

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS:

DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA – OU, POR QUE AVANÇAMOS TÃO POUCO?

DR. RICARDO REZER

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

E-mail: rrezer@unochapeco.edu.br

MS. LILIAN BEATRIZ SCHWINN RODRIGUES

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

E-mail: schwinn@unochapeco.edu.br

DR. CLODOALDO ANTONIO DE SÁ

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

E-mail: clodoaldo@unochapeco.edu.br

MS. CARLA DOS REIS REZER

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

E-mail: rezer@unochapeco.edu.br

ESP. MARIZETE LEMES DA SILVA MATIELLO

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

E-mail: marizete@unochapeco.edu.br

ESP. DEIZI DOMINGUES DA ROCHA

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

E-mail: deizirocha@unochapeco.edu.br

ESP. ADRIANI CRISTIANI STANGA

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

E-mail: drika.07@unochapeco.edu.br

MS. NEUSA DENDENA KLEINUBING

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

E-mail: neusadk@unochapeco.edu.br

DR. ALTAMIR TREVISAN DUTRA

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Chapecó, Santa Catarina, Brasil)

E-mail: miritredutra@gmail.com

RESUMO

Este texto tem por objetivo refletir acerca dos desdobramentos das recentes reformas ocorridas na formação inicial em Educação Física (EF). Para tal, apresentamos alguns momentos característicos deste processo, bem como, reflexões sobre essa discussão na EF brasileira. Entendemos que as atuais reformas promoveram um atraso irreparável para a formação inicial no campo da EF brasileira. Nos últimos anos, utilizamos tempo importante da formação inicial em EF enveredando esforços em reestruturações curriculares estabelecidas sob discutível processo legitimador, sem a devida clareza epistemológica.

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes curriculares nacionais; formação inicial; Educação Física; Educação Superior.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

“Não somos aquilo que fizeram de nós, mas o que fazemos com o que fizeram de nós”.

JEAN PAUL SARTRE (1905-1980)

Tomando a epígrafe como referência inicial, este texto representa um exercício coletivo que tem por objetivo refletir sobre os desdobramentos das recentes reformas promovidas na Educação Superior na reformulação dos currículos na formação inicial em Educação Física (EF). As mudanças na legislação, sobretudo na última década, produziram desdobramentos importantes nos currículos e no processo de formação inicial neste campo.

A empreitada ora proposta se edifica a partir de nossas próprias experiências nessa discussão, especificamente no âmbito do curso de EF da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapeco), contexto no qual passamos por diversos processos de alteração curricular, tanto na condição de professores, como na condição de coordenadores de curso. Apoiado nestas experiências, no estudo de Rezer (2010) e em um conjunto de outros referenciais, pretendemos também refletir sobre a atual conjuntura dos processos de formação inicial em EF, considerando o modelo atual de formação – Licenciatura (LIC)¹ e Bacharelado (BACH)². Para tal, inicialmente apresentaremos 05 momentos que, em maior

1. A Resolução CNE/CP I, de 18 de Fevereiro DE 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Licenciatura se refere à formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular EF. O profissional pode atuar como professor em redes públicas e privadas.

2. A Resolução N° 7, de 31 de Março de 2004, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF, em nível superior de graduação plena. O Bacharelado (oficialmente designado de graduação) está habilitado a intervir em meio a diferentes manifestações da atividade física e esportiva, porém, estando impedido

ou menor medida, diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) vêm passando, face às reformas educacionais em tela. Após, abordaremos as relações entre LIC e BACH no campo da EF. Por fim, apresentamos alguns pontos de chegada frente à discussão proposta.

NA DIREÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: UM PROCESSO, CINCO MOMENTOS...

Inicialmente, cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei no. 9394/96), a qual constitui um balizador para o sistema nacional de ensino. Desta forma, acabam por transformar aspectos gerais em orientações específicas, substituindo os denominados “currículos mínimos”.

