



Como se forma um professor de Educação Física? Análises sobre a formação humana, o currículo e a formação docente

How to train a Physical Education teacher? Analysis on human training, curriculum and teaching training
¿Cómo entrenar a un profesor de Educación Física? Análisis sobre formación humana, curriculum y formación docente

Bárbara Isabela Soares de Souza 

Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, Brasil. barbaraiss@ufg.br 

10.46878/praxia.v2i0.10589 

Resumo: O presente estudo realiza uma análise dos conhecimentos selecionados para compor o currículo dos cursos de Licenciatura Presencial em Educação Física, os quais são ofertados por cinco IES localizadas em Goiânia-GO, explicitando as relações de hegemonia estabelecidas entre as disciplinas que compõe os mesmos. Para desenvolver tal investigação, foram realizadas discussões teórico-conceituais sobre as concepções de ser humano e sociedade da filosofia materialista histórico-dialética e a Teoria Histórico-Cultural. Ademais, tratamos sobre o processo histórico de constituição dos cursos de formação docente em Educação Física, enfatizando os modelos curriculares que os caracterizaram. A análise dos conhecimentos selecionados para compor os currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física, aponta para uma hegemonia dos conteúdos relacionados à Ginástica e ao Esporte. Somando-se a isto, foram identificados indícios de uma desvalorização dos conteúdos referentes às Lutas e aos Jogos e Brincadeiras.

Abstract: The present study carries out an analysis of the knowledge selected to compose the curriculum of the Physical Education, offered by five universities located in Goiânia-GO, explaining the relations of hegemony established between the disciplines that compose them. In order to develop such an investigation, theoretical-conceptual discussion were held on the concepts of human being and society of the historical-dialectic materialist philosophy and the Historical Cultural Theory. In addition, we deal with the historical process of constitution of teacher education courses in Physical Education, emphasizing the curricular models that characterized them. The analysis of the knowledge selected to compose the curriculum of teacher training courses in Physical Education, point to a hegemony of the knowledge related to Gymnastics and Sport. In addition, signs of devaluation of the contents referring to the Fights and Games were identified.

Resumen: El presente estudio lleva a cabo un análisis de los conocimientos seleccionados para componer el plan de estudios de los cursos de grado en el campus de Educación Física, que son ofrecidos por cinco universidades ubicadas en Goiânia-GO, explicando las relaciones de hegemonía establecidas entre las disciplinas que los componen. Para desarrollar tal investigación, se llevaron a cabo discusiones teórico-conceptuales sobre los conceptos del ser humano y la sociedad de la filosofía materialista histórico-dialéctica y la teoría histórico-cultural. Además, abordamos el proceso histórico de constitución de los cursos de formación docente en Educación Física, enfatizando los modelos curriculares que los caracterizaron. El análisis de los conocimientos seleccionados para componer los planes de estudio de los cursos de formación del profesorado en Educación Física, apunta a una hegemonía de los contenidos relacionados con la gimnasia y el deporte. Además, se identificaron signos de devaluación de los contenidos referentes a las peleas y juegos.

Palavras-chave:

Currículo.
Educação de professores.
Educação Física.

Keywords:

Curriculum.
Teacher training.
Physical Education.

Palabras clave:

Curriculum.
Formación del profesorado.
Educación Física.



Introdução

Este artigo caracteriza-se como recorte de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB) em 2017. Naquela ocasião, a pesquisa buscou analisar criticamente os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura Presencial em Educação Física das Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Estado de Goiás, no que tange aos objetivos sistematizados para orientar a formação docente, o perfil do egresso e os conhecimentos selecionados para compor os currículos.

No presente estudo, apresentamos os dados referentes à análise dos conhecimentos selecionados para compor o currículo dos cursos de Licenciatura Presencial em Educação Física, os quais são ofertados por cinco IES localizadas em Goiânia (GO), explicitando as relações de hegemonia estabelecidas entre as disciplinas que compõe os mesmos. Objetivando relacionar tais dados com a formação humana e a formação docente, desenvolvemos uma discussão sobre a concepção sócio-histórica de ser humano e sociedade, a qual está fundamentada pelos princípios da filosofia materialista histórico dialética e a Teoria Histórico-Cultural. Somando-se a isto, realizamos uma retomada histórica do processo de constituição dos cursos de formação docente em Educação Física, explicitando os liames entre os modelos curriculares que o permearam e os determinantes sociais, políticos e econômicos.

Formação humana e formação docente: perspectiva sócio-histórica

Objetivando desenvolver uma análise sobre os liames entre a formação humana, o currículo e formação docente, nos apropriaremos da filosofia materialista histórico dialética e a Teoria Histórico-Cultural. Para estas teorias, é relevante considerarmos que a natureza do ser humano não é um dado *a priori* na história. Isto significa afirmar que os seres humanos não possuem características inatas, as quais são particularidades congênitas que se desenvolvem naturalmente. Compreendemos que o mesmo acumulou no decorrer das gerações, um rico e complexo patrimônio cultural, de forma que suas próprias características psíquicas e corporais são fruto do seu papel ativo no processo de construção de uma realidade humana.

