

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IÚRI RIBEIRO

**FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL:
novas orientações legais, outras identidades profissionais?**

GOIÂNIA – GO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IÚRI RIBEIRO

**FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL:
novas orientações legais, outras identidades profissionais?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-MESTRADO da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, para Defesa Pública, sob orientação do Prof. Dr. José Maria Baldino.

GOIÂNIA – GO
2016

R484f Ribeiro, Lúri
Formação em Educação Física no Brasil[manuscrito]:
novas orientações legais, outras identidades profissionais?/
Lúri Ribeiro.-- 2016.
126 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Educação, Goiânia, 2016
Inclui referências f.112-116

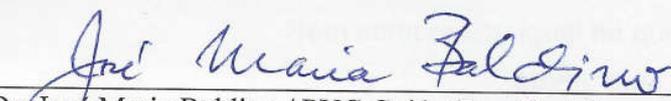
1. Educação física - Formação - Brasil. 2. Bacharelado.
3. Ensino superior - Finalidades e objetivos - (subd.
geog.). I. Baldino, José Maria. II. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 378.046-021.64:796(043)

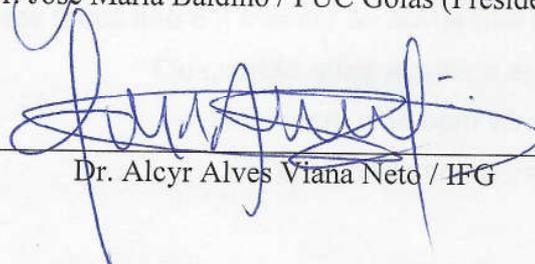
“FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: NOVAS ORIENTAÇÕES LEGAIS, OUTRAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS?”

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de junho de 2016.

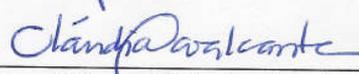
BANCA EXAMINADORA



Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Presidente)



Dr. Alcyr Alves Viana Neto / IFG



Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Dra. Maria Zeneide Carneiro M. de Almeida / PUC Goiás (suplente)

Dr. Juan Bernardino Barrio Marques / UFG (suplente)

EPÍGRAFE

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo

Nem sempre sou igual no que digo e escrevo.
Mudo, mas não mudo muito.
A cor das flores não é a mesma ao sol de que quando uma nuvem passa
Ou quando entra a noite e as flores são cor da sombra.
Mas quem olha bem vê que são as mesmas flores.
Por isso quando pareço não concordar comigo,
Reparem bem para mim:
Se estava virado para a direita,
Voltei-me agora para a esquerda,
Mas sou sempre eu, assente sobre os mesmos pés
O mesmo sempre, graças ao céu e à terra
E aos meus olhos e ouvidos atentos
E à minha clara simplicidade de alma ...

Alberto Caeiro, in **“O Guardador de Rebanhos”** - Poema XXIX"
Heterônimo de Fernando Pessoa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa Giovana, companheira fiel desses últimos doze anos da minha vida. Você é o maior presente que a Educação Física me concedeu, pois me proporcionou os maiores presentes que já ganhei na vida: meus filhos João Gabriel e Artur. A vocês dois, também dedico esse trabalho, meninos que me impulsionam diariamente na tentativa de me tornar uma pessoa melhor.

Dedico também aos meus Pais, Carlos e Edna, e ao meu sogro Fenelon (*in memoriam*), um dos maiores professores de Educação Física que já conheci nestes vinte e dois anos de vivência dentro da Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a meus Pais: Carlos Augusto e Edna. Agradeço pelos ensinamentos que me proporcionaram, e assim poder constituir a minha própria família e ser o homem que me tornei.

Agradeço à minha esposa e filhos por todos os momentos de compreensão das minhas ausências devido à execução deste trabalho. Giovana, João Gabriel e Artur, vocês me proporcionam os melhores momentos da minha vida. São a razão de todo o meu esforço na execução desse trabalho. A vocês todo meu amor e dedicação.

Agradeço aos meus irmãos: Jean – amigo, conselheiro e colega de profissão – e Bruno - o artista da família. Obrigado pelo companheirismo e amizade.

À toda a minha família (Ribeiro, Afonso e Zava), em especial à minha sogra Regina pelo apoio em alguns momentos de dificuldades durante o período do mestrado. Muito obrigado pela convivência de todos vocês.

Ao meu orientador Prof. José Maria Baldino, mais que apenas um professor orientador. Se tornou um amigo e mais um exemplo que devo seguir nessa jornada de aprimoramento.

Às professoras Claudia Valente, Maria Esperança e Iria Brzezinski. Obrigado pelas orientações, ensinamentos e convivência.

Ao professor Paulo Roberto Veloso Ventura, pelas primeiras orientações nesse curso de mestrado, pelos conselhos, pela amizade e grata convivência desde o ano de 1994 quando ingressei na ESEFEGO para o curso de Educação Física.

