos licenciados formados na instituição. Essa audiência contou com a presença do presidente do CONFEF, Jorge Steinhilber defendendo a interferência do conselho e do reitor da UEFS, José Carlos Barreto de Santana, professores e estudantes de Educação Física do Estado defendendo a legalidade de atuação do licenciado em todos os campos.

na educação básica (CONFEF, 2006, p. 20 apud DUTRA, 2011, p. 42-43).

Além da tentativa de interferir na atuação do licenciado, apontando que o mesmo pode atuar apenas no âmbito escolar, o CONFEF busca também ingerir sobre a formação profissional. Como “bom” instrumento do capital para mediação particular dos embates entre as classes sociais que é, o conselho pauta sua interferência na formação na linha da concepção de formação burguesa, das necessidades de formação do trabalhador flexível, ditada pelas competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Identificam-se diferentes expectativas que refletem, entre outros aspectos, a dinâmica das mudanças educacionais em curso no País, as inovações específicas no campo da intervenção profissional, decorrentes da regulamentação da profissão de Educação Física e até mesmo as incertezas dos jovens acadêmicos diante do futuro profissional e da crise de empregabilidade que caracterizam este novo século. Não há como negar que os novos desafios impostos à formação em Educação Física são diferentes daqueles enfrentados há dez anos. As grandes questões e as principais dúvidas podem até ser as mesmas, mas os contextos são diferentes e exigem novos argumentos, novas abordagens e novas estratégias para superá-los. Assim, resguardada a compreensão de que as concepções e as compreensões apresentadas não são necessariamente as únicas e verdadeiras, este texto procura mostrar um panorama da situação atual da formação em educação física, a partir dos grandes marcos regulatórios nacionais e dos novos rumos estabelecidos para essa formação (CONFEF, 2009, p. 28 apud DUTRA, 2011, p. 43).

A formação ditada pelas demandas do mercado, calcada nas competências,

é o **segundo ponto** polêmico que não foi consenso entre as forças da área durante a instituição das DCN. A formação de professores com base nas competências assume um papel estratégico para a garantia de desenvolvimento subordinado dos países periféricos, a partir da lógica de ter a educação como um instrumento de “alívio a pobreza” nesses países, e mais especificamente no Brasil, onde a grande estratégia é prometer nos documentos e nunca cumprir na prática (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005). Nessa lógica, o sentido da educação modifica-se. Se antes o professor contribuía na formação para o trabalho, agora deve ter a capacidade de “transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 86 APUD TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005).

Trata-se da necessidade de formação de um trabalhador flexível que esteja disponível para as mudanças que ocorrem nos processos de trabalho. Em suma, conforme explica Forrester (1997) apud Taffarel e Santos Júnior (2005), forma-se para a empregabilidade:

Uma bela palavra soa nova e parece parente prometido a um belo futuro: ‘empregabilidade’, que se revela como parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho [...]. Mas, contra a certeza de ser jogado de ‘um emprego a outro’, ele terá uma ‘garantia razoável’, quer dizer, nenhuma garantia

de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual (FORRESTER, 1997, p. 118).

Philippe Perrenoud – autor que se configura enquanto a maior referência para a disseminação da identificação da formação escolar com a construção das competências no Brasil – define as competências como *“uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”* (PERRENOUD, 1999, p. 32 apud MARTINS, 2004). Este autor aponta que a construção das competências encontra-se intimamente ligada à *prática social* e não a ações isoladas e descontínuas, o que pressupõe uma formação orientada pelas competências que serão adquiridas, a partir de situações vividas ou resolvidas pelo indivíduo. A formação se caracteriza por essa relação indivíduo-situação, que influi sob os conhecimentos necessários para o indivíduo resolver as demandas sociais. Demandas que giram em torno das velozes mudanças da *sociedade contemporânea* e das *adaptações* que o mercado de trabalho exige do trabalhador (MARTINS, 2004).