Segundo Marx (1989), o trabalho corresponde ao processo de interação entre o ser humano e a natureza, de forma que este primeiro promove tal ação com o objetivo de contemplar suas necessidades elementares, criando, a partir disto, as condições necessárias para a sua sobrevivência e perpetuação. Compreende-se que ao realizar modificações na natureza externa e inorgânica, o ser humano engendrou,

concomitantemente, modificações em sua natureza interna e orgânica, desenvolvendo suas potências até o momento adormecidas. Isto significa afirmar que foram constituídos complexos comportamentos humanos que não estão submetidos às leis da hereditariedade biológica, de forma que sua gênese está radicada em leis sócio-históricas.

A complexificação de suas características possibilitou ao ser humano ampliar os horizontes relacionados ao domínio da natureza e ao desenvolvimento das forças produtivas, culminando na criação de uma realidade portadora de características sociais. Para Duarte (2011), este processo pode ser compreendido a partir da dialética de apropriação e objetivação, de forma que ao apropriar-se da natureza para produzir suas condições de vida, o ser humano imprime na mesma as características de suas ações, criando uma realidade cuja constituição passou a ser composta pela corporificação da força de trabalho humano. O produto desta dialética corresponde a todas as objetivações sócio-históricas efetivadas pelo conjunto de seres humanos, as quais são representadas pela comunicação, a ciência, a tecnologia, as artes, a indústria, a educação, dentre outras dimensões.

De acordo com Saviani (2011), estas objetivações humanas podem se apresentar como bens físicos e não-físicos, tendo em vista que o trabalho se caracteriza como uma atividade material e não-material. Segundo o autor, o trabalho material corresponde à produção em escalas cada vez mais amplas e aprimoradas de bens materiais, como, por exemplo, um martelo, uma cadeira, um automóvel, uma máquina agrícola, dentre outros. Concomitante à produção destes bens, está a acumulação de saberes sobre os mesmos, possibilitando ao ser humano apropriar-se dos conhecimentos relacionados à natureza, identificar os recursos mais adequados a serem utilizados, suas propriedades físicas e suas diferentes possibilidades de utilidade social. Portanto, adjacente à produção dos bens materiais, está a produção de ideias, valores, hábitos, normas, regras, conceitos e habilidades, os quais configuram-se como resultado do trabalho não-material.

Há que se considerar que todas as objetivações acumuladas pelas gerações de seres humanos, fruto do trabalho material e não-material, compõem o patrimônio cultural da humanidade, cuja apropriação é condição *sine qua non* para a formação humana. Para a filosofia materialista histórico dialética e a Teoria Histórico-Cultural, a relação entre o indivíduo e o conjunto de seres humanos é dialética, de forma ambos determinam-se mutuamente. Por esta razão, Marx (1989, p. 239-240) afirma que:

[...] O indivíduo é ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que não apareça sob a forma de uma manifestação coletiva, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma manifestação e confirmação da vida social. A vida individual e a



vida genérica do homem não são diferentes, por mais que – e isso necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou mais geral.

Isto significa que cada indivíduo é expressão da totalidade de seres humanos, de forma que o seu desenvolvimento está intrinsecamente relacionado à apropriação do movimento coletivo de acumulação das conquistas sócio-históricas desenvolvidas pela humanidade. Desta forma, “podemos afirmar que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 4). Neste sentido, conforme declara Marx (1989), a formação humana corresponde à internalização dos “órgãos sociais”, transformando-os em “órgãos de sua individualidade”.

Cabe destacar que a produção das objetivações humanas não está apartada da realidade, possuindo intrínsecas relações com os determinantes sociais, políticos e econômicos que a compõe. Disto resulta que a produção dos bens materiais, bem como, dos saberes e conhecimentos, está vinculada às condições dadas pelo contexto em que os mesmos são gestados. Segundo Leontiev (1978), considerando que estamos inseridos no sistema de produção capitalista, caracterizado pela alienação e a divisão social do trabalho, as condições de formação humana não estão disponíveis de forma igualitária para todos os indivíduos, posto que há uma concentração das riquezas materiais e intelectuais nas mãos da classe dominante.

Portanto, para Duarte (2011), é relevante compreendermos que a dialética de apropriação e objetivação nem sempre é um processo humanizador dos indivíduos, podendo caracterizar-se como um instrumento de alienação ao reproduzir as relações sociais específicas do referido sistema de produção. Corroborando com o autor, Saccomani (2016, p. 67) declara que “[...] em claras palavras, o modo de produção não produz apenas coisas, mas também pessoas, subjetividades e psiquismos [...]”, tendo em vista que os elementos disponibilizados à apropriação influenciam na constituição de suas personalidades, isto é, suas formas de ser, estar e ler o mundo.