A todos os colegas de trabalho por onde já passei: Goiás E.C, Escolas Municipais, FESG-FAFICH, UEG, academias de ginástica e UNIRG. Levo de cada um, alguma contribuição para a minha formação pessoal e profissional.

Aos amigos de sempre, Fernando, Tulio, Omar e Leonardo.

Aos amigos professores de Educação Física do Instituto Federal Goiano. Jairo, Paulo e Júlio, meu muito obrigado pela amizade. Cada um me ensinou um pouco mais sobre a profissão que tanto estimamos, e assim, me transformaram em um profissional melhor.

Todos vocês fazem parte dessa conquista.

Meu muito obrigado!

RESUMO

Esta investigação sob o título “FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: NOVAS ORIENTAÇÕES LEGAIS, OUTRAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS?”, está inserida na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. Objetivou indagar os reflexos decorrentes das modificações trazidas pela Resolução CNE/CSE 07/2004, quando de uma formação integral do profissional de Educação Física para diferentes espaços de atuação, fracionando-se nas modalidades bacharel e licenciado, perspectivando duas identidades distintas. Definiu-se como problema de pesquisa, compreender sob quais condições histórico-culturais, ocorreu este fracionamento do licenciado para os espaços escolares e o bacharel para múltiplos espaços de atuação, bem como seus impactos no exercício profissional. Como questão orientadora foi definido se este processo “de modificação” aponta para a construção e reconhecimento de identidades culturalmente diferenciadas dos profissionais? Trata-se de uma pesquisa de natureza crítico-qualitativo de base documental sob análise da abordagem dialética para compreender o objeto de investigação inserido em uma totalidade histórica, ou seja, na globalização neoliberal capitalista. Os aportes teóricos foram buscados em Bourdieu (1983), Castellani (1988), Soares (1994), Ventura (2010) e Hall (2015). O *corpus* empírico foi constituído por documentos orientadores nacionais (CNE e MEC), o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) nos anos de 2013 e 2015, como também a produção científica no campo da Educação Física no Brasil no período entre 2004 e 2014: Revista Brasileira de Ciências do Esporte – CBCE, Revista Movimento – UFRGS, Revista Pensar a Prática – UFG (descritores: formação profissional em Educação Física, licenciatura e bacharelado em Educação Física e impactos políticos-profissionais da Resolução CNE/CSE 07/2004). Foram encontrados 08, 07 e 07 artigos respectivamente. Também constituiu análise dessa pesquisa a produção dos GTTs Epistemologia e Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. As conclusões apontam que as novas orientações legais para a Educação Física, resultaram da política econômica neoliberal em vigor. A Resolução CNE/CSE 07/2004 fracionou o campo em escolar e não escolar, limitando a formação pedagógica. O CONFEF, trata o campo escolar como “livre” de fiscalização. Não há consenso quanto à dupla formação. O CONFEF amparado pelas orientações legais, defende o fracionamento. O CBCE questiona o modelo fracionado. Este dissenso não se refletiu nos meios acadêmico e científico, considerando-se o reduzido número de trabalhos apresentados nas fontes indicadas pelo *corpus* empírico. Quanto às identidades bacharel e licenciado, pode-se considerar que o profissional de E.F., carrega determinações resultantes das novas orientações legais, um novo jogo político no campo da E.F., uma caracterização constitutiva do sujeito pós-moderno (HALL, 2015), detentor de identidades em construção, móveis e distintas.

Palavras chaves: Educação Física, bacharel, licenciado, formação integral.

ABSTRACT

This research under the designation "QUALIFICATION IN PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL: NEW LEGAL GUIDELINES, OTHER PROFESSIONAL IDENTITIES", it's inserted in the line of Education Research, Society and Culture. Objectified to inquire the repercussion of the Resolution CNE / CSE 07/2004, when a full professional qualification of physical education for different areas of operation, it breaks up on the Bachelor and Graduation modalities, viewing two distinct identities. Was defined as the research problem understand under what historical and cultural conditions, occurred this fractionation licensed for school spaces and a bachelor for multiple performance spaces and their impact on professional practice. Guiding question was set up this process "modification" points to the construction and recognition of culturally differentiated identities of professionals? This is a critical and qualitative nature of research documentary based on analysis of the dialectical approach to understanding the research object inserted in a historical totality, that is, in the capitalist neoliberal globalization. The theoretical contributions were sought in Bourdieu (1983), Castellani (1988), Soares (1994), Ventura (2010) and Hall (2015). The empirical corpus was composed of national guiding documents (CNE and MEC), in the Brazilian Congress of Science of Sports (CONBRACE) in the years 2013 and 2015, as also in the scientific production in the field of Physical Education in Brazil between 2004 and 2014: Revista Brasileira de Ciências do Esporte – CBCE, Revista Movimento – UFRGS, Revista Pensar a Prática – UFG (descriptors: professional qualification in Physical Education, Graduation and Bachelor degree in physical education and political and professional impact of Resolution CNE / CSE 07/2004). Was Found 08, 07 and 07 articles respectively. Also provided analysis of this research the production of GTTs Epistemology and Professional Qualification and the World of Work of the Brazilian Congress of Science of Sports. The conclusions indicate that the new legal guidelines for Physical Education, resulted from neoliberal economic policy in apply. The Resolution CNE / CES 07/2004 fractionated the field in school and not school, limiting pedagogical qualification. The CONFED considers school field as "free" inspection. There is no consensus on the dual qualification. The CONFED supported by legal guidelines, advocating fractionation. The CBCE question the fractional model. This disagreement was not reflected in the academic and scientific means, considering the small number of works presented in the sources indicated by the empirical corpus As for the bachelor and licensed identities, one can consider that the E.F. professional, loads resulting determinations of the new legal guidelines, a new political game in the field of the E.F., a constitutive characterization of the postmodern subject (HALL, 2015), holder identities in construction, mobile and distinct.

