

DESCOMPASSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

UNBALANCES IN TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION IN BRAZILIAN CONTEXT

Marcos Vinicius Francisco¹

RESUMO: Por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa documental procuramos analisar o processo de formação de professores em Educação Física no Brasil. Utilizamos como fonte de geração de dados a consulta dos Programas de Pós-Graduação da área de Educação Física cadastrados no diretório da CAPES, bem como consulta dos endereços eletrônicos de cada Programa, a fim de obter informações acerca do número de pesquisadores, linhas de pesquisa e áreas de concentração. Os dados foram analisados com base no referencial epistemológico do Método do Materialismo Histórico Dialético. Os resultados apontam que é reduzida a quantidade de pesquisadores que investigam o processo de formação de professores em Educação Física. Tal descompasso não é apenas quantitativo, também se refere à ausência de consistência epistemológica nas problematizações de sua produção.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores em Educação Física. Pós-Graduação. Materialismo Histórico Dialético.

ABSTRACT: Through literature review and desk research we analyzed the process of teacher training in physical education in Brazil. Our sources of data generation consulting the Postgraduate Programs in Physical Education registered at the CAPES directory, as well as consultation of electronic addresses of each program, in order to obtain information about the number of researchers, research lines and areas of concentration. Data were analyzed based on the epistemological framework of the Method of Historical Dialectic Materialism. The results show that it reduced the number of researchers investigating the process of teacher training in physical education. This disparity is not just quantitative, it also refers to the lack of consistency in the epistemological problems found by its production.

KEYWORDS: Teacher Training in Physical Education. Postgraduate. Historical Dialectic Materialism.

INTRODUÇÃO

Esta investigação, por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa documental faz uma análise sobre o tema da formação de professores em Educação Física no contexto brasileiro. Para tanto, levamos em consideração o percurso histórico da disciplina, sobretudo porque ao longo de seu desenvolvimento o componente curricular atendeu e vem atendendo a diferentes objetivos e interesses sociopolíticos.

¹ Professor Doutor em Educação, em Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade do Oeste Paulista com financiamento da CAPES. E-mail: marcos_educa01@yahoo.com.br.

Temos como hipótese que mesmo diante dos avanços, presentes nas discussões da área, em especial a partir da década de 1980, quando emergiu um debate político-acadêmico consistente, o modelo de formação de professores em Educação Física vem se rendendo a manutenção da escola capitalista, alienadora e alienante. Um exemplo, de tal processo refere-se à extinção da licenciatura plena, com o intento de fortalecer o bacharelado e a licenciatura com o amparo do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), ao entendê-las como modalidades distintas. Divisão que não concordamos, ao defender que “a Educação Física é uma só”, bem como que o modelo de formação de professores deveria ser elemento central na “licenciatura ampliada”, pois independente do local de atuação, seja na escola, academia ou clube etc., sempre estaremos diante da figura de um professor como responsável pela mediação das diferentes manifestações da cultura corporal (CRUZ, 2011; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

Diante de tais aspectos, reforçamos que algumas áreas/segmentos (bacharelado e saúde) passaram a ser tidos como mais importantes e outros sofrem o desprestígio acadêmico e político (licenciatura e discussões de cunho humanístico). Tais aspectos ganham evidência ao se analisar as linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física na atualidade. Com o presente trabalho, procuraremos fazer a denúncia de que não há neutralidade nessas divisões, bem como que o tema da formação de professores vem sendo marginalizado em diversos ramos de produção e socialização do conhecimento (Pós-graduação, livros, artigos, dentre outros).

Há que se ressaltar que nossas discussões e interpretações estarão ancoradas nas produções da área que têm como referencial epistemológico o Materialismo Histórico-Dialético, ao entender que por seu intermédio poderemos realizar algumas análises que vão de encontro aos anseios da população que é privada cotidianamente de direitos básicos como saúde, educação, alimentação, moradia e lazer de qualidade.

O QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA VEM SENDO E A QUEM ESTÁ SERVINDO?

Iniciamos este tópico com o seguinte questionamento, “O que a Educação Física vem sendo?”, por entender que ele seja capaz de expressar a crise de identidade que a referida área vem sofrendo ao longo de sua existência. Bracht (2000, 2003) fazia questão de salientar que a disciplina nunca teve uma essência universal, pois em seu processo de construção histórica, sempre houve “lutas” por hegemonia. Daí o fato da pergunta “O que é Educação Física?” ainda não se aplicar, diante de tantas disputas teóricas e

epistemológicas presentes nas produções da área (BRACHT, 2000, 2003). O próprio Valter Bracht (2003, p.14), há mais de dez anos fazia o seguinte questionamento:

[...] Estaria a educação física ainda num processo de institucionalização, portanto de afirmação social ou acadêmica, ou já estaria, após um período razoável de “estabilidade”, diga-se, reconhecimento, confrontada com uma crise de legitimidade em função de um possível esgotamento de sua função social, ou ainda, uma crise de identidade em função de uma expansão que a leva a assumir funções sociais diferenciadas a ponto de sofrer cisões – num processo de diferenciação interna?

Vários são os trabalhos que responderam a esse questionamento, ponderando que a Educação Física ainda não conseguiu adquirir uma identidade epistemológica ao longo de sua existência, corroborando com os elementos supracitados (BRITO NETO et al., 2010; CAPARROZ; BRACHT, 2007; SILVA et al., 2009; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

Ainda em Bracht (2003) ficou expresso que para além dos conflitos de origem, a disciplina sofreu períodos de crise e críticas que colocaram sua legitimidade em cheque; ou ainda, em momentos de expansão novas funções foram aparecendo e pulverizando as discussões que vinham se solidificando. O autor destaca que não temos que reconhecer apenas o universo simbólico da justificação da Educação Física, mas também os princípios epistemológicos que fundamentam sua construção. Até mesmo porque a Educação Física foi legitimada sob o universo simbólico da modernidade num contexto histórico que não pode ser esquecido.