Conforme Molina (2005), as diretrizes curriculares orientam a formulação dos currículos, constituindo-se em um referencial para definir os critérios de seleção de conteúdos e a configuração do que denominamos de conhecimento do campo. Importante destacar que esta normatização não se apresenta especificamente na EF, mas sim, em todos os processos de formação inicial. Ou seja, tanto nas Licenciaturas, como nos demais cursos de graduação, as DCN se apresentam como balizadores para os processos de formação.

Decorrente deste cenário, o modelo de formação inicial em EF no Brasil está estruturado em LIC e BACH. Diversos trabalhos, cada qual a seu modo, vêm sendo produzidos acerca deste tema. Nomeadamente, podemos citar os trabalhos de Benites, Souza Neto e Hunger (2008), Quelhas e Nozaki (2006), Bássoli de Oliveira (2006), Nascimento (2006), Hunger e Ferreira (2006), Martins, Moreira e Simões (2006), Bernardelli Junior (2006), Pereira, Moreira e Nista-Piccolo (2007), Taffarel *et al.* (2007), Gonzalez (2008), Gaya (2009), Rezer (2010), entre outros.

Em meio a essa produção, os trabalhos referidos apresentam diferentes abordagens sobre este assunto. Alguns apresentam críticas à atual conjuntura ou procuram defender uma ou algumas posições. Outros assumem a perspectiva de apresentar propostas a situação atual da EF. Há ainda, aqueles que perspectivam melhor compreender o cenário contemporâneo.

Em face dessa produção, bem como, em meio ao processo de adequação/ alteração dos currículos frente às DCN, entendemos que os cursos de EF vêm se movimentando a partir de alguns momentos característicos, dos quais destacamos 05, conforme segue.

de atuar na Educação Básica. Pode atuar como instrutor em academias de ginástica, *personal trainer*, trabalhar como treinador, em clubes, empresas, etc.

1º. *Momento – crítica, resistência e apropriação*: Neste momento, se apresentaram as demandas das DCN, acarretando as primeiras críticas e defesas mais fervorosas, ocasionando resistências, dúvidas, incertezas e aplausos de diferentes segmentos do campo. Podemos representar este período como sendo destinado a apropriação das DCN, bem como, de tomadas de decisão acerca dos encaminhamentos a serem adotados em cada instituição, na perspectiva de estabelecer como ocorreriam as mudanças curriculares nas IES. É possível perceber, mesmo em meio a resistências, um movimento rumo à adequação à legislação. De forma resumida, é possível caracterizar este momento pelos movimentos iniciais de reorganização dos caminhos da formação inicial no campo da EF no Brasil.

2º. *Momento – adequação e ajustes legais*: A partir da apropriação das exigências advindas das DCN e dos encaminhamentos que foram necessários, é possível representar este momento como uma fase de adequação e ajuste (de fato) às novas demandas da legislação. No que se refere aos cursos de EF das IES de Santa Catarina, a implantação das orientações das DCN ocorreu sem maiores discussões, em um movimento voltado à adequação a uma legislação que reorganizou, de forma radical, os processos de formação inicial em EF.

3º. *Momento – o “surgimento” de dúvidas*: Como consequência do momento anterior, do processo de implantação dos novos currículos, redefinidos a partir da nova legislação, emergem as primeiras dúvidas sobre questões que, por diversas razões, não foram devidamente discutidas anteriormente. Da mesma maneira, diferentes situações-problemas emergem, tornando o processo de implantação das DCN tenso, imerso em uma complexidade significativa. Como exemplo de tais situações-problemas, questões sobre as diferenças epistemológicas entre o conhecimento de um curso de BACH e de um curso de LIC não ficam claras. O que diferencia estes dois processos de formação inicial, do ponto de vista do conhecimento a ser abordado em cada formação específica? Assim, um dos pontos centrais dessa discussão envolve as finalidades e a “natureza” epistemológica do conhecimento da LIC e do BACH. A posição assumida por alguns segmentos da EF (STEINHILBER, 2002; BÁSSOLI DE OLIVEIRA, 2006, entre outros) é de que tenhamos dois processos distintos de formação, com especificidades e conhecimentos diferenciados. Levada a sério, essa perspectiva implica que os conhecimentos da LIC e do BACH são diferentes.

