

A formação do profissional de Educação Física: história, desafios e perspectivas

Prof. Ms. Sérgio Inácio Nunes

Resumo

O objetivo do presente artigo é discutir a formação do profissional de Educação Física no Brasil. Fundamentado em sua história, busca-se verificar de que forma a Educação Física tem caminhado e os rumos que tende a seguir, a partir da aprovação de suas diretrizes. Este é um tema que ganha atualidade na medida em que estamos assistindo a uma nova configuração na formação do profissional de Educação Física desde a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Diante deste novo quadro, perguntamos: Com o advento das novas Diretrizes Curriculares conseguimos romper com o histórico dualismo licenciado-bacharel na formação do profissional de Educação Física? Os resultados do estudo apontaram, dentre outros, que a formação do profissional de Educação Física continua polarizada e que atualmente nos encontramos diante de dois perfis profissionais bem definidos: de um lado temos o paradigma do professor enquanto profissional liberal (Graduado) e a serviço do livre mercado que, em sua maioria, se encontra distante da escola e próximo dos clubes e academias; do outro, o paradigma do professor (Licenciado), comprometido com a escola, seja ela pública ou privada.

Palavras-chaves: educação física, formação profissional, história.

Abstract

The objective of the present paper is to discuss the formation of the professional of Physical Education in Brazil. For that, we will search, at first, in its history trying to verify how this professional field has proceeded and the routes it can take, from the point of approbation of its directions. This is a very actual theme as we are watching to a new configuration in the formation of Physical Educational professionals since the approbation of the New National Directions for Schedules. So, we can ask: with these new proposals, we are able to bread the historical dualism graduated-bachelor in the formation of this professional in this area? The results of the study aim among others, that the formation of this Physical Educational professional continues the same way before and actually, we find two well - defined figures of these professionals: from one side we have the model of teacher while liberal professional (bachelor) and in service of the free market that, in its majority, he can found distant from schools and near to clubs and gym academics; on the other side, the model of teacher (graduated), engaged with regular private or public schools.

Key-words: physical education, professional formation, history.

Prof. Ms. Sérgio Inácio Nunes

Qualificação:

Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Mestrado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Local de trabalho atual:

Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ

Endereço eletrônico: sergionu@hotmail.com



A formação do profissional de Educação Física: história, desafios e perspectivas

Prof. Ms. Sérgio Inácio Nunes

Introdução

O objetivo do presente artigo é discutir a formação do profissional de Educação Física no Brasil. Para tanto, faremos num primeiro momento um passeio pela história desta área verificando de que maneira ela tem caminhado, ao mesmo tempo buscaremos compreender os rumos que ela tende a seguir, a partir de suas diretrizes recém-aprovadas.

De acordo com Oliveira (2002), podemos detectar três momentos distintos na organização dos cursos de Educação Física no Brasil.

No primeiro momento, a formação do profissional de Educação Física apresentava uma forte tendência ao higienismo e ao militarismo, visto que o contexto social e político do país exigia da Educação Física total apoio ao discurso dominante da época. Vale lembrar que a origem higienista-militarista da Educação Física interferiu profundamente no

papel que lhe foi dado ao longo de sua história.

Castellani Filho (1998, p. 38-39) assim explica essa tendência:

a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo 'forte', 'saudável', indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à Educação do Físico, à Saúde Corporal, não se deve, exclusivamente, e nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social.

A partir da década de 60, com a criação do Conselho Federal de Educação, começa o segundo momento apontado por Oliveira (2002) na formação do profissional de Educação Física. Este novo período inicia-se com a aprovação do parecer n.º 298/62, no qual foram estabelecidos os currículos mínimos dos cursos de Educação Física e Desportos e foi proposto o curso superior de Educação Física e do Técnico Desportivo, com duração de três anos. Até 1969, o currículo mínimo para a formação do professor de Educação Física e do Técnico Desportivo foi orientado por este parecer.