Conforme Soares (2004), voltar ao século XIX é importante para compreendermos a origem da Educação Física, em especial no contexto europeu, período no qual o Estado burguês consolidou a burguesia como classe hegemônica. Para manter sua hegemonia a burguesia necessitava de um novo homem, visto em sua “integralidade”. Assim,

[...] a Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”, torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico [...] familiar (SOARES, 2004, p.06).

Ao analisar a consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, Soares (2004, p.06) demonstra que a Educação Física passou a trabalhar com um “corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado”. A disciplina passou a negar as atividades circenses e as especulações advindas do

senso comum, na busca por explicações de sua atuação frente a uma visão de ciência defendida pela sociedade burguesa, ou seja, a ciência positivista. Decorrente disso, o homem passa a ser definido e explicado pelos limites anatomofisiológicos e as desigualdades sociais passam a ser justificadas pelo viés biológico.

Ainda conforme Soares (2004), outro aspecto a ressaltar é que em meados do século XIX, frente ao aumento das massas desocupadas que cresciam nos cortiços, e das epidemias propagadas a partir desses espaços, ganha força a “Moralização Sanitária”, com o intento de se reorganizar o espaço de vida dos indivíduos. Esse discurso, produzido pela burguesia, foi incorporado pela Educação Física. Em linhas gerais a burguesia, para conter o movimento operário, começou a justificar a pobreza por intermédio de explicações científicas e biológicas, além de disseminar a visão de que os mais aptos sempre vencem (lógica da competição). E diante de todos estes argumentos, ganha força o termo *Eugenia* criado por Galton, para expressar o estudo dos agentes que poderiam melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações.

Sob tais influências, no Brasil, em 1851 foi promulgada a Reforma Couto Ferraz, que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas da Corte. Todavia, não houve uma grande aceitação por parte dos pais, pois não era usual a ideia de ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. A tolerância era um pouco maior com relação à figura dos meninos, tendo em vista que associavam à ginástica aos treinamentos militares; no que tange as meninas, muitos pais as proibiram de participar das referidas aulas (LIMA, 2012).

Prosseguindo suas análises sobre a emergência da Educação Física no Brasil, Lima (2012) vai destacar que em 1880, Rui Barbosa conferiu seu parecer sobre o projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública –, ao defender a inclusão da ginástica nas instituições escolares e a equiparação dos professores de ginástica aos dos outros componentes curriculares. Em seu parecer, Rui Barbosa vai deixar explícita a importância em se ter um corpo saudável na execução de qualquer atividade intelectual.

A Educação Física no início do século XX aparecerá então, fortemente vinculada aos preceitos eugênicos por meio dos métodos ginásticos (França, Alemanha, Suécia e Inglaterra), bem como aos elementos propagados e difundidos pelo Estado (influências européias) como mecanismos de controle social (LIMA, 2012).

Presente nas escolas brasileiras de forma mais intensa, a partir do século XX, a Educação Física, sob a denominação de Ginástica, foi utilizada para forjar o indivíduo forte, robusto, saudável e disciplinado que a sociedade brasileira tanto almejava (BRACHT, 2003; CASTELLANI FILHO, 2008; CRUZ, 2011; LIMA, 2012; MAGALHÃES, 2005; TAFFAREL et al., 1993).

Castellani Filho (2008, p.31) aponta que a Educação Física das primeiras décadas do século passado estava atrelada ao projeto de concretização de uma identidade moral e cívica brasileira. Sobretudo porque poderia difundir princípios de Segurança Nacional, “tanto no alusivo à temática da Eugenia da Raça, quanto àquela inerente à Constituição dos – na época – Estados Unidos do Brasil, referente à necessidade do adestramento físico”, a fim de se defender a Pátria, face aos perigos de uma provável desestruturação de ordem político-econômica ou de um possível conflito bélico a nível mundial. Ou ainda, em momento posterior contribuir para com o processo de industrialização do país (leia-se mão de obra), ao cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho dos operários brasileiros.

Em linhas gerais conforme Bracht (2003), no processo de constituição da Educação Física alguns conceitos foram importados de áreas cientificamente “mais” reconhecidas, tais como os presentes na área médica e militar. Num primeiro momento buscaram uma pedagogização do discurso médico/militar frente aos preceitos do eugenismo e do higienismo. Silva et al., (2009, p.08) complementam que a formação profissional em Educação Física, apresentava algumas ambiguidades, sobretudo porque “nos currículos das escolas de formação, o fundamento teórico era fornecido pelos médicos e biólogos, enquanto a prática pedagógica, a didática e a disciplina ficavam sob o comando dos militares”.

Lima (2012) chama atenção para o fato de que a finalidade higiênica foi intensa nos discursos em prol da Educação Física até a primeira metade do século XX, pois as instituições militares, religiosas e educadores da Escola Nova e do Estado compartilhavam muitos de seus pressupostos. Todavia, a inclusão da disciplina nos currículos não foi capaz de garantir sua efetivação, em especial nas escolas primárias, tendo em vista a ausência de recursos humanos capacitados para ministrarem aulas de Educação Física, pois como já mencionado, elas eram conduzidas pelos militares. Prossegue Lima (2012, p.152) que a década de 1930 foi determinante para que a Educação Física ganhasse novas conotações, diante da mudança conjuntural do país em função do processo de industrialização, urbanização e o estabelecimento do Estado Novo:

[...] em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia.