Dessa maneira, a formação por competências se pauta na constante vinculação entre a prática social (realidade) e a construção do conhecimento. Essa vinculação destaca-se por ter uma positividade explícita e uma negatividade oculta. O potencial positivo explícito se dá na construção do conhecimento a partir da realidade social. Entretanto, o aspecto negativo ocultado na formação por competência se dá ao tomar a realidade social atual (capitalista) como sua base valorativa, sendo que os valores predominantes no momento atual são regidos pela economia de mercado. Assim, para a construção do conhecimento a partir

da prática social numa perspectiva humanizadora da educação, é preciso a negação da base valorativa sob a qual essa prática está alicerçada e realizar o movimento de questionamento da realidade e de sua historicidade (MARTINS, 2004).

Sendo assim, ao pautar a formação de professores por competências, as DCNEF defendem um projeto educacional que tem por finalidade a adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital (mercado de trabalho). Neste sentido, faz-se necessário refletir cientificamente sobre duas questões básicas: *“competências para quê e a serviço de quem?”* (MARTINS, 2004; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2005). Submetendo as DCN a essas questões pode-se concluir que as mesmas atendem às novas demandas do processo neoliberal globalizado, o ajuste da formação dos indivíduos às necessidades da ordem social capitalista.

O **terceiro ponto** polêmico e sem consenso gira em torno do objeto de estudo da área. As DCNEF apresentam o *“movimento humano”* enquanto objeto de estudo, adotando essa compreensão com base na perspectiva teórica desenvolvimentista, elaborada principalmente por Go Tani, mas também desenvolvida por Edilson Jesus Manoel e Ruy Jornada Krebs. Tomar o movimento humano para tratar a Educação Física significa compreender as práticas corporais apenas como algo expresso no movimento de um exercício, de forma a-histórica (DUTRA, 2013). É necessária a compreensão histórica do desenvolvimento humano e de suas atividades.

Conforme explica a professora Micheli Ortega Escobar no posfácio do Coletivo de Autores (2012), o ser humano não se move ou se mexe a toa. Não é o movimento pelo movimento. O ser humano

age, e atividade é um conceito diferente de movimento, há uma intencionalidade previamente ideada nessa ação.

Quando um homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 128).

Silva (2011), para realizar a crítica à concepção de formação e de projeto histórico de sociedade presentes nas proposições pedagógicas da Educação Física que orientam a formação das futuras gerações nas escolas públicas brasileiras, analisou cinco proposições pedagógicas da área: a desenvolvimentista (Go Tani); promoção da saúde (Guedes e Guedes); construtivista (João Batista Freire); crítico-emancipatória (Elenor Kunz) e a crítico-superadora (Coletivo de Autores). O estudo demonstrou que a concepção de formação humana unilateral é a base sobre a qual se configuram as principais teorias pedagógicas da educação, as concepções pedagógicas e/ou pedagogias construídas para a organização do sistema de ensino no Brasil e a maioria das proposições pedagógicas da Educação Física, entre elas a desenvolvimentista.

A única proposição pedagógica que se posiciona contrária a essa lógica hegemônica e defende uma concepção de formação baseada na omnilateralidade – enquanto concepção que deve orientar a educação das novas e futuras gerações, atendendo assim aos interesses imediatos, mediatos

e históricos da classe trabalhadora – é a proposição crítico-superadora, elaborada pelo coletivo de autores e que tem a cultura corporal enquanto objeto de estudo. A proposição crítico-superadora é elaborada/construída a partir de um projeto histórico que defenda a superação da sociedade capitalista, o projeto histórico socialista, e de uma explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem (SILVA, 2011).

Essas concepções ficam explícitas na definição de cultura corporal dada pela professora Micheli Ortega Escobar no Coletivo de Autores (2012):

A “cultura corporal” é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo do conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal como o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e particular de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 127-128).

Dessa forma, defendemos que a cultura corporal enquanto objeto de estudo da área, formulado pela proposição crítico-superadora, é a proposta mais avançada para a Educação Física por deixar explícito a concepção de formação e projeto histórico, alicerçado na defesa da superação do capitalismo e na construção de uma formação omnilateral, e, portanto, é com base neste objeto de estudo que devem ser orientados os cursos de formação de professores em Educação Física. Assim, ao analisar as contradições dos três pontos mais polêmicos que fizeram parte do “consenso possível” na elaboração das atuais DCNEF e que tem por base uma concepção de formação atrelada a manutenção do atual modo de produção, defendemos uma proposta de formação em Educação Física para além das atuais diretrizes articuladas às pedagogias do capital. Denominamos tal proposta de Licenciatura Ampliada, tendo como princípios uma formação que seja generalista, humanista e crítica, alicerçada no rigor científico e na reflexão filosófica com base no princípio educativo (DUTRA, 2013) e que esteja ligada intrinsecamente aos interesses da classe trabalhadora.