O terceiro momento citado por Oliveira refere-se à aprovação da Resolução de n.º 03 do Conselho Federal de Educação no ano de 1987. Dentro da comunidade acadêmica da Educação Física existe um consenso em torno do reconhecimento de que a Resolução 03/87 pode ser considerada um marco na história da formação do profissional de Educação Física, pois apresenta avanços significativos no que diz respeito à organização curricular.

De acordo com Carmo,

Esta Resolução aboliu a rigidez do currículo mínimo, deu nova roupagem à formação introduzindo a figura do Bacharel e do Licenciado em Educação Física, organizou os conteúdos por campos de conhecimentos; possibilitou o oferecimento de disciplinas optativas e de aprofundamento e oportunizou aos colegas dos cursos elaborarem suas próprias grades de disciplinas. (CARMO, 2002, p. 11).

Apesar dos avanços, essa resolução trouxe consigo problemas que acabaram conduzindo a Educação Física a debates intermináveis ao longo de sua história. O principal problema é o fato de essa Resolução ter criado um dualismo na formação do profissional de Educação Física, entre o Licenciado, cuja formação teria um caráter generalista e a o Bacharel, com caráter de especialista.

Nessa perspectiva, a formação do Licenciado deve, obrigatoriamente, ter viés pedagógico, já a do Bacharel não contempla as disciplinas pedagógicas, tendo em vista que o *locus* de sua atuação não é a escola. De acordo com Carmo, esse dualismo não se justifica, tendo em vista que

o divisor de águas que tem sido utilizado para justificar o bacharel e o licenciado é a especificidade do conhecimento de cada um. Entretanto, se fizermos uma análise radical desse conhecimento vamos perceber que os fundamentos dos esportes, por exemplo, são os mesmos, independente de o indivíduo ser professor ou bacharel. O local de aplicação desses fundamentos, seus objetivos internos e metodologia utilizada podem ser diferentes. Contudo essas especificidades não justificam a existência do dualismo em questão. (CARMO, 2002, p. 12)

Dessa forma, para esse autor, o fato de o profissional de Educa-

ção Física exercer sua profissão em uma escola ou em uma academia de ginástica não retira da atividade a ser desenvolvida o caráter pedagógico.

Desenvolvimento

Em nosso ponto de vista, além dos três momentos citados por Oliveira (2002), há um quarto que surge com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9394/96, visto que esta lei exigiu a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil. Para tanto, o MEC designou uma comissão de especialistas para tratar da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso Educação Física, a qual apresentou o Parecer n.º 0138/2002, aprovado em 03/04/2002.

Esse processo, que se iniciou com a escolha dos especialistas para elaborar as Diretrizes, acabou gerando enorme tensão entre as entidades da área, cujos interesses são diferentes. A divergência de interesses teóricos e políticos materializou-se na existência de basicamente dois grupos distintos na Educação Física.

O primeiro defendia a Educação Física como área estritamente escolar; uma Educação Física ‘engajada’ com o projeto político-pedagógico da escola e que refletia, na verdade, todo um processo de discussão e amadurecimento da disciplina iniciado no final dos anos 80, e que exigia uma modificação radical nos seus rumos, os quais se confrontam em parte com os interesses das políticas oficiais do Estado brasileiro. Esse grupo faz-se representar por meio do CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: *fundado em 17 de setembro de 1978, é uma sociedade de caráter científico que congrega profissionais e estudantes de diferentes áreas do conhecimento, que possuem em comum o interesse pelo desenvolvimento das Ciências do Esporte.* (www.cbce.org.br).

O segundo grupo, que perdeu sua hegemonia dentro do CBCE justamente para o grupo anteriormente citado, acabou se desligando desta entidade, que era uma das mais significativas da área, e centralizando seus interesses em outras entidades. Dentre elas, o CELAFISCS

- Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul - fundado em 1974, que tem como objetivo *promover a abordagem esportiva científica da prática da atividade física. Além da produção científica, um dos propósitos fundamentais foi formar e capacitar profissionais em Ciências do Esporte.* (www.celafiscs.com.br) e o próprio CONFEF- Conselho Federal de Educação Física - *criado pela Lei n.º 9696/98, é uma entidade civil sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade Rio de Janeiro, destinada a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de Educação Física.* (www.confef.org.br).