Há que se ressaltar que nesse momento já ficavam expressas as marcas da ausência de identidade da área, ao seguir as leis do mercado ao se colocar como um forte instrumento a serviço do capital.

Conforme Magalhães (2005) após a Segunda Guerra Mundial houve uma mudança nos conteúdos da Educação Física nas escolas de 1º e 2º graus, sendo que o esporte tornou-se paulatinamente conteúdo referência para a disciplina, sob o enfoque da Educação Física Desportiva Generalizada, inserida no contexto brasileiro por Auguste Listello. Tal método propunha a iniciação esportiva dos alunos em diferentes modalidades.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Física passou a ser considerada como disciplina obrigatória para o ensino primário e médio. Os professores formados nesse contexto foram influenciados pela tendência tecnicista em educação; sua ênfase estava na “cobrança” para que seus alunos soubessem fazer/executar diferentes técnicas de movimentos das manifestações esportivas (LIMA, 2012; SILVA et al., 2009).

Lima (2012, p.153) aponta que essa foi a época de difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. “Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a Lei 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno”. Magalhães (2005) complementa que em pleno Regime Militar, o esporte torna-se hegemônico e referência fundamental na Educação Física. E com o Decreto 69.450/71 a aptidão física virou referência para a orientação do processo pedagógico na Educação Física.

Decorrente desse processo, Magalhães (2005) e Lima (2012) ilustram que o caráter competitivo do esporte de rendimento passou a fundamentar as práticas educativas. Tinha-se como hipótese, a partir do discurso fomentado pela burguesia, que as relações humanas necessitavam da competitividade, objetivando a sobrevivência dos indivíduos no sistema capitalista.

Com efeito, esta influência da fase exógena na Educação Física criou alguns obstáculos para a formação do seu profissional. A associação da disciplina militar à “cientificidade” proposta pelo modelo biomédico e a redução da

cultura corporal de movimento ao esporte criaram uma série de obstáculos, que vieram a ser criticados por professores de Educação Física mais adiante. Entre essas críticas, percebeu-se que o *status* científico das relações de causa e efeito seduziu aqueles professores ávidos de ter algum reconhecimento social por serem professores de Educação Física. Além disso, denunciou-se que a facilidade de realizar esportes coletivos, principalmente os que possuem a bola como instrumento mediador entre os sujeitos, permitiu que muitos professores deixassem à margem outros conteúdos da cultura corporal, como as danças, as lutas e as ginásticas (MAGALHÃES, 2005, p.94).

Havia a ilusão de que com a inserção da iniciação esportiva das modalidades tradicionais nas escolas, por meio do “Modelo Piramidal”, a Educação Física poderia contribuir para com a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais representando o país. Contudo, na década de 1980 os impactos desse modelo começaram a ser contestados, pois o Brasil não se tornou uma nação olímpica, e não houve um aumento do número dos praticantes de atividades físicas. A área entrou numa nova crise de identidade e as políticas educacionais da Educação Física escolar passaram a priorizar o primeiro ciclo (antiga 1ª a 4ª série) e a educação infantil. O enfoque foi direcionado ao desenvolvimento psicomotor do aluno, em oposição à função da educação escolar promover os esportes de alto rendimento (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 2008; LIMA, 2012).

Há que se ressaltar que os anos finais da década de 1970 e início dos anos 1980 foram fundamentais para uma guinada no conhecimento produzido em Educação Física. Foi nesse contexto que os primeiros docentes começaram a se titular no exterior, para além daqueles que trouxeram reflexões críticas à área, por meio de suas dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação na área de Educação (BRACHT, 1999; CASTELANNI FILHO, 2008; LIMA, 2012; MEDINA, 1990; SOARES, 2003, 2004; TAFFAREL et al. 1993). Soares (2003) destaca ainda, a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), como um lugar visível de debates e diálogos que propunham à época, desnaturalizar a Educação Física, no sentido de investigar novos objetos, problemáticas de pesquisa, criar novas abordagens e interpretações que dialogassem com as questões mais amplas da sociedade.

Conforme Lima (2012, p.154):

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No

primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento).

Tais aspectos não foram consensuais, pois conforme Ferreira Neto (1993) ao fazer uma análise conjuntural desse momento histórico, alguns problemas ganharam relevo para a área, pois a partir da década de 1970 houve um aumento precarizado das escolas de Educação Física. Ao proceder pelo levantamento das pesquisas em Educação Física financiadas pelo INEP-MEC/CNPq na década seguinte, o autor pôde constatar ainda, o predomínio de pesquisas nas subáreas de biológicas e de medidas de avaliação física, mesmo diante do fortalecimento das discussões a partir das teorias críticas. Outro aspecto constatado refere-se à baixa produção científica presente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país.

Vinte anos depois do texto de Ferreira Neto ter sido publicado, verificamos que tais preceitos são seguidos à risca pela área de Educação Física e pelas agências de fomento, compactuadas pelo sistema CREF/CONFED (Conselho Regional de Educação Física/Conselho Nacional de Educação Física). Em nossa investigação, tais aspectos serão ilustrados na apresentação do panorama atual da Pós-Graduação em Educação Física, por meio de pesquisa documental realizada junto ao diretório da Capes.