Key words: Physical Education, Bachelor, Graduation, integral formation, fractional formation.

LISTA DE SIGLAS

- ACM** – Brasil. Associação Cristã dos Moços
- BIRD** – Banco Mundial
- CBCE** – Brasil. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CES** – Brasil. Câmara de Educação Superior
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE** – Brasil. Conselho Nacional de Educação
- COFECON** – Brasil. Conselho Federal de Economia
- CONBRACE** – Brasil. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- CONFED** – Brasil. Conselho Federal de Educação Física
- CREF** – Goiás. Conselho Regional de Educação Física
- DEF** – Brasil. MEC - Divisão de Educação Física
- EAD** – Ensino à Distância
- E.F** – Educação Física
- ESEF/UFRGS** – Brasil. Escola Superior de Educação Física / Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- GTT** – Grupo de Trabalho Temático
- LDB** – Brasil. Lei de Diretrizes e Bases
- IBGE** – Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Brasil. Instituição de Ensino Superior
- IPES** – Brasil. Instituto de Políticas e Estudos Sociais
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OSPB** – Organização Social e Política Brasileira
- PCN** – Brasil. MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PUC-RJ** – Brasil. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- RBCE** – Brasil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte
- UEG** – Brasil. Universidade Estadual de Goiás
- UFG** – Brasil. Universidade Federal de Goiás
- UFRGS** – Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFRJ** – Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro

Unesco – Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Brasil. Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos apresentados nos GTTs – CONBRACE 2013/2015.	44
Quadro 2 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em funcionamento no Brasil. Ano 2015.	72
Quadro 3 – Trabalhos do GTT 04 - Epistemologia no CONBRACE de 2015	96
Quadro 4 – Trabalhos do GTT 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho no CONBRACE de 2015	98
Quadro 5 – Artigos selecionados entre os anos de 2004 e 2014 – Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE / CBCE	100
Quadro 6 – Artigos selecionados entre os anos de 2004 e 2014 – Revista Movimento/UFRGS	102
Quadro 7 – Artigos selecionados entre os anos de 2004 e 2014 – Revista Pensar a Prática/UFG	103
Quadro 8 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em Funcionamento na Região Sul. Ano 2015.	122
Quadro 9 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em Funcionamento na Região Sudeste. Ano 2015.	123
Quadro 10 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em Funcionamento na Região Centro Oeste. Ano 2015.	124
Quadro 11 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em Funcionamento na Região Norte. Ano 2015.	125
Quadro 12 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em Funcionamento na Região Nordeste. Ano 2015.	126
Gráfico 1: Distribuição dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física por região do Brasil	73

Gráfico 2: Comparação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, regiões Sul e Sudeste x regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste.	74
Gráfico 3: Relação entre população das regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste e regiões Sul e Sudeste/cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. ..	76
Gráfico 4 – Distribuição da oferta dos cursos de Bacharelado em Educação Física no Brasil.	77
Gráfico 5 – Distribuição da oferta dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil.	78
Gráfico 6: Comparação entre Licenciaturas e Bacharelados em Educação Física iniciados antes de 2004 e entre 2005 e 2015.	79
Gráfico 7 – Relação entre Licenciaturas e Bacharelados em Educação Física no Brasil - 2015.	81
Gráfico 8 – Relação de Bacharelados em IES Públicas e IES Particulares, Iniciados a partir de 2005 na Região Centro Oeste.	93
Gráfico 9 – Relação Licenciaturas em IES Públicas e IES Particulares, Iniciados a partir de 2005 na Região Centro Oeste.	94
Gráfico 10: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Sul – 2015.	122
Gráfico 11: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Sudeste – 2015.....	123
Gráfico 12: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Centro Oeste – 2015.	124
Gráfico 13: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Norte – 2015...	125
Gráfico 14: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Nordeste – 2015.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - IDENTIDADE CULTURAL, ESPAÇO SOCIAL, OS CAMPOS E OS TIPOS DE CAPITAL: esboço das duas identidades profissionais da Educação Física na contemporaneidade	28
1.1 – A identidade cultural na pós-modernidade	29
1.2 – Espaço social, os campos e tipos de capital	34
1.3 – O Campo Científico	41
1.4 – O Campo Esportivo	43
CAPÍTULO II - TRAÇOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	48
2.1 – História da constituição do campo.....	49
2.2 – Os métodos ginásticos europeus e os esportes na América do Norte	53
2.3 – A Educação Física no Brasil: emergência e configuração contemporânea.....	56
CAPÍTULO III - A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: bacharel e licenciado, novas identidades em construção?	84
3.1 – Diretrizes Nacionais Orientadoras da Formação Profissional em Educação Física – Um olhar histórico sobre a legislação brasileira	85
3.2 – Desdobramentos Políticos e Acadêmicos decorrentes da Resolução CNE/CES 07/2004	91
3.2.1 – O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE	96
3.2.2 – As Revistas: RBCE, Movimento e Pensar a Prática.....	99
3.2.2.1 – Revista CBCE	100
3.2.2.2 – Revista Movimento	101
3.2.2.3 – Revista Pensar a Prática	103
3.3 – Aproximações e distanciamentos.....	104
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
5 – REFERÊNCIAS	112
6 – ANEXO	117
7 – APÊNDICES	122