4º. *Momento – exercício da autonomia universitária e “nova” reestruturação curricular*: O processo de avaliação dos currículos que foram reformulados e implantados ou que estavam em processo de implantação, principalmente no período entre 2007 e 2010, trouxe consigo uma série de reflexões, cuja consequência mais imediata foi um momento de novas reestruturações curriculares. Diferentes

IES, com base na autonomia institucional, passaram a promover readequações nos currículos, buscando enfrentar problemas de cunho político, epistemológico e/ou administrativo que emergiram da referida adequação, bem como, das “respostas” oriundas das características e peculiaridades regionais. Neste cenário, surgem as dificuldades encontradas pelos estudantes em “optar” por cursos pretensamente diferentes, mas que apresentam muitas semelhanças. Neste caso, face às incertezas do mundo do trabalho, muitos estudantes optam por fazer as duas graduações (LIC e BACH), o que os obriga a despender um período de 07 a 08 anos para a formação inicial³. Este movimento que considerou a autonomia institucional influenciou reinterpretções da legislação, ampliando o núcleo comum entre os dois cursos e promovendo duas formações de cunho generalista, possíveis de serem realizadas em menor tempo.

5º. *Momento* – impasses na organização curricular: após os primeiros processos de avaliação nas IES, por parte do Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, ou, no caso de Santa Catarina, do Conselho Estadual de Educação, novos elementos emergem neste complexo cenário. Decorrentes de avaliações, alguns cursos são obrigados a diferenciar significativamente suas matrizes curriculares de LIC e BACH, na perspectiva ainda distante de configurar dois campos de conhecimentos distintos nos processos de formação. Com isso, muitas IES passam a tratar suas normatizações internas de acordo com as legislações específicas (ao “pé-da-letra”), sob ameaça (velada) de sofrer punições ou obter nota reduzida nos processos de avaliação que, muitas vezes, se configuram em meros processos técnicos, um *check-list* que, via de regra, oblitera a ética e a política.

Tomando este processo como referência, os rumos da formação inicial no campo da EF irão se desdobrar das disputas, acordos e enfrentamentos que se darão na definição dos caminhos pelos quais a EF brasileira irá passar.

Necessário destacar que temos clareza de que o cenário da EF não é mais o mesmo em que se consolidou a Resolução 03/87, o que implica, necessariamente, repensar processos de formação inicial neste âmbito. O modelo de Licenciatura Plena, nos moldes anteriores as DCN, apresentava sérios problemas que mereceram ser enfrentados. Porém, é nevrálgico que processos de reconfiguração curricular se dêem sem atropelos ou truculências, sob risco de assumirmos, apressadamente, posições ideológicas (no sentido marxiano de encobrimento da realidade) ao invés

3. Nessa direção, cabe evidenciar o trânsito significativo dos egressos entre os campos de intervenção escolar e não escolar. Lembramos aqui os trabalhos de Borges (2005) e Quelhas e Nozaki (2006). Mesmo que por vieses diferentes, os autores se aproximam ao afirmar que, uma vez egresso, grande número de professores passa de um campo para outro, e que as realidades profissionais vividas pelos estudantes quando ingressam no mercado de trabalho estão longe de ser estanques.

de pautar nossas ações, também por meio da produção intelectual do próprio campo, algo ainda distante desta discussão.

LIC E BACH EM EF: DUAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO INICIAL, UM CASO MAL RESOLVIDO...