O acesso ao patrimônio cultural ocorre mediante a inserção e a interação social, de forma que existem diversas instituições que contribuem para que isto ocorra. Contudo, Saviani (2011) enfatiza o papel da educação escolar neste processo, uma vez que a mesma se consolidou historicamente como instância dominante na formação humana dos indivíduos. Segundo o autor, para que a escola consiga materializar o seu papel social é necessário que, por um lado, identifique e selecione os conhecimentos que devem ser assimilados pelos indivíduos e, por outro lado, defina as formas mais

adequadas de transmiti-los às novas gerações. Em síntese, cabe a esta instituição sistematizar um currículo, indicando uma organização de conteúdos e as formas que serão utilizadas para ensiná-los.

Entretanto, a seleção destes conhecimentos não ocorre de forma acidental, estando diretamente relacionada a intencionalidades que, por sua vez, estão vinculadas a concepções de ser humano e sociedade. Como afirmamos nos parágrafos anteriores, a produção das objetivações humanas está radicada na realidade concreta, de forma que o contexto histórico, social e político em que as mesmas têm origem, reflete em suas constituições. Sendo assim, o currículo não se configura enquanto um instrumento abstrato, caracterizando-se como um objeto historicamente situado, produto e produtor das complexas relações entre educação, formação humana e sociedade.

Por conseguinte, Dias Júnior e Limonta (2015) declaram que o currículo, situado no bojo das relações capitalistas, tem assumido a função de propagação, reprodução e legitimação dos interesses hegemônicos. Isto ocorre devido a um esvaziamento do mesmo, fruto da compreensão de que este se configura como objeto meramente técnico, pragmático e utilitarista, cuja função é prescrever um conjunto de temáticas a serem aplicadas nas instituições de ensino. Sendo assim, os autores apontam a necessidade de desvelarmos os interesses que permeiam os currículos, questionando a quem interessa a seleção de conhecimentos, a que organização societária e, ainda, a que concepção de formação humana.

Esta é a análise que pretendemos realizar sobre a formação docente em Educação Física, tratando, especificamente, sobre os conhecimentos selecionados para compor o currículo dos cursos de formação inicial. Desta forma, compreendemos que a formação docente se configura como uma dimensão especializada da formação humana, tendo em vista que remete a um exercício profissional específico. Em consequência disso, a formação de professores também se caracteriza como uma objetivação humana relacionada à realidade concreta, constituindo-se mediante o acesso ao patrimônio cultural que lhe é disponibilizado. Desse modo, podemos afirmar que o currículo dos cursos de formação inicial em Educação Física produz perfis de professores, influenciando em quais conteúdos deverá transmitir no contexto escolar e como deverá organizar o ensino dos mesmos.

Formação docente em Educação Física: historicidade e currículo

Compreendemos que a historicidade referente à formação de professores em Educação Física no Brasil está inserida na história da humanidade e da luta de classes



e, por esta razão, se modifica e se constitui mediante as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que transcorrem nesta totalidade. Diante disso, ao elaborarmos a discussão desde tópico, buscamos situar a particularidade da formação de professores em Educação Física nesta totalidade, dando destaque às organizações curriculares que marcaram este processo.

A Educação Física surge no Brasil influenciada pela concepção médico-higienista de corpo, ser humano e saúde; pela concepção positivista de ciência; e, pela concepção burguesa de mundo e sociedade. Estas concepções foram herdadas da Educação Física gestada na Europa no século XIX que, ao passar por um processo de grandes transformações histórico-sociais nas bases do processo de produção, consequências da Revolução Burguesa, desenvolveu instrumentos que possibilitassem o disciplinamento dos corpos das populações visando construir um novo ser humano para uma ordem política, econômica e social em ascensão, caracterizada por uma economia de mercado de bases monetárias e capitalistas.

Devido a este cenário, Soares (2004) afirma que o século XIX é relevante para compreendermos a gênese da Educação Física, posto que neste período foram elaborados os conceitos básicos sobre o corpo e o seu uso como força de trabalho. Segundo a autora, a Educação Física, enquanto instrumento de disciplinamento dos corpos “[...] encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo ‘saudável’: torna-se receita e remédio [...]” (SOARES, 2004, p. 6), ora preparando-o suportar longas jornadas de trabalho, ora fortalecendo-o para que não padecesse às doenças emergentes.