INTRODUÇÃO

Ao traçar a constituição histórica da Educação Física como um campo científico e profissional, pode-se demarcar a revolução industrial, mais notadamente na Inglaterra, e a revolução burguesa na França como os marcos históricos conjunturais iniciais da Educação Física. Tendo se iniciado na Europa e sendo fruto da chegada da burguesia ao poder tanto político quanto econômico, a Educação Física sempre esteve a serviço dos ideais burgueses. E o ideário burguês sempre se expressou pela necessidade de formação de mão de obra apta ao trabalho braçal extenuante das fábricas e ao mesmo tempo de mercados consumidores.

O surgimento do Estado moderno é inseparável do advento do capitalismo. Os interesses do Estado e do mercado, apesar do liberalismo pregar um afastamento, na maioria das vezes se coadunam. Essa convergência de interesses cria uma necessidade de expansão econômica em que se tornam objetivos prioritários a criação de exércitos fortes e de mão de obra resistente para o trabalho nas fábricas.

Neste contexto então surge a Educação Física como uma forma de preparar e “educar” fisicamente os corpos para se tornarem aptos ao trabalho e à guerra. Um outro acontecimento também muito marcante na história da humanidade estava em curso nesse período pós Revolução Industrial: a evolução das ciências. É justamente nos conhecimentos biológicos, então recém descobertos, que se apoia a Educação Física neste período inicial, pois necessitava de reconhecimento científico para se justificar a sua implantação.

Através deste embasamento biológico – e por basicamente se prestar política e ideologicamente aos princípios liberais do modo de produção capitalista - é implantada a Educação Física nas escolas, para a preparação dos futuros corpos trabalhadores ou aptos para a guerra. No Brasil, a sua chegada no espaço escolar e no exército se dá mais tarde, por volta do final do século XIX e início do século XX, historicamente marcado pelo esgotamento do regime imperial sustentado pela escravatura e proclamação do regime republicano em 1889.

A Educação Física no Brasil se inicia atrelada aos mesmos objetivos em que ela é implantada na Europa, quase cem anos antes; pautada no biologicismo e no higienismo, buscando uma melhora da saúde da população em geral. Durante todo o século XX a Educação Física brasileira passa por transformações em busca de uma

identidade visando um reconhecimento e uma autonomia no campo das ciências. Uma das prováveis razões deste processo ainda estar em curso, pode ser o fato de que a Educação Física ser um campo recente para os padrões científicos. Além do fato de haver uma disputa hegemônica da Educação Física por outros campos do conhecimento, como a Biologia, a Medicina, a Pedagogia, e mais recentemente a Sociologia, a Fisioterapia e a Terapia Ocupacional; disputa essa que contribui de forma significativa para a falta de identidade do campo.

Ela já foi eminentemente biológica em seu início e já houve uma hegemonia esportiva principalmente entre as décadas de 1970 e 1980. Mais recentemente, na década de 1990 se torna mais evidente a distinção entre o enfoque escolar e o não escolar. Betti (2005), afirma:

A Educação Física não se caracterizaria, então, como uma ciência específica, mas como uma área acadêmico-profissional com necessidades e características próprias, que se vale das diversas ciências e da filosofia para construir seus objetos de reflexão e direcionar sua intervenção pedagógica. (BETTI, 2005, p. 183).

Conseqüentemente em seu pouco mais de um século de história no Brasil, a Educação Física não teve o tempo necessário para se afirmar como um campo científico pertencente a um determinado grupo de saberes e práticas, sejam elas as ciências biológicas ou as ciências sociais, assim, não teve, a Educação Física, meios de construir em torno de si uma identidade única. Betti (2005) se apóia em Lovisolo (1996) ao explicar sobre a identidade do campo da Educação Física.