Gostaríamos apenas de ressaltar que, embora não seja o objetivo deste trabalho, as diferentes abordagens (teorias pedagógicas) que surgiram em Educação Física, com um caráter “progressista”, mesmo que com diferenças significativas entre elas, foram decisivas para a ampliação das reflexões na área, embora não pareça ter incorporado as discussões de cunho crítico. Bracht (1999) ao analisar a constituição de tais teorias pedagógicas destaca algumas delas como as mais expressivas:

- *Abordagem Desenvolvimentista* tem como principais nomes, os professores GoTani e Edson Manuel da Universidade de São Paulo (USP). O grande foco dessa abordagem é o movimento, e foi pensada para alunos com até 12 anos de idade, de modo que os mesmos pudessem ter o máximo possível de experiências que garantissem o desenvolvimento das habilidades motoras. Sua fundamentação teórica advém da Psicologia do Desenvolvimento e dos trabalhos de David Gallahue.

- *Psicomotricidade*, influenciada pelas proposições da “educação real do corpo” de Jean Le Bouch, defende a aplicação de atividades que desenvolvam os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores das crianças. A abordagem é muito criticada por não conferir especificidade a Educação Física, ficando o seu papel subordinado a outras disciplinas escolares.

- *Construtivista*, tem como principal nome o professor João Batista Freire; com ponderações sobre a cultura infantil, há a defesa de que os jogos e brinquedos possam funcionar como estimuladores do desenvolvimento das crianças. Sua fundamentação teórica se dá a partir da Psicologia do Desenvolvimento, o que a aproxima muito das duas abordagens anteriores.

Essas abordagens têm em comum o fato de não se vincularem às teorias críticas da educação, que se propunham a realizar uma compreensão do papel da educação na sociedade capitalista, diferente das abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória.

- *Crítico-Superadora*, auto-intitulada pelo “Coletivo de Autores” (Celi Taffarel, Valter Bracht, Lino Castellani, Carmem Lúcia Soares, Michele Escobar e Elisabeth Varjal), destaca a função social da Educação Física aliada a um projeto político-pedagógico que vise à superação das atuais relações sociais. A principal fonte teórica é o marxismo. Há a compreensão de que o objeto de estudo da Educação Física seja a cultura corporal, presente em manifestações como o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e as atividades rítmicas e expressivas. Os conteúdos devem ser apresentados a partir de sua historicidade em consonância com as contradições sociais. E, toda reflexão pedagógica deve ser diagnóstica (leitura dos dados da realidade), judicativa (julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social) e teleológica (determina uma direção aonde se quer chegar).

- *Crítico-Emancipatória*, tem como seu idealizador o professor Elenor Kunz. Seus principais referenciais teóricos são os autores da fenomenologia, tais como Merleau-Ponty, Gordjin, Tamboer e Trebels. A proposta do autor parte de uma concepção de movimento concebida por ele como dialógica. Outro conceito que expressa essa abordagem é o “se-movimentar”, entendido como uma forma pela qual o sujeito se comunica com o mundo circundante. A proposta aponta ainda para a problematização dos elementos da cultura corporal de movimento, a fim de que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar e agir criticamente na realidade onde se encontram inseridos.

Bracht (1999) menciona ainda no viés crítico, a concepção de aulas abertas à experiência, difundida no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrandt. O autor defendia que as aulas de Educação Física deviam ser entendidas como um *continuum*, no intento de se

romper com qualquer concepção fechada que inibisse a formação do sujeito autônomo e crítico. Ou seja, os alunos deveriam ser co-participantes das decisões didáticas das aulas.

Por fim, reconhecemos a importância de tais abordagens na produção do conhecimento em Educação Física, em especial nas últimas duas décadas, diante do fato de que trouxeram elementos que poderiam auxiliar os docentes em sua práxis pedagógica. Contudo, o modelo de formação de professores de Educação Física no Brasil parece não dar conta de contemplar as discussões produzidas a partir dessas abordagens ou ainda parece estar um pouco distante. Talvez, a grande relevância deste trabalho seja a de problematizar e trazer elementos palpáveis que nos ajudem a compreender o porquê desses descompassos na formação de professores.

OS MODELOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA SÃO SUFICIENTES NA ATUALIDADE?

A pergunta que nos guiará a partir deste momento será a seguinte: Os modelos para formação de professores em Educação Física são suficientes na atualidade? Pois temos como premissa que no processo de formação inicial os futuros professores precisam saber as dimensões do “quê?” “como?” “por quê?” “para quê?” e a “serviço do quê?” as manifestações da cultura corporal são difundidas, a fim de que possam dar sentido e significado em sua práxis pedagógica.

Os pesquisadores Taffarel e Santos Júnior (2010) vão ponderar que os cursos de Educação Física estão imersos numa realidade na qual vários problemas ainda se fazem constantes, dentre eles destacam: 1- problemas teóricos: disputa entre áreas médicas e das ciências humanas, há um predomínio das teorias positivistas e idealistas; 2- problemas epistemológicos: constata-se a hegemonia da abordagem empírico-analítica (ascensão da hermenêutica e da fenomenologia) e ênfase em teorias que dicotomizam teoria e prática, bem como não problematizam a luta de classes presente na sociedade capitalista; 3- problemas de financiamento público: relações promíscuas entre público-privado, com o repasse do dinheiro público para a economia privada, vide exemplo os ministérios da educação e esporte; 4- problemas de oferecimento das condições objetivas para o funcionamento dos cursos: infraestrutura inexistente, professores sem qualificação, salários precarizados, uso de gratificações (visão despolitizada), quadro discente reflexo da educação básica, sendo que muitos chegam ao ensino superior com sérios problemas de alfabetização e falta de assistência estudantil para garantir a permanência dos alunos nas universidades; 5- problemas

curriculares: inconsistente base teórica, gestão antidemocrática, currículos extensivos e desportivizados, sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão, além de teorias voltadas somente para atender aos interesses do mercado; 6- problemas políticos: perda de autonomia universitária (diretrizes, perda de orçamentos, pressão exercida pelos conselhos (CREF/CONFEP) que defendem os interesses do capital.