Neste contexto, as instituições médico-higienistas e as instituições militares exerceram forte influência na constituição da Educação Física brasileira, contribuindo para a constituição de sua identidade, a qual se manifestaria no contexto da formação de professores. A participação dos médicos-higienistas se justificava pela consolidação dos mesmos no cenário acadêmico-científico brasileiro, tendo em vista o grandioso acúmulo de estudos sobre a composição anatomofisiológica e biológica do corpo humano, de forma a apontar a necessidade de fortalecimento destas estruturas por meio exercício físico, dos bons hábitos morais e higiênicos. As instituições militares, por sua vez, foram pioneiras na oferta de cursos de capacitação de instrutores e monitores de Educação Física.

A primeira instituição civil a ofertar cursos de formação em Educação Física foi criada em 1939 na Universidade do Brasil, sendo nomeada como Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). Segundo Germano (1990), os médico-higienistas e os militares auxiliaram na criação da instituição, ocupando cargos relacionados à administração da mesma e, sobretudo, cargos vinculados à docência.

Cabe destacar que a ENEFD se caracterizou como uma referência nacional para a organização de cursos técnicos em Educação Física, de forma que a sua estrutura curricular é considerada como o primeiro modelo de formação no campo.

Segundo Souza Neto *et al.* (2004), a referida instituição ofertava um curso de Formação Superior de Educação Física, cuja duração era de dois anos. Além deste, outros três cursos estavam disponíveis, sendo: 1. Técnico Desportivo; 2. Treinamento e Massagem; 3. Medicina da Educação Física e dos Desportos, todos com a duração de um ano. Conforme apontado por David (2003, p. 29), a estrutura curricular dos referidos cursos possuía um núcleo de disciplinas em comum, sendo:

Anatomia e Fisiologia; Cinesiologia; Higiene Aplicada; Metodologia da Educação Física; Psicologia Aplicada; História da Educação Física e dos Desportos, Ginástica Rítmica; Educação Física Geral; Desportos Aquáticos; Desportos Terrestres Individuais; Desportos Terrestres Coletivos; Desportos de Ataque e Defesa e Organização da Educação Física e dos Desportos.

Ao tecerem uma crítica a estes cursos de formação, Souza Neto *et al.* (2004) afirmam que neste período histórico “[...] a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada com o compromisso de ser um educador”, ou seja, os conhecimentos transmitidos nestes cursos não eram suficientes para a formação da figura do professor, sobretudo, porque este currículo não estabelecia relação entre os conhecimentos específicos do campo e os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à organização do ensino. Para os autores, isto se configurou como um reforço à concepção de que este profissional era mero executor dos conteúdos práticos que havia se apropriado, caracterizando-o como detentor da “esfera do fazer”.

A segunda fase que marcou a constituição histórica da formação de professores em Educação Física no Brasil, desenrolou-se em um contexto de intervenção militar, o qual caracterizou-se pelo posicionamento das Forças Armadas como dirigentes do Estado por vinte anos seguidos. De acordo com Germano (1990), a ascensão das instituições militares no poder foi iniciada com um elevado grau de autoritarismo e violência, assumindo, processualmente, um caráter de convencimento e legitimação dos ideais referentes à ditadura militar.

Mediante as políticas educacionais do Estado Militar, houve uma ênfase no caráter instrumental da Educação Física que, cada vez mais, assumia como características o pragmatismo e o tecnicismo, consolidando-se como uma atividade do mero “fazer pelo fazer”. Somando-se a isto, as classes dominantes utilizaram o Esporte como um instrumento para “[...] canalizar em torno de si, para o seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros [...]” (CASTELLANI



FILHO, 1999, p. 91), aflorando o sentimento de nacionalidade e a postura cívica necessários à manutenção dos interesses das classes dominantes.

Segundo Ventura (2010), a Resolução nº 69 de novembro de 1969 do Conselho Federal de Educação (CFE) constituiu-se como marco inicial do segundo modelo curricular de formação de professores em Educação Física. Conforme o autor, a resolução instituiu que deveriam ser ofertados apenas dois cursos, sendo a Licenciatura em Educação Física e a formação em Técnico Desportivo, as quais possuíam o caráter de graduação, devendo contabilizar 1.800 horas-aulas a serem distribuídas em no mínimo três anos e no máximo cinco anos. No que concerne à organização curricular, este documento determinava que ambos os cursos deveriam contemplar duas áreas de conhecimento, dentre as quais: 1. Área Básica, composta por disciplinas de cunho biomédico, como: Anatomia, Biologia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene; 2. Área Profissionalizante, referente às disciplinas que tratavam sobre os conhecimentos desportivos e corporais, como: Socorros Urgentes, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo e Recreação.

No caso da Licenciatura em Educação Física, havia uma terceira área de conhecimento a ser contemplada, cuja centralidade estava nos conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao ensino, representados pelas disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Prática de Ensino. Para Silva (1983), esta resolução correspondeu a um avanço para o curso de licenciatura, pois há um maior delineamento do perfil do professor de Educação Física, diferentemente da fase anterior de formação, em que não havia diferenciação entre os professores que estavam sendo formados nos diferentes cursos, tendo em vista que os mesmos culminavam na formação de um técnico-desportivo.