Para LOVISOLO (1996), existe uma questão paradigmática ou de hegemonia na Educação Física que expressa a dificuldade de construir uma identidade disciplinar, estabelecer acordos sobre o objeto teórico próprio e metodologias apropriadas; assim, haveria impossibilidade de construir uma área disciplinar em sentido estrito que pudesse ocupar o lugar da multiplicidade dos enfoques disciplinares atuantes no campo das ciências que estudam os esportes, a atividade corporal e a Educação Física. [...] O autor lembra que a filosofia, sociologia, economia, fisiologia, biomecânica, etc., são disciplinas que se ocupam de aspectos ou recortes do esporte e da atividade física. Assim, o esporte e a Educação Física seriam campos de aplicações nas quais essas disciplinas realizam esforços de explicação e interpretação, utilizando seus respectivos marcos teóricos e metodológicos, mas tal não implica a criação de novos objetos teóricos nem novos conceitos ou metodologias específicas,

embora possam colocar questões teóricas e metodológicas a partir desses campos para suas próprias disciplinas [...] (BETTI, 2005, p. 184).

O campo do conhecimento da Educação Física é notadamente um campo que dialoga e que faz fronteiras com outros vários campos científicos. Uma pesquisa de Educação Física pode ser embasada na Biologia, caso de pesquisas na área da Fisiologia do Exercício por exemplo. Pode haver também, uma pesquisa que se baseie na Sociologia, na Antropologia ou na Pedagogia, todos campos ligados às ciências sociais e humanas. Há também as pesquisas esportivas que tratam de táticas e formas de jogos dos esportes coletivos, por exemplo. Essa profusão de temas colaborou para a não criação desta identidade única à Educação Física, pois não convergiram para um tema central que servisse de parâmetro e de ponto de partida para as pesquisas em Educação Física, o que traria o reconhecimento científico para o campo. Esta acaba por não ser uma realidade exclusiva da Educação Física, reconhecida como sendo uma ciência de fronteiras, de prática e práxis.

Estas disputas, que convém lembrar, foram travadas não pelos demais campos científicos, mas sim pelos agentes da Educação Física, fizeram-na chegar a um impasse. Para que direção deveria seguir a Educação Física?

A literatura da década de 1990, maior parte elaborada por autores de matriz marxista, apontou o caminho da escola através da teoria crítico superadora; caminho esse que podemos considerar “natural”, devido ao contexto que vivíamos nessa época os ecos democratizantes da década de 1980 e toda a sua contestação teórica da Educação Física tecnicista/esportivista vigente até então e herdeira do período militar. Porém o país, sob a hegemonia de um governo de ideologia neoliberal, e o mercado de trabalho apontavam o chamado mercado *fitness* como a salvação para a Educação Física. Assim estaria se adequando a um emergente, à época, e em franca expansão até os dias de hoje, mercado de consumo, que é o do bem estar e da qualidade de vida ligada intimamente à saúde.

O mercado *fitness* movimenta uma alta quantia de dinheiro através da venda de planos de adesão a assessorias esportivas, treinadores pessoais, academias de ginástica e suplementação nutricional. Também poderíamos incluir aparelhos de ginástica, vestuário para atividade física e mais alguns assessórios, como por exemplo, os frequencímetros cardíacos.

Ao passar por várias e intensas transformações, que historicamente podemos situá-las quase que inteiramente no século XX, a Educação Física brasileira inicia o novo século com um dilema onde sua identidade como campo, ou poderíamos chamar de área de atuação, é colocada em discussão ou no mínimo fracionada.

Silva (2011) em uma pesquisa realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do estado da Bahia que oferece tanto a licenciatura quanto o bacharelado, conclui que para a integralização do curso de bacharelado, ocorre uma diminuição de disciplinas da dimensão didático-pedagógica que são então substituídas por disciplinas técnico-instrumentais. Esta afirmação suscita questões referentes aos cursos de bacharelado. Será que mesmo não atuando no campo escolar o bacharel em algum momento não atuará como um professor, como por exemplo, ao ministrar aulas na iniciação esportiva? As disciplinas didático-pedagógicas, não poderiam ajudar o bacharel em sua ação profissional? Da mesma forma podemos citar as disciplinas técnico-esportivas que não estão presentes ou são vistas superficialmente nas licenciaturas poderiam ajudar na prática docente do licenciado.

O desmembramento da formação em Educação Física em Licenciatura e Bacharelado se torna inevitável, acompanhado do aumento substancial da oferta de cursos, na sua grande maioria através do capital privado, para suprir o emergente mercado das academias de ginástica.

O profissional da Educação Física, possuía uma identidade perante a sociedade brasileira, que era o produto da visão esportivista da Educação Física implementada principalmente pelo regime ditatorial brasileiro na década de 1970. Essa identidade não contribuía de forma alguma para uma valorização do profissional da Educação Física, pois é até hoje um estereótipo do professor de Educação Física, o sujeito de formação física avantajada, alienado política e culturalmente, desleixado e pouco preocupado com a formação acadêmica. Visão que podemos confirmar através de mídias como a televisão e o cinema.