A Licenciatura Ampliada enquanto proposta de formação humana

Os princípios da proposta de Licenciatura Ampliada são muito mais profundos do que esse estudo nos permite apresentar. Assim, apresentaremos alguns destes princípios sinteticamente aqui, iniciando pela compreensão do termo “Licenciatura Ampliada” por entender que o conceito de determinado fenômeno deve ser aquele que mais se adequa a realidade. Dessa forma, a

proposta deve ser denominada de licenciatura ampliada – e não bacharelado/graduação ampliada – por dois motivos básicos: 1) a titulação de licenciado é a única que nos permite atuar em todos os campos, como vimos anteriormente; e 2) temos a docência como identidade profissional.

A docência se configura como a identidade profissional de nossa área, pois, o trabalho pedagógico está presente na natureza do processo de intervenção social do profissional de Educação Física enquanto elemento fundante, trabalho este que pode ser desenvolvido em diferentes campos sociais, como, por exemplo, escolas, academias, clínicas, clubes, hotéis e outros (TAFFAREL, 1993). Essa identidade não surge atualmente, ela se desenvolveu historicamente por meio das relações sociais e educativas humanas, como explica Cruz (2009):

Isso se desenvolveu ao longo do tempo, por meio da intencionalidade humana em passar para as gerações futuras o que foi construído como práticas corporais pela humanidade no decorrer da história, mas não de qualquer forma e sim de maneira sistematizada, no caso a disciplina Educação Física. Portanto, a formação do profissional deste campo tem acontecido histórica e primordialmente por meio das licenciaturas, em instituições de nível superior (CRUZ, 2009, p. 85-86).

Em síntese, somos/seremos professores seja qual for o campo em que atuamos, pois é o trabalho pedagógico que irá balizar nossa intervenção. Santos Júnior (2005) nos dá um exemplo da ginástica para explicar essa possibilidade de atuarmos em diferentes espaços:

Vejamos o exemplo da ginástica. Esta pode ser tratada de forma idealista,

calcada na perspectiva tradicional de ensino, numa concepção de aprendizagem inatista ou ambientalista. Como seria esta ginástica? Que diferença terá se for trabalhada na escola, no clube na academia, no hotel? As respostas a estas questões levarão, inevitavelmente, a um conjunto de possíveis diferenças aparentes com profunda simetria na essência. Em qualquer destes elementos ela será trabalhada sob a perspectiva instrumentalista, utilitarista (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 129).

Isso significa que não há distinção de um mesmo conteúdo em diferentes espaços de atuação. Seja na escola, clube ou academia os conteúdos não mudam, o que muda é a forma de trabalhar com esses conteúdos. Significa que a diferença está nos objetivos do trato pedagógico com dado conteúdo em determinados ambientes de trabalho (DUTRA, 2013). A disseminação da ideia de que o licenciado só tem arcabouço teórico para atuar na escola é mais uma falácia do CONFEF para que apenas o bacharel possa atuar nos espaços não escolares, o que demandaria mais cursos de bacharelado.

A defesa da docência se dá com base no domínio de três eixos chave, que se não estiverem articulados comprometerão as possibilidades de atuação dos futuros professores: i) o domínio dos macro-conceitos da área (esporte, saúde, lazer, ginástica, etc); ii) o domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é produzido e como o ser humano aprende); iii) o domínio dos elementos específicos da docência (organização do trabalho pedagógico/teoria pedagógica X metodologias específicas) (SANTOS JÚNIOR et al., 2009).