Entretanto, a Resolução CFE nº 69/1969 não foi o único documento a compor a segunda fase de formação em Educação Física. Segundo David (2003), em 1971 o CFE aprovou o Parecer nº 417/1971 referente ao Plano de Licenciatura Curta em Educação Física, o qual objetivava acelerar e baratear a formação de professores e, atrelado a isto, melhorar os índices esportivos do Brasil Potência¹. A partir disto, a Licenciatura Curta passou a ser responsável pela formação de professores-técnicos que, ao introduzirem o esporte na escola, iriam formar e recrutar estudantes-atletas para participarem das competições de alto rendimento, e, consequentemente, auxiliarem no desenvolvimento esportivo do país.

A terceira fase de formação de professores em Educação Física teve gênese após a queda da intervenção militar em 1985, quando foram promovidas eleições diretas para o cargo de Presidente da República, dando início ao período correspondente à Nova República. Segundo Rodrigues (1998), este momento

configurou-se pela tentativa de adequar o país ao novo padrão de acumulação flexível referente ao sistema de produção capitalista, culminando na necessidade de serem promovidas reformas sociais e educacionais que contribuíssem para a formação de um novo perfil de trabalhador, o qual deveria ser caracterizado pela polivalência, a adaptabilidade e o domínio das novas tecnologias.

As reformas realizadas na política educacional brasileira, ocorreram mediante o controle dos organismos internacionais, sobretudo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que, ao contribuírem na construção de leis e diretrizes, inseriram os princípios neoliberais na Educação Básica e no Ensino Superior. De acordo com Nozaki (2005), a crítica destes organismos às instituições de ensino, censurava, dentre outros aspectos, o excesso de disciplinas obrigatórias, defendendo, a partir disso, uma organização curricular que contemplasse apenas os conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho. Como uma consequência disso, o currículo escolar passou a ser estruturado pela perspectiva das competências e habilidades, priorizando disciplinas como a Informática, a Língua Inglesa, a Física, a Química e a Matemática. Em contrapartida, os conhecimentos que não contribuíam com esta concepção de formação humana assumiram um papel secundário e, até mesmo descartável, como é o caso da Educação Física e da Educação Artística.

Neste contexto, emergem outras possibilidades de intervenção para este profissional que, a partir de então, passou a atuar em academias, clubes, condomínios, hotéis, espaços de lazer e recreação. Concomitante a este processo, têm gênese a necessidade de preparação deste professor, objetivando que o mesmo atue de forma qualificada no campo escolar e não-escolar. Diante disso, foi deliberada pelo CFE a Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987, que instituía uma fragmentação na formação em Educação Física ao determinar a existência de duas modalidades distintas de graduação, de forma que o curso de Licenciatura continuaria voltado para a atuação no campo escolar e o curso de Bacharelado seria responsável pela preparação dos profissionais para a atuação nos campos não-escolares.

No que concerne à organização curricular, esta resolução estabelecia que ambas as modalidades de graduação deveriam apresentar duas áreas de conhecimento, a saber: 1. Formação Geral, composta por duas categorias de sistematização das disciplinas, denominadas como “Cunho Humanístico” e “Cunho Técnico”, fazendo com que esta área fosse responsável pelo trato com os conhecimentos e competências que davam identidade ao campo da Educação Física, seja para intervenção no campo escolar, seja para intervenção nos campos não-escolares; 2. Aprofundamento de Conhecimentos, responsável por atender aos interesses relacionados ao mercado de



trabalho, considerando as peculiaridades regionais, os perfis de profissionais desejados e a vivência de experiências no campo real de trabalho.

Cabe destacar que, diferentemente dos documentos anteriores, a Resolução CFE nº 03/1987 não determinou disciplinas obrigatórias a serem contempladas pelos cursos, de forma que esta organização se tornou responsabilidade das IES. Por outro lado, instituiu uma carga horária obrigatória para os cursos, distribuindo-a entre as áreas de conhecimento que deveriam compor o currículo. Portanto, deveriam ser contabilizadas no mínimo 2.880 horas/aula, em que 80% destas horas deveriam ser destinadas a área de Formação Geral e 20% deveriam ser destinadas a área de Aprofundamento de Conhecimentos. A carga horária destinada a área de Formação Geral também foi organizada, de forma que 80% deveriam ser dedicadas aos conhecimentos de cunho técnico e 20% estariam voltadas aos conhecimentos de cunho humanístico.