A Educação Física então, que com uma única formação não possuía uma identidade própria, afirmadora do seu campo, com as duas formações criou-se praticamente dois subcampos, se assim podemos denominar, dentro da Educação Física: o bacharel e o licenciado. Estas duas formações ampliaram o universo de

opções para a escolha das carreiras universitárias. Esta pesquisa não investigou as razões existentes para as escolhas das carreiras profissionais, mas a princípio Nogueira (2012) em seu estudo sobre ESCOLHA RACIONAL OU DISPOSIÇÕES INCORPORADAS: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores; enfatiza não ser fácil compreender sociologicamente o processo de escolha dos estudos superiores. Destaca duas perspectivas teóricas: abordagem macrossociológica e abordagem centrada no Indivíduo, com seus condicionantes:

Abordagem macrossociológica: [...] 1) a posição social objetiva dos sujeitos que escolhem (volume e peso relativo dos seus capitais cultural, econômico e social); 2) a estrutura de oportunidades do sistema universitário (cursos e faculdades definidos em termos do grau de prestígio acadêmico, localização, custos financeiros envolvidos, horário das aulas, natureza e grau de dificuldade dos cursos e de seu processo seletivo); 3) as características do mercado de trabalho (natureza das profissões, grau de prestígio e retorno financeiro médio) [...]

Abordagem centrada no Indivíduo: [...] 1) de determinados gostos ou preferências relativas às áreas do conhecimento e aos campos profissionais a elas associados; 2) de um conjunto de aspirações, expectativas e projetos de vida (de curto, médio e longo prazos) que o faz priorizar, conforme o caso, a estabilidade, o retorno financeiro, o prestígio ou o tipo de sociabilidade supostamente associados a cada curso ou profissão; 3) de um conjunto de representações sobre si mesmo, relativas não apenas à sua capacidade intelectual, mas às suas habilidades em geral; 4) de um conjunto mais ou menos amplo, preciso e confiável de informações sobre o sistema universitário, os diversos cursos e as futuras profissões. (NOGUEIRA, 2012)

Ressalta ainda que:

Pesquisas recentes (PAUL e SILVA, 1998; BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2001; PEIXOTO e BRAGA, 2004; BRAGA e PEIXOTO, 2006; VARGAS, 2008), indicam que essas variações no perfil do alunado segundo os cursos são definidas antes do próprio vestibular. Em regra, os indivíduos já se candidatam aos diversos vestibulares em função do seu perfil socioeconômico (renda, nível de formação e tipo de ocupação dos pais; da situação de trabalho no momento da inscrição e da pretensão ou não de trabalhar durante o curso); do seu perfil acadêmico (tipo de escola anteriormente frequentada- pública ou privada, profissionalizante ou geral; do fato de ter frequentado ou não cursinho preparatório; nível de desempenho acadêmico) e de variáveis ditas pessoais (estado civil, sexo e idade). (NOGUEIRA, 2012)

No entanto, para essa pesquisa, a discussão acerca das identidades profissionais se torna importante neste processo de dupla formação em Educação Física a partir do momento em que se dividem os campos de atuação profissional. O licenciado é destinado a trabalhar em escolas e o bacharel em clubes esportivos, academias, assessorias esportivas e hospitais. Cabe ressaltar que essa divisão não define apenas os dois campos de atuação profissional, mas também a diversidade de formas de trabalho, remuneração e reconhecimento social.

O termo identidade pode ser entendido como uma série de características próprias de uma pessoa ou de um grupo, tais como nome, profissão, sexo, gênero e que são considerados exclusivos desta pessoa ou deste grupo, pois servem como uma forma de os reconhecê-los. Também pode ser a consciência que uma pessoa tem de si mesma.

Segundo Stuart Hall (2015), existem três concepções de identidade: **sujeito do iluminismo** (pessoa humana como indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação); **sujeito sociológico** (reflexo crescente da complexidade do mundo moderno, sendo formada da interação entre o eu e a sociedade); **sujeito pós-moderno** (sem identidade fixa, fracionada, móvel).

O sujeito moderno, fruto do iluminismo é senhor consciente de suas ações, racional e centrado. E ao determinar suas ações, coloca o conhecimento como centro de sua existência. É o surgimento do “sujeito cartesiano”. É dentro desta conceituação que alocamos o profissional de Educação Física, que se formava no âmbito da concepção higienista ou na concepção tecnicista/esportivista, sujeito centrado, senhor de suas ações profissionais demarcadas de forma veemente. Ainda que consideremos que estejamos vivendo na pós-modernidade ou modernidade tardia, há uma predisposição imediata, após o entendimento dos conceitos descritos acima, em anunciarmos que as identidades do profissional da Educação Física decorrente do fracionamento entre bacharel e licenciado, remonta a essa noção do sujeito moderno ao demarcar rigidamente o exercício profissional.