De acordo com Taffarel e Lacks (2005) a consolidação da docência enquanto identidade profissional envolve:

a) Sólida formação teórica, de base interdisciplinar, na perspectiva da formação omnilateral; b) unidade entre teoria e prática, o que significa assumir uma postura definida em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, considerando o trabalho como princípio educativo, a ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e a práxis social, todos, eixos norteadores da formação omnilateral; c) gestão democrática, ou seja, o que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas e não-autoritárias; d) compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando-se análises políticas sobre as lutas pela superação da sociedade de classes, garantindo-se o pleno acesso aos bens a todos que participam das atividades produtivas; e) formação continuada para permitir a permanente relação entre formação acadêmica e exercício profissional; f) avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva, a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico da instituição, envolvendo-se a avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas, dos projetos e da própria instituição (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 100-101).

Esses princípios também são defendidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) enquanto fundamentais no processo de formação de professores e acrescentam a necessidade de termos: “g) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo” (SANTOS

JÚNIOR, 2005, p. 128). O currículo na proposta da licenciatura ampliada é entendido enquanto um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de conhecimentos vinculados a formação dos seres humanos. Implica numa organização interativa, contrariando a lógica formal, fragmentada, e linear que é concebida atualmente, onde se relacionam conhecimentos pautados nas tradições culturais e científicas do nível ou área de formação, estabelecidos por questões que emergem do contexto social (TAFFAREL; LACKS, 2005).

Taffarel e Lacks (2005) apontam também a necessidade de o currículo ser balizado por conhecimentos originários do campo das Ciências Biológicas/Saúde, mas também das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes, tendo a história enquanto matriz científica na perspectiva de superar a concepção fragmentada de ciência, na busca pela compreensão do ser humano a partir de como o homem se torna homem e como se dá o conhecimento.

É necessário que o currículo possa dar conta de uma reflexão pedagógico-científica ampliada e comprometida com as camadas populares, possibilitando a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade complexa e contraditória. Para tanto, é necessário que haja uma organização dos conteúdos a partir da lógica dialética, questionando o objetivo e a função social de cada disciplina, buscando situar sua contribuição particular para a explicação da realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Com base na lógica dialética de pensamento que incorpora e supera a lógica formal, e disciplinas estanques, o conteúdo do currículo deve ser tratado por complexo temático, entendendo “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou ideias centrais determinadas” (FREITAS, 2007, p. 55 apud CRUZ, 2009, p. 23), tendo os estágios supervisionados e as práticas de ensino como eixos articuladores do currículo, onde a construção do conhecimento se dá de maneira espiralada.

Dessa forma, de acordo com Taffarel e Lacks (2005), em curso de formação de professores de Educação Física em licenciatura ampliada, a lógica curricular estrutura-se da seguinte forma:

- i) Conhecimentos de formação ampliada: conhecimentos que permitem uma compreensão de conjunto essencial e de totalidade comum a qualquer tipo de profissional (a. relação ser humano – natureza; b. relação ser humano – sociedade; c. relação ser humano – trabalho; d. relação ser humano – educação);
- ii) Conhecimento identificador da área: é o que distingue a educação física, compreendendo o estudo das inter-relações da cultura corporal (a. cultura corporal e natureza humana; b. cultura corporal e territorialidade; c. cultura corporal e trabalho; d. cultura corporal e política cultural);
- iii) Conhecimentos identificadores do aprofundamento da área na organização do trabalho capitalista: este deverá ser delimitado pela instituição de ensino superior, que compreendendo sua organização poderá propor aprofundamentos de estudos e promover pesquisas, estabelecendo linhas de trabalho a partir de complexos temáticos.

Assim, como a realidade social é concreta, porém dinâmica, tais princípios

que defendemos na proposta ampliada para a formação de professores de Educação Física poderão ser contemplados e novas necessidades podem surgir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que aqui fizemos a respeito das bases que fundamentam a formação de professores, nos permite inferir que estas estão perfeitamente articuladas com os anseios da educação sob o modo de produção capitalista ao não contribuir que a educação seja direcionada a fim de desenvolver o ser humano em sua plenitude. Desse modo, a estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física com base na fragmentação da formação, na formação pautada nas competências e no “movimento humano” enquanto objeto de estudo, ajudam a consolidar os objetivos educacionais capitalistas de disseminação de sua ideologia e formação da força de trabalho necessária à economia.