Nessa discussão, é possível encontrar diferentes posições políticas e epistemológicas. Por um lado, conforme Kunz (2003) é possível inferir (de forma preocupante) que o processo de formação inicial em EF vem recebendo mais influências transformadoras a partir de novos ordenamentos legais, do que da produção intelectual dos profissionais que atuam nesse campo. Por outro lado, as mudanças da legislação são também consequências das discussões de segmentos da própria área, representados por grupos majoritários que se organizam, especialmente, no plano político.

Em muitos casos, a normatização sugere o simples cumprimento, ou não, daquilo que outros (“eles”, portanto, algo fora de “nós”) propuseram em forma de lei, amenizando a necessidade de reflexão e a tomada de posicionamentos políticos e/ou epistemológicos. Neste caso, parte destes problemas parecem estar “resolvidos” por outros sujeitos, com sínteses já tratadas em forma de lei. Assim, bastaria cumprir com as exigências legais, tal qual um dogma.

Nesta esteira, na perspectiva de estabelecer duas formações diferentes para a EF, Steinhilber (2002) observa que estas modalidades de formação são específicas, “com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundem” (p. 19). A partir de argumentações como estas, vem sendo bastante difundida a ideia de que os cursos de LIC e BACH devem se constituir com finalidades diferentes e, portanto, com base em diferentes conhecimentos.

Por exemplo, o trabalho de Bássoli de Oliveira (2006, p. 30) apresenta a ideia de que os projetos pedagógicos dos cursos de LIC e de BACH devem ser diferentes, pois “deve-se ter claro [...] as condições epistemológicas que fundamentam cada uma das formações oferecidas, o que por sua vez, se levarmos em consideração os ditames legais, já se distanciam na base constituinte”.

Sobre isso, concordando com González (2008), temos dois problemas. Primeiro, é inconsistente com o atual desenvolvimento da área, afirmar taxativamente que essas “modalidades de formação são específicas, com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes”. Há neste modelo de formação uma dupla condição. Ao mesmo tempo em que apresentam características diferentes, também apresentam características comuns. O segundo problema é que, quando afirma

isso, coloca a formação como geradora do campo profissional e não os campos profissionais (os problemas a serem resolvidos) como geradores das profissões.

Além disso, o argumento de Bássoli de Oliveira (2006) é inconsistente, pois há dificuldade em definir as diferenças epistemológicas expressas em seu texto, com base apenas nas determinações legais (inclusive, o próprio autor não as apresenta). Conforme Gaya (2009, p.34), formularam-se diretrizes que carecem de fundamentação epistemológica e de respeito a tradição histórica e cultural da EF brasileira.

Portanto, a tentativa de estabelecer limites rígidos nesses dois processos formativos não se sustenta, inicialmente, em vista da própria produção acadêmica do campo, que ainda não edificou argumentos que possam legitimar esta pretensão, pois há extrema dificuldade em justificar, do ponto de vista epistemológico, a necessidade de uma formação dividida em LIC e BACH.

Baseados em outros trabalhos (REZER, 2010; REZER, NASCIMENTO, FENSTERSEIFER, 2011), sustentamos a tese de que a intervenção pedagógica pode representar um solo comum para os desafios da EF enquanto campo do conhecimento. Seja na escolinha de esportes, na academia ou na Educação Superior, somos reconhecidos socialmente como professores, portanto, com a prerrogativa básica do exercício da docência. Ou seja, nesse caso, o que caracterizaria o campo seria o trabalho pedagógico e as relações estabelecidas com a cultura corporal de movimento.

Por distintos caminhos, Bracht (1995, 2003, 2003a), Molina Neto e Molina (2003), Borges (2005), Quelhas e Nozaki (2006), Gaya (2009), entre outros, também consideram como epicentro da EF a intervenção pedagógica. Molina Neto e Molina (2003, p. 271) chegam a afirmar que “[...] tanto na atividade de *personal-training*, quanto na de treinador esportivo, ou seja lá qual for a atividade do professor, ele estará no exercício da docência, inclusive na atividade investigadora.”