Esse segundo grupo comunga a idéia de que a Educação Física praticada fora da escola possui caráter informal, e é exercida por profissional que deve ser reconhecido como liberal. Poderíamos dizer que esse é o grupo que representa os interesses das academias, das discussões sobre o esporte de rendimento, abarcando inclusive os profissionais que atuam como *personal trainers*.

Ele também se faz representar, como já dissemos, pelo CONFEF, que se originou exatamente da luta desse segundo grupo, visando aglutinar os interesses dos profissionais que lidam diretamente com a Educação Física informal, aquela que acontece fora dos muros escolares.

O próprio presidente do CONFEF, professor Jorge Steinhilber, em artigo publicado na Revista Motriz, evidencia que o foco de preocupação desse Conselho é a Educação Física informal:

A regulamentação da profissão poderá contribuir na reflexão, na análise e na promulgação de proposta para o ensino. No entanto, esta não é a competência de qualquer regulamentação de profissão.

Os setores públicos do ensino têm regulamentação específica. Leis próprias. Estrutura e Funcionamento legalmente instituídos pelo Congresso Nacional, pelo Ministério da Educação, pelas Secretarias de Educação, pelo Conselho Nacional de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação.[...] A regulamentação não tem ação direta sobre a área formal. Não se trata de defender ou priorizar o trabalho liberal, mas sim garantir o exercício

profissional qualificado na área não formal. Uma vez que a área formal está devidamente instrumentalizada. (STEINHILBER, 1998, p. 57).

Esta exposição inicial objetivou apontar como a área de Educação Física, como qualquer outra área, é um campo em disputa e que essa se acirrou ainda mais com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física.

O grupo representado pelo CBCE ficou insatisfeito com as diretrizes e chegou a expressar formalmente seu descontentamento com o que estava sendo proposto para a Educação Física. Tal fato pode ser percebido por meio das cartas (um total de seis) que essa entidade enviou para o então ministro da Educação, professor Dr. Paulo Renato Souza, para o presidente do CNE - Conselho Nacional de Educação, professor Dr. Ulisses de Oliveira Panisset, para o conselheiro da Câmara de Educação Superior, dentre outros.

Em todas as manifestações do CBCE ficou evidenciado o descontentamento de seus membros com as Diretrizes, com ênfase para o fato de o processo de interlocução com a comunidade acadêmica ter sido, no mínimo, deficitário, necessitando, dessa forma, de reabertura do diálogo. O CBCE acusa as atuais diretrizes de representarem basicamente os interesses da CONFEF que, como sabemos, caminha em outra direção no que tange à Educação Física.

Apresentamos a seguir algumas das considerações que o CBCE dirige ao presidente do Conselho Nacional de Educação, Dr. Ulisses de Oliveira Panisset, as quais elucidam o descontentamento do CBCE com todo o processo de elaboração das diretrizes curriculares.

- Considerando que o Parecer CNE/CES 0138/02 promove, a seu juízo, um impacto negativo para o processo de formação acadêmica e profissional em nível superior e no perfil dos pesquisadores da área acadêmica em apreço, explicitando sérios comprometimentos no seu desenvolvimento científico;
- Considerando que nas Diretrizes Curriculares em questão o eixo epistêmico da formação centra-se no conceito de compe-

tências, direcionando toda a formação profissional em Educação Física para uma dimensão estritamente instrumental voltada para o fazer, o saber fazer e o saber intervir, impondo com isso marcos limitantes à adoção de conhecimentos historicamente construídos no campo científico e social que poderiam garantir uma formação humana ampliada e uma intervenção contextual com novas possibilidades de mudanças da realidade;