Mesmo não conseguindo travar um debate mais aprofundado neste artigo, nossa pequena contribuição se junta às demais produções, já mencionadas, que formam um arcabouço teórico-político que apontam a necessidade de superação das atuais DCNEF e de construção da Licenciatura Ampliada. Dessa forma, nos colocamos na defesa de uma perspectiva de uma formação que atenda aos interesses da classe trabalhadora e que tenha explícita uma concepção pautada no pleno desenvolvimento humano e de superação da atual sociedade.

Nesse sentido, é necessário travarmos o embate em torno das propostas para a formação de professores de Educação Física na perspectiva de defesa da Licenciatura

Ampliada, reconhecendo-a não só como uma proposta de formação, mas também como uma bandeira de luta fundamental no processo de reorganização e de luta do Movimento Estudantil e dos trabalhadores da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roseane S. **A ginástica na escola e na formação de professores**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- ALVES, Melina S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. Dissertação (mestrado). Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2010.
- AZEVEDO, Aislan Barbosa de. **A influência das teorias pedagógicas da educação física no currículo do curso de licenciatura em educação física da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Monografia de graduação. Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-Ba, 2012.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

- DUTRA, Geovanna C. Z. **Atualidade do debate sobre a formação unificada na Educação Física**: um balanço da correlação de forças na área. Monografia de especialização. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- _____. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as proposições de formação de professores de Educação Física**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- LACKS, Solange. **Formação de professores**: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. p. 53-73. In: **Crítica ao fetichismo da individualidade** / Newton Duarte (org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PINTO, Ana Lúcia Sousa. **O tratamento dispensado à categoria saúde no currículo de graduação em educação física**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS**: realidade e possibilidades. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. **A formação de professores de Educação Física**: a mediação dos parâmetros teóricos-metodológicos. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- _____. Teoria pedagógica da educação física e formação de professores. In: **Germinal – Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE)**. Boletim n. 6, 2009.
- SANTOS JÚNIOR et al. A base conceitual sobre a formação de professores e militantes culturais. In: COLAVOLPE, C.R.; TAFFAREL, C. N.; e SANTOS JÚNIOR, C.L. (Org.). **Trabalho pedagógico e formação de professores militantes culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 33-46.
- SILVA, William José Lordelo. **Crítica a formação de professores de Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana**. Monografia de graduação. Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-Ba, 2006.
- _____. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional da educação**: o processo de pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- TAFFAREL, C.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: **Formação profissional em educação**

física e mundo do trabalho. Zenólia Christina Campos Figueiredo (org.). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, C.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e

diretrizes curriculares: competências para quê? In: **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Zenólia Christina Campos Figueiredo (org.). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

CONTRIBUTION TO THE CRITIC OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TRAINING: in defense of Enhanced Licensure

ABSTRACT

This article aims to contribute to the critics toward the roots of the training of physical education teachers emphasizing the points that were not consensus during the development of the National Curriculum Guidelines for Physical Education (DCNEF). We understand that the current Guidelines are based on pedagogies of capital, thus not contributing to human development. Therefore, we point out the necessity of overcoming DCNEF and building the Enhanced Licensure as a proposal to teacher education that meets the interests of the working class that have a conception guided by the full human development and to overcome the current society.

Keywords: Critical; Teacher Education; Curriculum Guidelines; Physical education

CONTRIBUCIÓN A LA CRÍTICA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: en defensa de la Licenciatura Ampliada

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo contribuir para la crítica a las bases que fundamentan la formación de profesores de Educación Física dando énfasis en los puntos que no fueron consenso durante la elaboración de las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Física (DCNEF). Comprendemos que las actuales Directrices están fundamentando las pedagogías del capital, no contribuyendo de esa manera para la formación humana. De ese modo, apuntamos la necesidad de superación de las DCNEF, defendiendo la construcción de la Licenciatura Ampliada mientras propuesta de formación que atienda a los intereses de la clase trabajadora, por tener una concepción pautada en el pleno desarrollo humano y de superación de la actual sociedad.

Palabras clave: Crítica; Formación de Profesores; Directrices Curriculares