Porém, na contramão desta argumentação, perigosamente, cursos de BACH vão retirando de seus currículos disciplinas pedagógico-filosóficas, como se a partir de uma determinação legal, os egressos não fossem mais professores, e sim, profissionais prestadores de serviço, empreendedores e/ou empresários. Conforme Benitez e Souza Neto (2003), para o leitor ou estudioso atento, não deixa de causar preocupação o excesso de competências técnicas colocadas nesta nova configuração curricular, passando-se a impressão de que agora o que vale é o primado do “saber fazer” e do utilitarismo. É preciso considerar a trajetória do campo da EF, bem como, as estreitas relações com a docência na qual este campo acaba se edificando historicamente.

Borges (2005, p. 160), baseada em Faria Junior, considera que definir a profissão somente pelo local de trabalho é uma posição redutora que ignora a

complexidade da intervenção docente neste campo. Considera que essa aparente ruptura entre formação geral e profissional faz persistir um fenômeno equivocado e artificial em relação à realidade profissional da EF no Brasil. Inclusive, concordando com Gaya (2009, p. 30), há países como Portugal e Moçambique que possuem outra compreensão desta discussão, pois,

Nestes países a licenciatura corresponde ao diploma de nível universitário. Para todo curso universitário é atribuído o título de Licenciado. Licenciado em engenharia, em arquitetura, em medicina, em desporto. Já o bacharel é um diplomado em curso superior. Todavia, o curso superior não tem o status de curso universitário. O bacharel não está no mesmo nível acadêmico que o licenciado. O bacharel, por exemplo, não tem acesso aos cursos de doutorado. Enfim, a licenciatura e o bacharelado são níveis de formação distintos.

Ou seja, esta denominação, além de estar imersa em diversas dúvidas, ainda estabelece uma confusão de terminologias, pois, originariamente, LIC e BACH são níveis de formação distintos⁴. Isso vem gerando mais confusão e ilusões nos ingressos dos cursos de EF, do que propriamente esclarecimento sobre o campo no qual decidiram ingressar.

Corroborando com isso, Borges (2005) e Rezer (2010), entendem que o trabalho de um professor de EF, quer seja realizado em uma sala de aula, quer em um centro esportivo, é antes de tudo uma atividade fundamentada entre seres humanos. Tais espaços se constituem como espaços de interações humanas e não se limitam apenas à formalização de “atividades físicas”. Nesse sentido, os autores resgatam a dimensão educativa no sentido amplo para a EF, que se constitui como prática pedagógica edificada por interações humanas.

Em um momento de ampliação de discussões sobre interdisciplinaridade e/ou complexidade, parece haver um retrocesso, visto se tratar de uma tentativa de especializar já na formação inicial. Seria uma “saída” cartesiana que considera a fragmentação do conhecimento como saída para seu maior domínio? Concordando com Benitez e Souza Neto (2003), estamos num novo século, mas vale também lembrar que o currículo cartesiano representou avanços consideráveis no âmbito do conhecimento, mas que apresenta limites evidenciados neste momento da história.

Por outro lado, trabalhos como o de Bássoli de Oliveira (2006), entre outros, apontam que esta pode representar uma saída para os conflitos estabelecidos em torno do processo de formação de professores para a EF escolar, entendendo que

4. Daí, talvez derive a sôfrega tentativa de alterar a nomenclatura de Bacharel para Graduado (a EF trata-se da única área onde o Bacharel é denominado textualmente de Graduado). Mas, graduado não é aquele, em qualquer curso, “Que tem grau universitário; diplomado. Indivíduo que é diplomado ou tem grau superior”? (Dicionário Eletrônico Michaelis Escolar – Português, 2008).

a especialização dos professores da Educação Básica pode promover a aquisição de maiores competências para lidar com conflitos e complexidades inerentes à docência. Porém, ao não enfrentar as questões de fundo epistemológico, parece que colocamos “o carro na frente dos bois”, pois a legislação se furta de estabelecer condições epistemológicas concretas para definir o que diferencia uma formação de outra e já remete a discussão à operacionalização.