· Considerando as evidências da promoção, no interior da área acadêmica em questão, de profundos avanços tanto na produção de conhecimentos como nas formas de intervenção educativa e social, seja na escola como nos diversos espaços sociais, suscitador de importantes articulações entre a teoria e a prática, além de interfaces com outros campos científicos e culturais configurativos de uma prática multidisciplinar presente nos diversos contextos de sua realização;

· Considerando a total desconsideração desses avanços por parte das atuais Diretrizes ao reduzir o processo formativo de seus graduandos a uma única e exclusiva inserção na área da saúde;

· Considerando, enfim, a existência de um acúmulo de discussões, análises e contribuições provenientes das IBS, das Entidades Científicas, dos diversos Fóruns de Educadores e de Estudantes ligados à área Educação Física acerca da formação acadêmica e profissional a ela pertinente, totalmente desconsiderado no processo de construção das Diretrizes Curriculares;

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, fazendo-se porta-voz da comunidade da área acadêmica Educação Física (Diretores de Instituições Formadoras, Coordenadores de Cursos, Pesquisadores, Professores, Estudantes, entre outros, provenientes de vários Estados brasileiros), presente na referida Reunião Anual e participante de sua programação específica, acreditando que o Conselho Nacional de Educação possui como pressuposto balizar as suas atividades a partir do diálogo com as instituições formadoras, organizações científicas e a sociedade em geral, sensível a ouvir, mas a não se deixar levar pela influência de Conselhos Profissionais, e entendendo que o então Con-

selheiro Relator Carlos Serpa de Oliveira Aguiar se manteve distante e insensível a tais procedimentos, tendo inclusive deixado de ouvir a própria Comissão de Especialistas da SESU/MEC, conforme denúncia feita por um de seus representantes no Simpósio sobre as Diretrizes Curriculares ocorrido dentro da programação aludida, vem respeitosamente requerer a Vossa Senhoria a não aprovação do Projeto de Resolução referente ao Parecer CNE/CES 0138/02, como também a abertura de discussões com as IES e Comunidade Científica. (CBCE - Carta 6, 2003, p. 1-2).

Todo esse processo de explicitação do descontentamento por parte da comunidade de Educação Física surtiu efeito, tendo em vista que, apesar de o Parecer n.º 0138/2002 ter sido aprovado em abril de 2002, acabou não sendo homologado e, dessa forma, ficou determinado que seria aberto novamente o diálogo com a comunidade acadêmica da área de Educação Física, visando à construção de consenso no que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Decorrido o período de discussão, em 18 de fevereiro de 2004, a Câmara de Educação Superior votou favoravelmente pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Educação Física, através do Parecer CNE/CES N.º 0058/2004. E, finalmente, em 31 de Março de 2004, foi homologada a Resolução n.º 7, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física.

Com a referida homologação, ficaram delineadas duas possibilidades de formação para o profissional de Educação Física. A Licenciatura, que tem como foco a Educação Física escolar, e a Graduação em Educação Física, cuja preocupação é a Educação Física “não formal”, ou seja, fica mantido o dualismo na formação do professor de Educação Física.

Uma diferença importante é que o aluno não poderá mais cursar Licenciatura e Graduação em Educação Física dentro de um mesmo projeto pedagógico. Assim sendo, os cursos de Licenciatura deverão possuir terminalidade e intregalidade próprias em relação ao Bachare-

lado.

Crise, divergência, não aceitação do modelo das Diretrizes aprovadas pelos organismos oficiais não se restringe à Educação Física. No Brasil, é comum tais órgãos abrirem discussão com a comunidade acadêmica de cada área e no final “atropelarem” as propostas. Tal prática serve muitas vezes para mascarar o autoritarismo e a intransigência desses órgãos. Como exemplo de insatisfação com as respectivas diretrizes, podemos citar a Educação Básica que, assim como na Educação Física, grande parte de sua comunidade acadêmica ficou frustrada com os resultados que constam das Diretrizes. Vale considerar que sua aprovação e homologação se deu anteriormente à da Educação Física e, justamente por esse motivo, serviu de referencial para a mesma.