Diante de tais aspectos Cruz (2011) e Taffarel e Santos Júnior (2010) ressaltam as vantagens da licenciatura ampliada em oposição à dicotomização da área (licenciatura X bacharelado), a fim de desenvolver uma formação integral dos professores de Educação Física. Frente a isso, Cruz (2011, p.40-41) ressalta:

Entendemos, pelo exposto até aqui, que tal dualidade, qual seja licenciatura e bacharelado não corresponde à formação qualificada para outro projeto de sociedade, mas sim para a manutenção do atual modelo de organização social que se encontra em uma crise estrutural. Esta pretensa dualidade é apenas na aparência, uma vez que os trabalhadores em formação, não têm na essência formação diferenciada. Se analisarmos os currículos, veremos disciplinas iguais, ou currículos sendo “regulados” para diferenciar a formação entre licenciatura e bacharelado a partir da carga horária ou da mudança de nome da disciplina. Os conteúdos sobre os quais ambas as formações tratam são os mesmos, o que vai mudar é a intencionalidade pedagógica [...] A licenciatura ampliada embasa-se em outros valores para a formação de professores em Educação Física, sendo que esta possa atender às demandas da construção da formação omnilateral e não para o mercado de trabalho, ou seja, o capital e sua fetichização. A licenciatura ampliada não é a união das partes, no caso licenciatura plena e bacharelado, mas a ruptura com essa dualidade para atender a formação humana pautada em outro sistema para além do capital.

Conforme Barbosa (1997), Brito Neto et al. (2010), Cruz (2011), Silva et al. (2009), Taffarel et al. (1993) e Taffarel e Escobar (2009), o conhecimento deve ser traçado desde sua gênese, a fim de possibilitar ao aluno em formação, seja no ensino superior ou na educação básica, a visão de historicidade, permitindo-lhes compreender-se como sujeitos históricos, capazes de interferir nos rumos de suas vidas e da atividade social sistematizada em uma sociedade que nunca foi e nem será estática.

Bracht (1997) complementa que o movimento tem repercussão sobre todas as dimensões do ser humano. A consequência disso para a práxis pedagógica é que nas aulas de Educação Física os professores deveriam objetivar muito mais do que a aptidão física, aprendizagem motora ou destreza esportiva. Os professores devem compreender que o uso que o indivíduo fará do movimento (diferentes manifestações da cultura corporal), não será, em última análise, a condição física, habilidade esportiva, flexibilidade, e sim, os valores e

normas de comportamento introjetados pela condição econômica e pela posição na estrutura de classes de nossa sociedade.

De acordo com Taffarel et al. (1993, p.63), a reflexão sobre esses problemas é necessária, pois os alunos precisam compreender a “realidade social, interpretando-a e explicando-a, a partir, dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer cabe à escola promover a apreensão da prática social”.

Frente a todos esses aspectos esta pesquisa se propõe por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa documental fazer uma análise sobre a visibilidade do tema da formação de professores em Educação Física no contexto brasileiro.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa documental, de acordo com Gil (2002) assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a maior diferença está nas fontes de dados, ou seja, a pesquisa documental lida com dados que não foram analisados ainda, ou que podem ser re-elaborados conforme o objeto de estudo. Por sua vez a pesquisa bibliográfica, constitui-se da articulação de material já produzido e sistematizado em livros e artigos científicos, sua relevância assenta-se no fato de possibilitar ao pesquisador a cobertura de uma gama maior de informações sobre determinado fenômeno ou tema.

Para nossos objetivos, a pesquisa proposta foi realizada a partir das contribuições epistemológicas do Método do Materialismo Histórico Dialético. Esse, por sua vez, favorece a apreensão da realidade, a fim de que nosso leitor possa percebê-lo como um caminho de busca por um novo modelo de sociedade e de homem. Por seu intermédio, podemos proceder pela leitura crítica da Educação Física, ao entendê-la como um espaço privilegiado para se atuar e intervir. O método favorecerá a identificação e análise de elementos que evidenciam os descompassos na formação de professores de Educação Física na realidade brasileira.

A busca pelo método se converte em uma das tarefas mais importantes no processo de investigação das diferentes nuances do conhecimento humano. O método é “ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKY, 1995, p.47). É necessário chamar a atenção para os equívocos daqueles que tentam caracterizar as pesquisas na vertente do Materialismo Histórico Dialético como qualitativas ou quali-quantitativas. As pesquisas nesse referencial não cabem dentro de tal definição. Há a busca pelos aspectos qualitativos dos processos que se estuda, o quantitativo é apenas um

momento no processo da pesquisa, necessário à organização dos dados de um experimento. O mais próximo que se pode dizer quanto a isso é que há que se considerar a dialética entre quantidade e qualidade e, sobretudo saltos qualitativos, na transição de quantidade para qualidade.

Nesse sentido, no intento de dar conta de responder ao objetivo desta pesquisa, procedemos uma revisão bibliográfica que fosse capaz de ilustrar alguns aspectos presentes na história da Educação Física e que impacta no processo de formação de professores. Foram selecionados autores, que discutissem a temática, em especial a partir do referencial epistemológico aqui adotado, a fim de garantir coerência interna no olhar investigativo. Ainda procedemos pela busca de artigos científicos na base *Scielo*, por entender que ela contempla vários periódicos de expressão na área de Educação Física e que discutem questões de âmbito histórico, formação de professores e prática pedagógica.