Porém, cabe ressaltar que toda essa mudança do exercício profissional da Educação Física, é fruto da pós-modernidade, visto que um ponto central das mudanças ocorridas na pós-modernidade é a descontinuidade. Nesta perspectiva poder-se-ia considerar o atual profissional da Educação Física como um sujeito pós-

moderno, pois sua identidade é fracionada e móvel? Ainda que a legislação demarca atuações profissionais distintas, o bacharel e o licenciado têm identidades diferentes?

Acontecimentos ocorridos na segunda metade do século XX, como alguns movimentos populares (revoltas estudantis, movimentos contra culturais e antibelicistas, movimentos pelos direitos civis e movimentos revolucionários contra ditaduras no terceiro mundo) que tinham em comum ser contra o liberalismo do capitalismo e também contra a opressão dos regimes totalitários comunistas – ou seja não possuíam filiação ideológica – juntamente com a propagação das ideias de pensadores como Freud, Michel Foucault, Ferdinand de Saussure e Althusser, demarcaram para Hall (2015), o fim do sujeito do iluminismo, do homem moderno, e abriram caminho para o surgimento de uma identidade cultural da pós-modernidade. Identidade cultural essa baseada na fragmentação, que segundo Hall (2015, p. 11) “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

Será considerada, neste estudo, a Educação Física como um campo no sentido bourdieusiano, porquanto detentor das propriedades comuns, segundo Bourdieu (1983):

[...] os campos possuem leis de funcionamento invariantes. [...] é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc... [...] a estrutura do campo é o estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ... está na origem das estratégias destinadas a transforma-la. [...] aqueles que em um estado determinado da relação de força monopolizam (mais ou menos completamente o capital específico ... tendem a estratégias de conservação... enquanto os que possuem menos capital ... tendem a estratégias de subversão – as da heresia. [...] todas as pessoas que estão engajada em um campo tem um certo número de interesses fundamentais em comum, a saber tudo aquilo que está ligado à própria existência do campo... toda a história do jogo, todo o passado do jogo estão presentes em cada ato do jogo. (BOURDIEU, 1983, p. 89-94)

Pode se afirmar que a disputa pela sua hegemonia se apresenta como disputa de mercados, um compreendido pelos profissionais graduados pela Licenciatura e outro pelo Bacharelado. Este embate confere ao profissional uma identidade própria, um status próprio, uma remuneração salarial diferenciada e até mesmo uma composição corporal diferenciada.

Em seus apontamentos, Bourdieu, segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 29), busca superar a visão de Marx, de que a sociedade está dividida em classes sociais separadas por um critério econômico, e também a de Weber que a divisão da sociedade se dá em três critérios de classificação: poder, prestígio e riqueza. Ele ainda propõe uma abordagem em termos de espaços sociais e campos sociais. Assim ele analisa não somente as relações existentes dentro de cada campo social, mas também o *habitus* e a tendência à reprodução da ordem social.

O espaço social idealizado por Bourdieu rompe com a visão tradicional de uma hierarquia social fundamentada em termos econômicos, e assim, reduzindo a apenas um indicador a diferenciá-la. O capital só pode ser considerado o indicador de um espaço social, se ele não for usado apenas na esfera econômica, visto que para ele pode-se distinguir quatro tipos de capital: econômico, cultural, social e simbólico. São estes diferentes capitais que permitem estruturar o espaço social, o qual é hierarquizado pela sua desigual distribuição.

O capital econômico é conceituado pela posse de diferentes meios de produção ou posse dos conjuntos de bens econômicos, tais como: bens materiais, patrimônio e fontes de renda. O capital cultural compreende as qualificações intelectuais produzidas pelo homem, que sejam reproduzidas, transmitidas e apreendidas através da escola ou da família. O capital social pode ser definido como o conjunto de relações sociais que estão à disposição de um grupo, e pode ser trabalhado através de convites recíprocos, trocas de favores e lazer em comum. A última forma de capital é o chamado capital simbólico, que se traduz no conjunto de rituais e maneiras inerentes a um determinado grupo social. O capital simbólico é o capital que legitima a posse das demais manifestações do capital, pois através dos modos é que se exerce o controle social e a inserção ou não nas vantagens sociais de determinado grupo (Nogueira e Nogueira 2009, p. 35).

Na construção do espaço social contemporâneo pautado pela globalização, duas formas de capital, o econômico e o cultural, se destacam como maiores influências nos critérios de diferenciação. Nesta perspectiva “a posição dos agentes no espaço das classes depende do volume e da estrutura de seu capital” (Bonnewitz, 2003, p. 54). Os bem-nascidos, dotados de capital econômico e capital cultural se colocam como oposição aos não dotados destas duas formas de capital. Dessa forma

podemos afirmar que a classe dominante pertence aos possuidores de capital econômico e de capital cultural, ainda que possamos observar uma subdivisão na classe dominante derivada do tempo de pertencimento a essa classe. Os herdeiros das grandes fortunas da indústria e do comércio se sobrepõem a uma burguesia nova que reúne uma gama de profissionais bem remunerados, mas que não são os detentores dos modos de produção. Assim, executivos do setor privado e público, professores universitários ou profissionais liberais, ou seja, profissões intelectuais acabam por serem dominados pelos detentores dos modos de produção, apesar de possuírem maior capital cultural.