O Parecer n.º 009/2001, aprovado em 02/05/2001 e homologado em 18/01/2002, assim se pronuncia sobre a formação do professor de Educação Básica:

Descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o *locus* institucional - Universidade ou ISE - Instituto Superior de Educação - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica. (BRASIL. MEC/CNE, 2001, p. 5)

As Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todos os cursos de Formação de Professores da Educação Básica do Brasil, que garantem o título de licenciatura plena a seus graduados. O documento menciona também a divisão da carreira docente em três níveis: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura.

Cabe evidenciar que parte da comunidade da área de Educação criticou as Diretrizes Curriculares para a formação de professores do ensino básico, por julgar que o marco da formação do professor está centrado nas chamadas competências profissionais voltadas, quase que exclusivamente, para o atendimento do mercado.

O problema estaria em considerar a educação como uma mercadoria e o professor como um vendedor dotado de competências para vender sua mercadoria com sucesso, ou seja, caberia ao professor reunir todo um arcabouço que propiciasse a satisfação total de seu cliente, “o aluno”.

Dessa forma, a Universidade (e a educação) estaria perdendo sua centralidade, pois, ao invés de se manter como possuidora de senso crítico e se isolar da ingenuidade do senso comum, estaria se rendendo a ela. Estaria também se rendendo à lógica neoliberal do mercado, o qual alguns educadores, há muito, vêm denunciando por ser injusto, desigual e favorecer explicitamente a burguesia.

De acordo com Veiga, assim podemos caracterizar o perfil do profissional da educação formado a partir das Diretrizes (CNE, 2001):

O tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira, detalhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE, 2001). O tecnólogo do ensino define-se sob a lógica do poder constituído, e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado. Parece ser a figura dominante no âmbito das reformas da educação. [...] Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se res-

tringe ao micro universo escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. (VEIGA,2003, p. 2). (grifos nossos).

Além das críticas descritas acima, a autora ainda diz que as diretrizes “não consideram a diversidade brasileira e nem respeitam a autonomia institucional para a construção de seu projeto pedagógico e dos cursos de formação por ela ofertados”(p. 3). As críticas não param nesse ponto, pois, de acordo com Veiga, existem outras considerações que merecem registro.

A crítica fundamenta-se no fato de que, a partir das Diretrizes, a formação do professor não dar-se-á necessariamente na universidade. Isso representa um afastamento da possibilidade de o professor ser um pesquisador, tendo em vista que a maioria das instituições está muito distante da pesquisa, pois não quer arcar com o ônus do investimento, preferindo o lucro fácil.

Por último, a autora afirma que parece ser comum no interior dos organismos oficiais que cuidam da elaboração das políticas ligadas à área de educação, uma aparente democracia no momento da discussão dessas políticas, seguida de uma total “surdez” no momento crucial, ou seja, no momento de sua aprovação.

Diante disso, perguntamos: o que é possível fazer frente aos problemas colocados? O que esperar da formação do professor de Educação Física?

Segundo David (2002), as questões sobre a formação do professor de Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais nos colocam em uma situação não muito confortável. Mesmo assim, ele nos aponta duas possibilidades de ação:

- (a) construir um movimento de negação e insubordinação ao modelo de diretrizes curriculares em andamento no CNE; ou,
- (b) compreender que a contradição entre o mundo real e o mundo oficial está por demais explicitada no projeto do Governo e nas Políticas sociais apresentadas pelo Estado objetivando ade-

quar a formação ao novo momento crítico estabelecido pelo sistema capitalista mundial. Resta-nos portanto a ruptura ou o estabelecimento de princípios para a atuação no interior deste conflito, entendendo que formar professores significa, sobretudo, tomarmos partido político acerca de um determinado projeto de homem e de sociedade que se pretende construir e nesta tomada de decisão política nos apropriamos de instrumentos metodológicos que nos auxiliem nesta direção. (DAVID, 2002, p. 37).