Mediante os aspectos apresentados, podemos afirmar que a referida resolução é constituída pela ausência de uma definição nítida sobre as especificidades dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, acompanhada pela ausência de definições sobre quais conhecimentos deveriam ser abordados em cada uma destas formações. Taffarel e Santos Junior (2010) afirmam que esta fragilidade apresenta uma incapacidade de distinguir no âmbito teórico o que representam as disciplinas específicas para a formação em Licenciatura e as disciplinas específicas para a formação em Bacharelado, concedendo às IES tal papel.

A quarta fase e, conseqüentemente, o quarto modelo curricular que configurou os cursos de formação de professores em Educação Física, foi marcada pelo surgimento da Resolução do CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004. O contexto histórico em que este documento foi gestado remete ao processo de avanço do neoliberalismo no Brasil, caracterizado pela crescente desobrigação do Estado como provedor dos direitos sociais, um aprofundamento da precarização das condições de trabalho e a inserção de novas tecnologias às bases de produção. Além disso, é produto das reformas educacionais voltadas para o Ensino Superior, que possuíam a finalidade de promover uma reforma curricular através da criação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de licenciatura, culminando na elaboração das Resoluções CNE/CP nº 01 e 02, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente.

De acordo com Taffarel e Santos Junior (2010), este documento não realizou mudanças na essência da organização curricular proposta pela resolução anterior, mantendo uma formação fragmentada em Licenciatura e Bacharelado, de forma que são apresentadas competências e habilidades bem delineadas para o processo

formativo de ambos os cursos. Dentre as modificações instituídas pela resolução em questão, destacamos a organização curricular, tendo em vista que foram determinadas duas dimensões do conhecimento a serem contempladas, sendo: 1. Formação Ampliada, em que seria abordada a relação entre o ser humano e a sociedade, os aspectos biológicos do corpo humano e, ainda, a produção do conhecimento científico e tecnológico; 2. Formação Específica, responsável por tratar dos conhecimentos identificadores da Educação Física, contemplando os saberes culturais, técnico-instrumentais e didático-pedagógicos do movimento humano.

Cabe mencionar que esta resolução não aponta as disciplinas obrigatórias que deverão compor estas dimensões de conhecimento, cabendo às IES sistematizá-las conforme o perfil de professor que se pretende formar. Somando-se a isto, este documento não aborda sobre as especificidades do curso de Licenciatura e do curso de Bacharelado, ausentando-se da indicação de como esta organização curricular deverá ser materializada nos mesmos. No que diz respeito à carga horária dos cursos, esta resolução menciona que a mesma deve ser definida conforme a resolução específica do CNE, contabilizando 2.800 horas para o curso de Licenciatura e 3.200 horas para o curso de Bacharelado.

Ao analisarem esta historicidade, Ventura (2010) e David (2003) declaram que a Educação Física teve sua formação por diversas vezes reorientada em função das mediações produzidas com as questões político-econômicas, as quais repercutiram diretamente na estrutura e na organização dos currículos dos respectivos cursos. Conforme afirmamos no tópico anterior, o currículo, inserido no bojo das relações capitalistas, assume a função de propagação dos ideais hegemônicos. No caso da Educação Física, a seleção de conhecimentos para compor o processo de formação docente obedeceu, ora ou outra, às demandas mercadológicas de cada período histórico.

Neste processo, foi delineada uma concepção sobre o que é ser um professor de Educação Física e, concomitante a isto, determinados conhecimentos tornaram-se permanentes no currículo, consolidando-se como conteúdos que davam identidade ao campo, como é o caso da Ginástica e do Esporte. Cabe destacar que o domínio da “esfera do fazer” também se tornou uma característica deste docente, materializando-se através do tecnicismo e do pragmatismo. Para avançarmos nesta discussão, realizaremos no próximo tópico uma análise da estrutura curricular de cinco cursos de Licenciatura em Educação Física situados em Goiânia.



Análise dos currículos de formação docente em Educação Física

Conforme mencionamos na introdução, este artigo configura-se como um recorte de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB) em 2017. Naquela ocasião, desenvolvemos uma ampla análise dos PPC de Licenciatura em Educação Física, ofertados por IES públicas e privadas, localizadas no Estado de Goiás. No decorrer desta pesquisa, analisamos a estrutura dos referidos documentos, dando destaque ao perfil do egresso, o objetivo geral e os objetivos específicos instituídos para a formação docente. Somando-se a isto, investigamos os conhecimentos selecionados para compor estes currículos, constatando relações de hegemonia entre os mesmos.

No que concerne ao presente estudo, trataremos apenas dos conhecimentos selecionados para compor os currículos dos cursos de formação em Educação Física de cinco IES localizadas em Goiânia. Na Tabela 01 representada abaixo, é possível identificar estas instituições.

Tabela 01 – Identificação das IES que tiveram os currículos analisados pela pesquisa.