Lembrando Nascimento (2002), o debate sobre o objeto de estudo da EF ainda não encontra definições no texto de lei, uma vez que as diretrizes mencionam indiscriminadamente os termos “atividade física”, “movimento humano” e “motricidade humana”. Ou seja, caracterizam a EF como um campo de intervenção profissional que trata de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana, “a fim de prestar serviços à sociedade, no alcance de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal”.

Porém, conforme evidenciado em Rezer (2010), isso está longe de ser consenso na EF brasileira contemporânea. Mesmo porque, “atividade física”, “movimento humano” e “motricidade humana” não são *sinônimos*, mas sim, construções históricas carregadas de significados, que se apresentam como diferentes projetos para a EF brasileira.

Como exemplo de contradições e paradoxos presentes na legislação, consideramos pertinente uma inferência apontada por Rezer (2010): com as DCN, a formação inicial em EF pretensamente deve se estruturar em dois cursos distintos, LIC e BACH. Com os anos, haveria uma reconfiguração, onde, paulatinamente, os professores formados em cursos balizados pela Resolução 03/87 irão se aposentar. Considerando este cenário, em futuro próximo, quem seriam os professores dos cursos de formação inicial no BACH? Na lógica estabelecida, bacharéis são formados para intervir em espaços não-escolares, enquanto que licenciados, para intervir em espaços escolares. Portanto, a universidade, que se trata de um espaço formal de ensino, contaria com bacharéis para compor os quadros docentes para a formação inicial nos cursos de BACH em EF? Mas bacharéis são docentes? Ou os cursos de BACH iriam recorrer aos licenciados que, mesmo sendo instrumentalizados para a docência, não teriam, em tese, os supostos diferentes conhecimentos dos bacharéis?

Certamente, as DCN não se referem à docência na Educação Superior – elas apontam para atuação na Educação Básica. Assim, provavelmente, esta conjuntura hipotética se resolveria de acordo com as demais áreas do conhecimento. Por exemplo, médicos são os professores dos cursos de Medicina, advogados, dos cursos de Direito, e assim por diante. Consequentemente, os bacharéis em EF seriam os professores dos cursos de BACH em EF. Do ponto de vista jurídico, isso não seria

ilegal. Mas, como sustentar a coerência dos argumentos apresentados para justificar as diferenças seria outra questão de análise.

Neste caso, novamente é possível considerar um descuido frente aos saberes da docência, pois, ao que parece, o que importa é o conhecimento específico, ou o conhecimento “em si” de um ou alguns sub-campos da EF, e não, sobre que saberes seriam considerados como necessários e/ou importantes para ensinar a na formação inicial em EF.

De acordo com Borges (2005), as mudanças estabelecidas pelas DCN se constituem pretensamente como uma mudança radical do modelo epistemológico sobre o qual os programas de formação se apoiaram até agora. Embora não tenhamos referências de maior clareza de que diferenças seriam essas, a não ser no que se refere ao campo de intervenção. Mas isso simplifica algo que não é simples. Borges considera que, diante de um problema complexo, não basta tratá-lo tecnicamente, mas considerar o cenário em que se apresenta e, se necessário, até mesmo construí-lo.

Portanto, os elementos ora apresentados indicam que se faz necessário um maior espaço de reflexão acerca dos desdobramentos dessa discussão no cotidiano da Educação Superior, de maior produção de pesquisas a respeito e que muitas interrogações não podem ser simplesmente desconsideradas.