Uma das rupturas sugeridas por esse autor refere-se ao conceito de competências, pois, segundo ele, a noção de competências apresentada nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do profissional de Educação Física está atrelada ao contexto exigido pelo capitalismo e, assim sendo, necessita de uma reorientação. Vejamos o que afirma David:

Possuir competências significa compreender os significados de nossa ação educativa e pedagógica nas diversas relações que estabelecemos com os outros (homens e mulheres), em especial com nossos alunos (parceiros) na busca de sentidos para a construção de um mundo melhor dedicado à humanidade do sujeito social. Possuir competências significa compreender a dimensão do trabalho humano como práxis transformadora, inclusive na escola com nossas tarefas cotidianas voltadas para a troca de conhecimentos e saberes socioculturais com nossos parceiros, na busca de sermos mais humanizados do que somos hoje. Possuir competências é dominar as ações da docência em sentido pleno, com vistas a estabelecer relações de aprendizagem com parceiros, levando-os ao pensamento crítico, autônomo, livre e dedicado ao bem-estar do coletivo humano e não no mero desenvolvimento técnico-instrumental voltado para um indivíduo fragmentado, isolado e artificializado pelo sistema produtivo capitalista. Possuir competência é agir tomando como ponto de partida a realidade que temos hoje, conhecer os problemas, seus

detalhes e as suas articulações com o todo para, a partir disto, construirmos efetivamente as novas possibilidades de alteração da realidade com vistas à construção de um homem novo e de uma sociedade totalmente diferenciada da que temos hoje. Portanto, significa tomarmos partido em defesa de um projeto que não este preconizado pelas Diretrizes Curriculares e nem pelas políticas sociais neoliberais por parte do Estado. (DAVID, 2002, p. 38).

Como podemos verificar, David (2002) discorda radicalmente do modelo de competências presente nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, pois essas expressam um modelo de sociedade no qual este autor não acredita. De acordo com David, esse modelo está totalmente atrelado aos interesses das políticas - que são neoliberais, por isso a necessidade de se efetuarem as rupturas rumo a um outro modelo de homem, de sociedade e de formação profissional.

Apesar de não se referir especificamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de Educação Física, outra autora que faz críticas ao conceito de competências é Pimenta (2002). Segundo ela, esse conceito traz uma perspectiva que retira do professor sua identidade e a coloca no seu local de trabalho, podendo, além disso, significar o anúncio do tecnicismo em nova roupagem:

o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. [...]. O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustarem ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? Não estariam os

professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? (PIMENTA, 2002, p. 42).

Conclusão

Retomando a pergunta: *o que esperar da formação do profissional de Educação Física?* Podemos esperar interesses divergentes e uma polarização cada vez maior na formação deste profissional. Polarização esta que tende a provocar um distanciamento entre os modelos de Educação Física colocando de um lado o paradigma do professor como profissional liberal e a serviço do livre mercado, distante da perspectiva escolar e, do outro, o paradigma do professor comprometido com uma perspectiva de Educação Física que visualiza a escola como espaço que deve ser priorizado por ele. Nesse caso, a Educação Física escolar deve se comprometer, juntamente com as demais disciplinas escolares, com a construção de uma Educação que possa contribuir para uma sociedade cada vez mais justa e democrática.

Esta conjuntura nos mostra que a área de Educação Física na atualidade ainda não conseguiu romper com o dualismo professor – especialista, e as Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Educação Física, aprovadas neste ano, deixam isso evidenciado quando criam a figura do Licenciado e a do Graduado. Deste modo, sem querer ser pessimista, mas ao mesmo tempo não perdendo de vista nossa capacidade de compreender criticamente a realidade, acreditamos que a formação do profissional de Educação Física tenderá a manter o dualismo.