Instituição	Categoria
IES A	Privada
IES B	Privada Confessional
IES C	Pública Estadual
IES D	Privada
IES E	Pública Federal

Fonte: elaboração da autora.

Para orientar esta análise, tomamos como referência a Resolução CNE/CES nº 07/2004, em que são instituídas duas dimensões para a organização do currículo, sendo: a Formação Ampliada e a Formação Específica. A partir disso, cabe às IES, selecionar os conhecimentos que serão contemplados durante o curso, a organização dos mesmos em disciplinas e a distribuição de carga horária. Neste estudo, buscamos identificar as disciplinas que foram sistematizadas para compor a dimensão da Formação Específica que, conforme a Tabela 02, correspondem de 31 a 81% da carga horária total dos cursos.

Tabela 02 – Comparação entre a carga horária total dos cursos e a carga horária dedicada à formação específica.

IES	CH Total	CH Formação Específica	%
IES A	2864h	882h	31%
IES B	2930h	1410h	48%

IES C	3699h	1331,72	36%
IES D	2925h	2379h	81%
IES E	3200h	2042h	63%

Fonte: PPC analisados. Elaboração da autora.

Identificamos que nesta dimensão do currículo, as cinco IES possuem estruturas semelhantes, de forma a contemplar duas categorias de conhecimento. A primeira categoria diz respeito aos conhecimentos sobre a Cultura Corporal, em que constam disciplinas que abordam o Atletismo, a Natação, o Voleibol, o Handebol, o Futebol, o Basquetebol, a Ginástica, a Dança, as Lutas e os Jogos e Brincadeiras. Por outro lado, a segunda categoria de disciplinas trata sobre conhecimentos relacionados aos aspectos históricos, sociais, culturais e anatomofisiológicos do ser humano e a sociedade, abrangendo disciplinas que estabelecem uma relação entre a Educação Física e a saúde, a diversidade humana, o lazer, o mundo do trabalho, a organização de eventos, as políticas públicas, a anatomia humana, dentre outros.

No que concerne à organização de disciplinas e de distribuição de carga horária, a primeira categoria está sistematizada conforme os dados apresentados na Tabela 03.

Tabela 03 – Organização das disciplinas sobre a Cultura Corporal e a respectiva distribuição de carga horária.

Disciplinas	IES A		IES B		IES C		IES D		IES E	
	Nº	CH	Nº	CH	Nº	CH	Nº	CH	Nº	CH
Ginástica	1	72h	1	60h	3	198,3h	2	90h	1	128h
Dança	-	-	1	60h	1	56,7h	1	45h	1	90h
Lutas	1	72h	1	60h	1	56,7h	1	60h	1	64h
Jogos e Brincadeiras	-	-	-	-	-	-	1	60h	1	64h
Voleibol	1	72h	1	60h	1	56,7h	1	60h	1	90h
Basquetebol	1	72h	1	60h	1	56,7h	1	45h	1	90h
Handebol	1	90h	1	60h	1	56,7h	1	45h	1	90h
Futebol/Futsal	1	72h	1	60h	1	56,7h	1	45h	1	90h
Atletismo	1	90h	1	60h	1	56,7h	1	45h	1	90h
Natação	1	90h	1	60h	1	56,7h	1	45h	1	90h

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) analisados. Elaboração da autora.

Observamos relações de hegemonia entre os conhecimentos contemplados pelos currículos, as quais estão presentes tanto na quantidade de disciplinas, quanto na distribuição de carga horária. Dentre estas relações, enfatizamos: 1. A IES C e a IES D designam uma maior quantidade de disciplinas, bem como, de carga horária para tratar dos conhecimentos sobre a Ginástica. Na mesma perspectiva, a IES E concentra uma carga horária superior para contemplar tal conhecimento. 2. Apenas a IES D e a IES E sistematizam disciplinas para abordar os Jogos e Brincadeiras, ora concedendo uma carga horária superior às demais, ora concedendo uma carga horária

inferior; 3. No currículo da IES E, a disciplina sobre as Lutas recebe uma carga horária inferior.

Além dos apontamentos já realizados, cabe destacar a Tabela 04 ilustrada abaixo, em que é possível visualizar uma hegemonia dos conhecimentos relacionados ao esporte.

Tabela 04 – Comparação entre a quantidade de disciplinas e de carga horária dedicadas às disciplinas sobre o Esporte e os demais conhecimentos da Cultura Corporal.

IES	Disciplinas sobre a Cultura Corporal		Disciplinas sobre o Esporte		%
	Nº	CH	Nº	CH	
IES A	08	774h	06	630h	81%
IES B	09	540h	06	360h	66,6%
IES C	12	760h	06	340h	44%
IES D	11	600h	06	285h	47%
IES E	09	882h	07	480h	58,3%

Fonte: PPC analisados. Elaboração da autora.