CONCLUSÕES

Ao sistematizarmos nossas conclusões, considerando os argumentos apresentados, entendemos que as determinações das DCN promoveram um atraso irreparável para o campo da EF brasileira. A fragmentação da formação inicial em LIC e BACH representa uma perspectiva que não possui plausível justificativa de ordem epistemológica acerca das supostas diferenças que tais processos teriam. Quais conhecimentos seriam diferentes? Quais seriam aproximados? Ou ainda, o que muda no conhecimento necessário para uma intervenção do professor da Educação Superior em um componente curricular, como por exemplo, o Basquetebol ou Metodologia da Pesquisa, na LIC e no BACH? Os procedimentos, conteúdos e metodologias seriam diferentes? Deveriam ser? Em que medida? Ao não encontrar respostas satisfatórias a estas questões, não temos como sustentar a tese de que a formação inicial requer, de fato, um corpo de conhecimentos diferentes para bacharéis e licenciados.

Certamente, não desconsideramos as diferenças existentes entre uma aula de EF escolar e uma aula em uma escolinha esportiva ou da Educação Superior. Mas, levada de forma radical, essa cisão pretende dar conta então, da ampla

diversidade do campo? Teríamos então, de considerar as diferenças de um professor que opera nos espaços do Sistema Único de Saúde, nos Hotéis ou no âmbito do Treinamento Desportivo, entre outros, todos muito diferentes. Nessa lógica, a saída seria então, estabelecer especificidades cada vez mais estreitas? Isso nos aproximaria (perigosamente) de cursos sequenciais ou tecnológicos, em que as preocupações da formação são exclusivamente de caráter técnico e as origens desta oferta se dão pelas demandas de mercado.

Concordando com Rezer (2010), temos o entendimento que não somos profissionais liberais nem prestadores de serviços, pois a prerrogativa de fundo de nossa intervenção é de que nosso aluno/cliente/atleta, que antes não sabia algo, passe a saber (por exemplo, sobre passos de dança, técnicas esportivas ou sobre musculação), diferente de outras profissões que não tem este pressuposto. Um engenheiro poderá construir várias casas, quando contratado, mas seus clientes continuarão sem saber “fazer casas”, pois ele não tem, a priori, preocupações pedagógicas, mas sim, de prestar o serviço para o qual foi contratado. Diferentemente, em um processo de intervenção no campo da EF, o interesse é de que, após algum tempo, o aluno/cliente/atleta saiba aquilo que lhe é ensinado. Lembrando Tardif (2006, p. 182), “Na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido a sua própria vida e a sua própria ação”.

Por isso, entendemos que, nos últimos anos, utilizamos tempo precioso da formação inicial em EF enveredando esforços em reestruturações curriculares estabelecidas sob discutível processo legitimador, sem a devida clareza epistemológica. Talvez isso represente porque, enquanto processos de formação inicial, a EF avançou tão pouco. Ao invés de centrarmos nossa atenção na qualidade desses processos, centralizamos nossos esforços em concordar, discordar ou implantar propostas de formação que sejam minimamente viáveis em um momento paradoxal na EF brasileira.

Finalizando, considerando novamente a epígrafe desse texto, já sabemos razoavelmente “o que fizeram conosco”. O que poderemos fazer “com o que fizeram conosco” representa uma questão significativa das mais importantes nestes tempos da EF brasileira. De nossa parte, mesmo em meio a esta conjuntura, continuamos com a idéia de contribuir para a formação qualificada de professores e professoras de EF, independentemente de onde forem atuar, tratando-os como futuros educadores, procurando garantir uma formação que não se furte dos desafios pedagógicos inerentes a este campo do conhecimento.

The New Curriculum Guidelines: Consequences to Initial Formation in Physical Education - or why we Advance so Little?

ABSTRACT: This aim of this text was to reflect about the implications of the new reforms in initial formation at Physical Education (PE). For this, we present some characteristic moments of this process, as well as, reflections about this discussion in Brazilian PE field. We understand that the current reforms have promoted an irreparable delay for the initial formation at Brazilian PE field. In last times, we have used valuable time of the initial formation at PE for curricular restructurings, established under debatable process, without proper epistemological clarity.