Isto será prejudicial para a área tendo em vista que a distância impedirá o encontro entre os diferentes e, assim sendo, dificultará o avanço do conhecimento na área de Educação Física. Convém esclarecer que não estamos propondo o fim das divergências na Educação Física brasileira; não pretendemos construir uma pseudo-igualdade de idéias. Pelo contrário, assim como Daolio (1997), defendemos a importância das tensões via debate científico, posto que sabemos que

todos têm o direito de preferir uma posição em relação à outra. Essa escolha depende de valores e ideais. Entretanto, essas tensões não devem inibir a pluralidade de pensamentos. A enriquecedora tensão deve respeitar as diferenças de opiniões e estimular novas proposições, que, por sua vez, irão gerar novas tensões. (DAOLIO, 1997).

A diferença, por pior que possa parecer, pode vir acompanhada da reflexão, da crise, do amadurecimento e do avanço científico. Mas para que isso ocorra, é preciso que seja aceita entre os membros da comunidade científica da Educação Física a pluralidade científica como princípio balizador de nossas relações. Sem este princípio, continuaremos distantes. E a distância nesse caso não irá fazer bem à saúde da comunidade científica da Educação Física!!!

Referências

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 69, de 06 de novembro de 1969. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física.** Brasília-DF, 1969.

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: Diário Oficial, 22 Jun. 1987.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB.** (Lei n. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL. MEC. Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física, **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de graduação em Educação Física.** Brasília-DF, 13 de maio de 1999.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer nº 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, 2001.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer 138, de 03 de abril de 2002. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Educação Física.** Brasília-DF, 2002.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.** Brasília-DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004.** Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2004.

CARMO, A. A. Novas diretrizes curriculares nacionais e a formação do profissional de Educação Física. In: **V Semana Científica da Educação Física - Anais.** Uberlândia-MG: UFU, 2002, p.11-16.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas-SP: Papirus, 1988.

CENTRO DE ESTUDOS DO LABORATÓRIO DE APTIDÃO DE SÃO CAETANO DO SUL. **História.** Disponível em: <<http://celafiscs.com.br.htm>>. Acesso em 21 de agosto de 2003

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Apresentação.** Disponível em: <<http://cbce.org.br/carta1.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2003.

_____. **Carta 1.** Disponível em: <<http://cbce.org.br/carta1.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2003.

_____. **Carta 2.** Disponível em: <<http://cbce.org.br/carta2.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2003.

_____. **Carta 3.** Disponível em: <<http://cbce.org.br/carta3.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2003.

_____. **Carta 4.** Disponível em: <<http://cbce.org.br/carta4.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2003.

_____. **Carta 5.** Disponível em: <<http://cbce.org.br/carta5.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2003.

_____. **Carta 6.** Disponível em: <<http://cbce.org.br/carta6.htm>>. Acesso em 23 de maio de 2003.

CONFED - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Seja bem-vindo*. Disponível em: <<http://confed.org.br.htm>>. Acesso em 21 de agosto de 2003.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física brasileira: Autores e Atores da Década de 80. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 18 (3). Maio 97

DAVID, N. A. N. Diretrizes curriculares para formação de professores- a gênese de uma pedagogia de resultados. In: **III Congresso Goiano de Ciências do Esporte-Anais**. Goiânia-GO, 2002, p.32-38.

OLIVEIRA, M. O. **A organização curricular do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia: novas diretrizes, antigos paradigmas?** Uberlândia-MG: UFU, 2002. (Dissertação, Mestrado em Educação)

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

STEINHILBER, J. Pontos, contrapontos e questões pertinentes à regulamentação do profissional de Educação Física. In: **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro: UNESP, V. 4, n.1, p.52-63. Junho/1998.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas de análise da formação de professores. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Campo Grande-Anais**. Informática Megasoft, 1 CD-Rom, 2003.