A partir dos dados apresentados, é possível constatar que as disciplinas que tratam dos conhecimentos sobre o Esporte ocupam uma carga horária significativa aos serem comparadas com as demais disciplinas que abordam os outros conhecimentos da Cultura Corporal. Compreendemos que esta hegemonia pode estar relacionada ao processo histórico de constituição da Educação Física, em que é possível observarmos que os conteúdos relacionados à Ginástica e ao Esporte estiveram presentes desde o primeiro modelo curricular dos cursos de formação docente, consolidando-se como conteúdos clássicos e identificadores do campo.

Por outro lado, consideramos ser relevante mencionar que, historicamente, outras práticas corporais tiveram gênese e se desenvolveram, passando a compor o patrimônio cultural acumulado pela humanidade no decorrer das gerações, sendo imprescindível garantir o acesso às mesmas no contexto escolar. Nesta perspectiva, a Educação Física deve:

[...] buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 2012, p. 39).

Para tanto, os cursos de formação docente devem organizar currículos que equilibrem a quantidade de disciplinas dedicadas aos conhecimentos da Cultura Corporal, bem como, a distribuição de carga horária entre os mesmos. Consideramos

que esta reorganização é necessária para possibilitar, de acordo com Taffarel e Lacks (2007), uma sólida formação teórica e científica, que permita aos docentes compreender as dimensões técnicas, pedagógicas, históricas, éticas, morais e políticas dos diversos conhecimentos específicos deste campo. Além disso, estes cursos devem possibilitar a apropriação dos conhecimentos necessários a análise crítica do sistema de produção capitalista, suas características, contradições e implicações para o trabalho do professor de Educação Física, levando-o a construir propostas pedagógicas que objetivem alcançar uma formação humana ampliada.

Considerações finais

A análise dos conhecimentos selecionados para compor os currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física, especificamente, no que diz respeito à dimensão da Formação Específica, aponta para uma hegemonia dos conteúdos relacionados à Ginástica e ao Esporte, os quais são contemplados com uma maior quantidade de disciplinas e uma carga horária superior. Em contrapartida, identificamos que os conteúdos referentes às Lutas e aos Jogos e Brincadeiras constam nos currículos de apenas duas IES, cuja carga horária é inferior às demais disciplinas, indicando uma desvalorização dos mesmos.

Diante disto, apontamos a necessidade de que os currículos dos cursos de formação docente em Educação Física equilibrem a quantidade de disciplinas e de carga horária destinada aos conhecimentos da Cultura Corporal, possibilitando aos professores compreender as dimensões técnicas, pedagógicas, éticas, morais e políticas dos conhecimentos sobre a Dança, a Ginástica, o Esporte, as Lutas, os Jogos e Brincadeiras, dentre outros. Em termos de conclusão, apontamos que são necessárias demais pesquisas que busquem discutir a formação de professores em Educação Física para além do currículo, buscando analisar como os mesmos têm se manifestado na realidade concreta.

Referências

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Autores Associados, 1999.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física**: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo; LIMONTA, Sandra Valéria. Ontologia, Ideologia, currículo e Violência Subliminar: relações e contradições no processo de (de)formação humana. In: SCAREL, Estelamaris Brant. LIMONTA, Sandra Valéria. SILVA, Simeí



Araújo (Orgs.). **Educação, Sociedade, Subjetividade e Violência**. Goiânia: América 2015.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 1989.

NOZAKI, Hajime. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia (Org.). **Formação profissional em Educação Física e mundo do trabalho**. Vitória: Salesiana, 2005. p. 11-30.

SACCOMANI, Maria Cláudia. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Luckács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, João Bosco. **Análises das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva no Brasil**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA NETO, Samuel. *et al.* A formação profissional em Educação Física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

TAFFAREL, Celi Nelza; LACKS, Solange. Formação humana e formação de professores: contribuições para a construção do projeto histórico socialista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife, Centro de Convenções de Pernambuco, p. 1-9, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Formação Humana e Formação de Professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia Licenciatura x Bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JUNIOR, Márcilio (Orgs.). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo/Goiânia: Hucitec, 2010. p. 13-47.

VENTURA, Paulo. Roberto Veloso. A Educação Física e sua Constituição Histórica:

desvelando ocultamentos. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

Recebido em: 18/05/2020

Aprovado em: 27/05/2020

Publicado em: 18/06/2020

ⁱ Segundo Germano (1990), o Regime Militar disseminou diversos “slogans”, como, por exemplo, “Brasil: ame-o ou deixe-o” e “este é um país que vai pra frente”, os quais se caracterizavam como elementos catalizadores do consenso. Neste cenário, têm origem a ideia do “Brasil-potência”, o qual deveria destacar-se internacionalmente por sua superioridade esportiva, de forma a utilizar o esporte como um instrumento da manutenção da hegemonia militar.