Vale apontar que ao utilizarmos o unitermo “formação de professores” encontramos 383 artigos, dos quais, apenas 10 deles contemplavam aspectos referentes a área de Educação Física. De certa maneira, esses dados comprovam nossa hipótese de que o tema ainda é pouco visibilizado na área supracitada, o que traz impactos decisivos no processo de formação inicial.

Num segundo momento, na busca de maiores informações, a fim de mapear o tema da formação de professores em Educação Física no Brasil, procedemos pela: 1- Consulta das fichas cadastrais dos Programas de Pós-Graduação na área de Educação Física no diretório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de descobrir o número de programas, sua localização geográfica e respectivas áreas de concentração; 2- Consultamos os endereços eletrônicos de cada um dos programas, para assim verificar o número de docentes permanentes e descobrir, quais deles se dedicam à temática da formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Física.

De posse dos dados fizemos uma análise dos mesmos, sob a ótica do referencial do Materialismo Histórico Dialético, bem como de leituras que já se debruçaram sobre nosso tema de investigação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao consultar o número de Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu* localizados na área de Educação Física, pudemos constatar um total de 31 programas (Quadro 01), os quais estão divididos de maneira desproporcional nas diferentes regiões do país, com

uma concentração maciça nas regiões sudeste e sul e uma presença tímida nas regiões centro-oeste e nordeste, além de sua ausência na região norte. Vale apontar que 23 desses programas estão em instituições públicas e 08 em instituições ligadas à iniciativa privada. Cabe ressaltar que 17 deles conferem titulações em nível de mestrado e doutorado.

Brito Neto et al. (2010) no ano de 2007 fizeram um levantamento semelhante e constataram que na época em questão, a área possuía 21 Programas de Educação Física, sendo que sua presença também era desproporcional em termos de divisão regional (06 sul, 12 sudeste, 02 centro-oeste, 01 nordeste). Desses PPG, apenas 11 possuíam nível de doutorado.

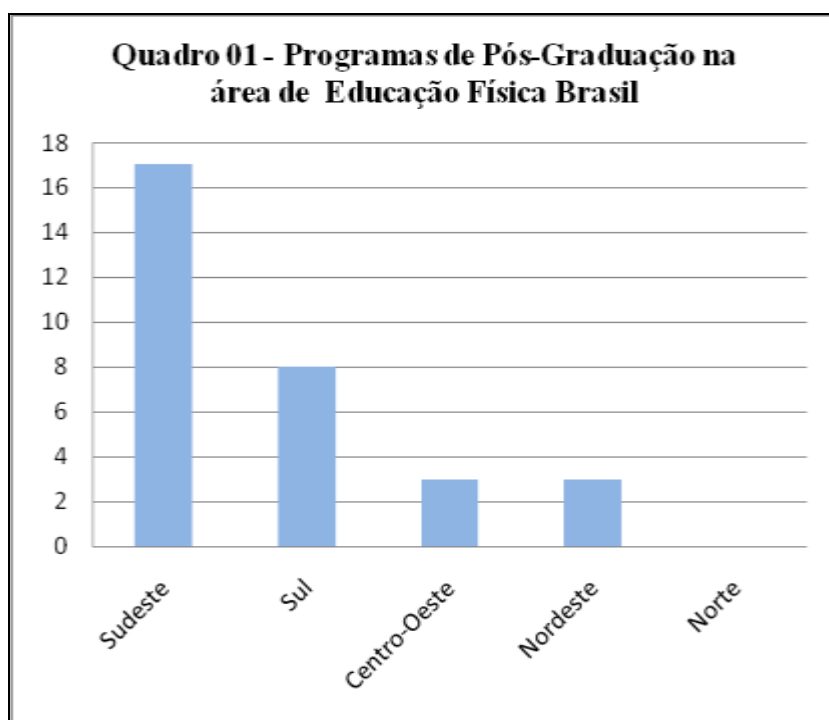
Diante de tal situação, Cruz (2011) fez a denúncia de que em 2009, ao consultar as bases do INEP, o Brasil possuía 857 cursos de formação inicial em Educação Física, dos quais 233 concentravam-se nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país. Entretanto, quando comparado ao número de PPG na área, essas regiões apresentavam uma concentração mínima ou nula, o que provavelmente traria sérios problemas à formação inicial nesses cursos.

Silva et al. (2009, p.6) complementam que 89,0% dos cursos de graduação em Educação Física estão nas mãos da iniciativa privada, e aponta que fazem parte do processo de expansão acelerada do ensino superior. O Estado não vem fazendo oposição à exploração da educação por parte da iniciativa privada, ao ser conivente e permitir, no âmbito das diretrizes e marco legal, bem como das políticas de avaliação, a abertura desenfreada de novos cursos. Os autores apontam que:

Sinalizamos o distanciamento entre as diferentes formações que decorrem da raiz comum Educação Física, como consequência de uma política econômica neoliberal que aceita, ainda que por omissão, a transformação da educação de sua condição de bem público para a condição de serviço, onde passa a ser mercadorizada. Tal fragmentação do campo permite melhor exploração comercial e está alicerçada em políticas educacionais que remodelam políticas públicas que eram consideradas restritivas e retrógradas por limitar a ação do capital privado no âmbito do ensino superior e, conseqüentemente, na Educação Física. Esta “nova” política educacional que fragmenta este campo específico, não apenas desprestigia e desvaloriza a luta dos setores progressistas da área por uma identidade alicerçada numa formação generalista e competente fundada na compreensão do direito de acesso a cultura corporal, como reforça um processo de alienação na formação para o trabalho, reforçando as dicotomias entre teoria e prática, público e privado, formação ampliada e formação especializada, ratificando o discurso em voga e reforçando uma trajetória histórica conservadora que está em curso no país desde o início do século passado. A educação, como processo sistemático de formação humana, de produção e socialização do conhecimento sistematizado pela humanidade, passa a estar cada vez mais constituída a

partir dos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade provenientes do mundo da economia política.