KEYWORDS: New Curriculum Guidelines; Initial Formation; Physical Education; Higher education.

Los nuevos lineamientos curriculares: desarrollos para la formación inicial en Educación Física – o, por que nosotros avanzamos tan poco?

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre las consecuencias de las reformas recientes ocurridas en la formación inicial en la Educación Física (EF). Para esto, presentamos algunos momentos característicos de este proceso, así como reflexiones sobre este debate en la EF brasileña. Entendemos que las reformas han generado retraso irreparable para la formación inicial en el campo de la EF brasileña. En los últimos años, hemos dedicado un tiempo importante de la formación inicial en esfuerzos de reestructuración curricular, establecidos con base en un proceso de legitimidad cuestionable y sin claridad epistemológica adecuada.

PALABRAS CLAVES: Nuevos lineamientos curriculares; formación inicial; Educación Física; Educación superior.

REFERÊNCIAS

BÁSSOLLI DE OLIVEIRA, A. A. A formação profissional no campo da educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Bioética, 2006, p. 17-33.

BERNARDELLI JUNIOR, R. Leitura das Novas Diretrizes Curriculares pelas entidades representativas. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Bioética, 2006, p. 195-198.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. A. C. F. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (org.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRACHT, V. Mas Afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "O Que é Educação Física?" *Revista Movimento*. Ano II, No. 02; Junho/1995.

_____. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento* (in) feliz. 2ª. Ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

_____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003. (a).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

_____. *Resolução CNE/CP 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 02/2002 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

_____. *Resolução CNE/CES 07, de 31 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

GAYA, A. *Educação Física: A vertente pedagógica da cultura corporal do movimento humano OU 100 Parágrafos em defesa da formação única: Subsídios para o debate sobre a reformulação curricular na EsEF-UFRGS*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de educação Física. Porto Alegre: agosto de 2009. (MIMEO).

GONZALEZ, F. J. A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 120 - Mayo de 2008*.

HUNGER, D.; FERREIRA, L. A. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física e as Licenciaturas. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Bioética, 2006.

KUNZ, E. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. *Revista Motrivivência*. Ano XV, no. 20-21, março-dezembro, 2003.

MARTINS, I. C.; MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. As novas diretrizes curriculares, a reestruturação curricular e o curso de educação física: a reformulação construída na UNIMEP. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Bioética, p. 187-194, 2006.

MOLINA, R. M. K. Diretrizes curriculares. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 259-278.

NASCIMENTO, J. V. Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Educação Física. In: *II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física*. Rio de Janeiro, 18 a 20/07/2002, CD-ROM.

_____. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Bioética, 2006, p. 59-76.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. O impacto das novas diretrizes curriculares nacionais na formação dos professores de educação física. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 12, n. 110, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 20 de fevereiro/2013.

QUELHAS, A. Z.; NOZAKI, H. T. A formação do professor de educação física e as novas Diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. *Motrivência*. Ano XVIII, n. 26, p. 69-87, 2006.

REZER, R. *O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...* 2010. 394 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

REZER, R.; NASCIMENTO, J. V.; FENSTERSEIFER, P. E. Um diálogo com diferentes "formas-de-ser" da Educação Física contemporânea – duas teses (não) conclusivas... *Pensar a Prática*. Goiânia, v. 14, no. 2, p. 01-14, mai/ago, 2011.

STEINHILBER, J. A postura profissional ética: a contribuição do Sistema CONFEF/CREF. In: *II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física*, Rio de Janeiro, 18 a 20/07/2002, CD-ROM.

TAFFAREL, C. Z., et al. Uma proposta de Diretriz Curricular para a formação de professores de Educação Física. In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas*. Ijuí: UNIJUI, 2007.

Recebido em: 7 abr. 2013

Aprovado em: 7 ago. 2013