Tais aspectos são desastrosos em nosso entendimento, ao passo que não há uma preocupação por parte do Estado, com a qualidade de tais cursos, eles vão sendo abertos sem que sejam analisadas as demandas da área ou as efetivas condições para o seu funcionamento em termos de recursos humanos e estruturais disponíveis. Assim, cada vez mais ele vem contribuindo para a manutenção das relações sociais.



Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

Há que se destacar ainda, a ausência de identidade epistemológica nas áreas de concentração dos diferentes programas. As mesmas são classificadas da seguinte forma: “Educação Física”, com um total de 20 PPG; “Ciência da Atividade Física”, 01 PPG; “Ciência da Motricidade”, 01 PPG; “Ciência do Esporte”, 01 PPG; “Ciência do Movimento Humano”, 04 PPG; “Reabilitação e Desempenho Funcional”, 01 PPG; além de 01 PPG em Fonoaudiologia e 01 em Terapia Ocupacional que pertencem a área de Educação Física.

Bracht (2000, 2003) aponta que a área de Educação Física é marcada por uma disputa entre diferentes grupos que tentam, a todo custo, legitimar seus interesses, ou seja, por meio da criação de grupos ou organizações que acabam defendendo e difundindo

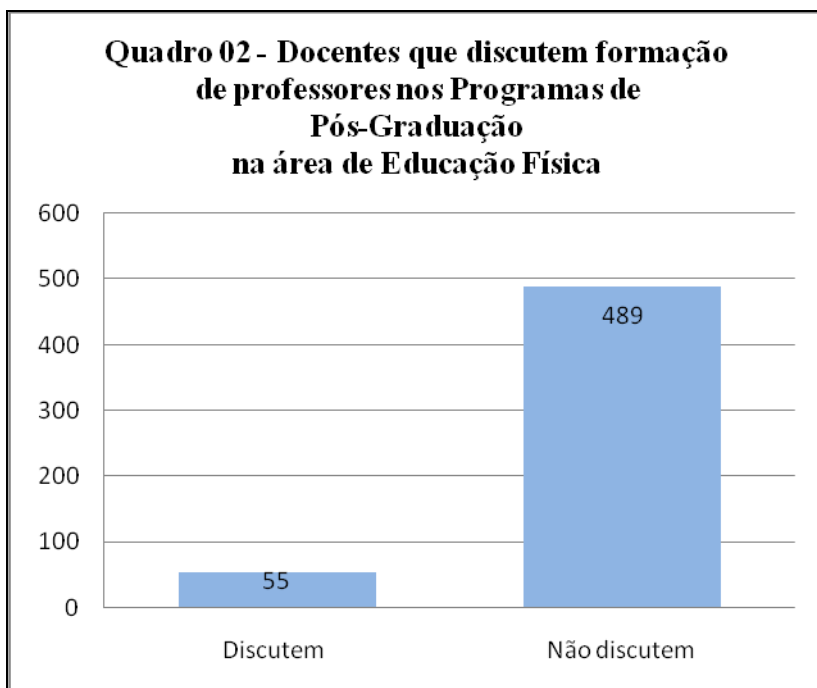
nomenclaturas diferenciadas, por exemplo, nas áreas de concentração dos PPG. O autor parece pessimista frente a tais impasses, pois no interior da Educação Física há poucas reflexões acerca de seu estatuto epistemológico.

Outro aspecto que merece ser problematizado e denunciado, a partir dos elementos destacados anteriormente, refere-se ao número de docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação Física que discutem a formação de professores (Quadro 02). Numa pesquisa realizada a partir dos endereços eletrônicos dos 31 PPG, constatamos que a área possui 544 docentes permanentes vinculados aos diferentes programas. Contudo, desse total apenas 55 professores discutem questões relacionadas à formação de professores/profissional ou práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar.

Vale destacar que dos 31 PPG, 13 não possuem nenhum docente que estuda a temática da formação de professores em Educação Física. Os demais PPG apresentam, respectivamente, as seguintes ocorrências: 06 PPG com apenas um docente cada; 02 PPG com 02 por unidade; 02 PPG com 03 docentes por programa; 04 PPG com 04 docentes por programa; 03 PPG possuem 05 docentes cada; e 01 PPG com 08 docentes, contudo a presente instituição possui apenas o nível de mestrado.

Tais dados revelam o descaso para com essa dimensão profissional e escancara a predominância de algumas áreas, tais como: biomecânica, fisiologia e atividade física e saúde. Bracht (2003) alerta que essas áreas buscam a legitimação dos discursos que vinculam a atividade física e práticas corporais com a saúde, algo que segundo o autor precisa ser problematizado para não empobrecermos as discussões.

Temos disso que a representação de corpo não pode ser compreendida de forma reducionista, enquanto um amontoado de ossos e músculos que executa movimentos e produz reações fisiológicas. Ao contrário, é preciso atentar para a dinâmica espaço temporal. Isso não significa negar a importância dos conhecimentos biofisiológicos, mas destacar que uma formação pautada unicamente em tal viés não é capaz de formar um profissional comprometido para com as questões que remetem a articulação das problemáticas e manifestações da cultura corporal em associação com os aspectos sociais, econômicos, políticos e históricos presentes no dia a dia.



Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

Na mesma perspectiva, Brito Neto et al. (2010) fizeram um levantamento dos trabalhos que propunham analisar a formação de professores em Educação Física (FORPEF). Os pesquisadores chegaram à conclusão que esses trabalhos eram limitados e não davam conta de expressar a área. Como exemplo das análises feitas eles destacam que:

- Ao analisarem a quantidade de teses e dissertações produzidas pela área de Educação Física no período entre 1987-2007 constataram a existência de 1916 trabalhos, dos quais apenas 63 contemplavam questões que perpassavam temáticas relacionadas à FORPEF. Tal número não é pior porque há aqueles que fazem mestrados e doutorados na área de Educação e que também se dedicam ao estudo da formação de professores em Educação Física. Como resultado da junção, todas as teses e dissertações produzidas em vinte anos chegaram a um total de 166 trabalhos (134 dissertações de mestrado e 32 teses de doutorado). Dessa forma, gostaríamos de enfatizar que o país formou apenas 32 doutores que investigam a temática em um período de vinte anos. Cabe ressaltar que em dados anteriormente apresentados neste mesmo artigo, o país possuía quase 900 cursos de Educação Física em 2009. Diante disso indagamos: em quais condições os futuros professores de Educação Física vêm sendo formados? Será que adquirem conhecimentos suficientes para atuarem em diferentes campos de intervenção profissional?

- Ao fazerem uma análise dos 616 periódicos contemplados na área 21 da CAPES (Ciências da Saúde), da qual a Educação Física faz parte, constataram que somente 12 publicam trabalhos relacionados à formação de professores em Educação Física. E ao analisarem um total de 2220 textos publicados, verificaram que 182 estavam inscritos nas questões da FORPEF, ou seja, apenas 8,0%.
- Dos 13 mil livros produzidos em Educação Física no Brasil, 29 discutem questões ligadas a FORPEF.

Por fim, gostaríamos de destacar o quanto a temática da formação de professores em Educação Física precisa ganhar visibilidade, até mesmo porque se quisermos legitimar nossa práxis pedagógica, com coerência e criticidade, atrelada a uma visão de mundo se faz urgente questionar os modelos de formação disponíveis na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação por nós realizada não teve a intenção de esgotar as discussões da temática. Outros estudos serão necessários para continuarmos desvelando com maior profundidade as questões que refletem nos descompassos na formação de professores em Educação Física.

Historicamente a área se pautou por diferentes concepções ancoradas em visões deterministas e idealistas que objetivavam construir uma “Educação Física” adequada aos interesses de uma sociedade burguesa, ao reduzir sua atuação a uma política de produção de corpos úteis e saudáveis a serviço do capital. Esse percurso gerou a necessidade de legitimar a área a partir da intervenção científica, sendo a Medicina e a Biologia as bases para a constituição desse processo.

As críticas a esse modelo que se pretendia “científico” foram essenciais para a desestabilização do eugenismo, higienismo, tecnicismo e desportivização, até então impregnados e difundidos hegemonicamente na área. As perspectivas baseadas em teorizações filosóficas, pedagógicas e humanísticas trouxeram outras possibilidades de compreensão enquanto área formativa. Entretanto, como apontado por nossa investigação, tais modelos parecem não se fazer presentes de forma significativa no processo de formação inicial em Educação Física, a fim de provocar uma transformação nas representações sobre a atuação profissional.

Os dados revelaram que é irrisória a quantidade de pesquisadores que se dedicam à produção de conhecimento relacionada à formação de professores em Educação

Física. Tal descompasso não é apenas evidenciado na diferença quantitativa entre Programas de Pós-Graduação e áreas de concentração, mas também na ausência de consistência epistemológica nas problematizações acerca da Educação Física e suas intersecções com os processos históricos, sociais, culturais e políticos que atravessam a formação do gênero humano, em contraposição ao sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. L. A. *Educação Física Escolar: da alienação à libertação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.150p.

BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre, RS: Magister, 1997.121p.

_____. A constituição das Teorias Pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XIX, n.48, p.69-88, ago. 1999.

_____. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.22, n.1, p.53-63, set. 2000.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas-SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p.13-29.

BRITO NETO, A. C. et al. O estágio de desenvolvimento do campo de estudo em “formação de professores de Educação Física: primeiras aproximações”. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. *Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010, p.49-74.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. Do tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.28, n.2, p.21-37, jan.2007.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 15ª ed. Campinas: Papyrus, 2008, 225p.

CRUZ, A. S. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado. *Motrivivência*, ano XXIII, n.36, p.26-44, jun. 2011.

FERREIRA NETO, A. A formação política do professor de Educação Física. In: VOTRE, S. *Ensino e avaliação em Educação Física*. São Paulo: IBRASA, 1993. p.19-50.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. 171p.

LIMA, R. R. Para compreender a história da Educação Física. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados-MS, v.2, n.5, p.149-159, maio/ago. 2012.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 16, n.1, p.91-102, jan./jun. 2005.

MEDINA, J.P.S. *O Brasileiro e seu Corpo: educação e política do corpo*: Campinas, SP: Papyrus, 1990. 135p.

SILVA, A. M. et al. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. *Pensar a Prática*, v.12, n.2, p.1-16, maio/ago. 2009.

SOARES, C. L. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias. *Movimento*, Porto Alegre, v.9, n. 3, p.125-147, set./dez. 2003.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias*. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2004. 143p.

TAFFAREL, C. N. Z; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necesarios à orden do capital. *Germinal*, v.9, p.11-13, 2009.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. S. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura X bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. *Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010, p. 13-47.

TAFFAREL, C.N.Z. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física / Coletivo de Autores*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.119p.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. 1.ed. Madrid: Visor, 1995. 383p.

Recebido em dezembro de 2013.

Aprovado em dezembro de 2013.