Já as classes populares se caracterizam por uma quase total ausência de capital, seja ele em qualquer forma de manifestação. Uma característica comum à essa classe, é a aceitação, seja ela consciente ou inconsciente, da dominação, principalmente ideológica, sobre ela exercida. São indivíduos excluídos nas relações sociais e nas lutas pelo poder, detentores de uma negada cidadania, visto não possuírem nem capital econômico e nem capital cultural para que possam, de alguma forma, obterem o capital social.

Bourdieu (1983), afirma que o campo social é o local onde se dão as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, onde o interesse em se sobrepor aos demais agentes do campo proporciona uma mobilidade perene dentro do campo, devido ao enfrentamento constante das forças (capitais). Funciona como uma espécie de mercado, onde a maior acumulação de formas de capital (econômico, cultural, social e simbólico) dará a um agente a dominação deste determinado campo, uma hegemonia sobre este “mercado”. Convém lembrar que dependendo do tipo de campo (artístico, religioso ou esportivo por exemplo), a acumulação de uma ou outra forma de capital será preponderante sobre as demais para definir a hegemonia deste determinado campo. Também serão diferentes as estratégias de alteração ou conservação da hegemonia do campo.

Considerando a Educação Física como um campo no sentido bourdieusiano, porquanto detentor das propriedades comuns, pode se afirmar que a disputa pela sua hegemonia se apresenta como disputa de mercados, um compreendido pelos profissionais graduados pela Licenciatura e outro pelo Bacharelado. Este embate confere ao profissional uma identidade própria, um status

próprio, uma remuneração salarial diferenciada e até mesmo uma composição corporal diferenciada.

Sobre a luta pelo monopólio da competência científica, processo por que passa a Educação Física, Bourdieu (1983) relata:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado". (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Essa dicotomia entre o biológico e o pedagógico existente na Educação Física brasileira atual, não é sua exclusividade, visto que remontam ao seu início no século XIX, segundo a explicação, em sua tese de doutoramento, de Ventura (2010):

Ao se respaldar como um conhecimento com aporte nas Ciências Biológicas e ganhar reconhecimento na Europa do início do século XIX, já se percebia um movimento de oposição no interior do campo do pensamento da Educação Física, neste primeiro momento entre o biológico e o pedagógico, que rompia com a tríade estruturada durante o período renascentista – Educação Moral, Educação Intelectual, Educação Física – que visava uma educação pela formação humana. (VENTURA, 2010, p. 13).

O embate acontece dentro do campo científico, como afirma Bourdieu, inequivocamente não apenas pelo reconhecimento científico, mas também pelo poder político, ainda que o poder político traga “apenas” prestígio, reconhecimento ou status social. As disputas presentes no campo da Educação Física, o escolar e o não escolar, em busca da autoridade científica, renderá ao lado hegemônico uma espécie particular de capital simbólico, que pode vir a ser revertido em outras formas de capital. É gerada então uma identidade científica e profissional muito particular a este campo, que o diferenciará dos demais campos científicos, isolando-o cada vez mais em razão de sua particularidade.

Estes conceitos de identidade e como são internalizadas as disposições culturais produzidas pelos campos escolar e não escolar, orientando as opções de trabalho dos profissionais de Educação Física, formam um conjunto de caracteres

próprios dos profissionais de Educação Física. E é neste universo que pretendemos nos aprofundar nesta pesquisa, para que possamos entender suas características comuns que os levaram a buscar uma determinada formação no campo da Educação Física.

A Educação Física após a instalação nas instituições escolares passa então por várias transformações e influências ao longo do século XX em todo o mundo. Transformações essas sempre pautadas pelo sistema econômico e político em vigor, se pensarmos não apenas no âmbito brasileiro, mas sim de forma globalizada.

No Brasil, a década de 1980 deve ter uma especial atenção e um olhar mais minucioso, por se tratar de um marco significativo. Podemos denominar que se tratou mesmo de um divisor de águas na história da Educação Física brasileira.

O Brasil do final da década de 1970 e início da década de 1980, passava pela reabertura política. Tratava-se de um momento de redemocratização iniciado com a “distensão lenta, gradual e segura” no governo Geisel (1974/1979) que acabou por culminar na chamada Lei da Anistia já no governo Figueiredo (1979/1985). Esta lei anistiava presos políticos e pessoas banidas ou exiladas devido à repressão política durante o regime militar brasileiro.

Devido a esta flexibilização política nas leis brasileiras, muitos professores de Educação Física que antes eram impossibilitados, passam a fazer intercâmbios para formação profissional no exterior. Ao retornarem ao Brasil passam a questionar a Educação Física escolar brasileira, muito pautada no esportivismo tecnicista ditado pelo regime ditatorial militar brasileiro, que via no esporte um meio de divulgação e propaganda ideológica. Um exemplo claro de apropriação política e ideológica do esporte foi a captação política da conquista do tricampeonato mundial de futebol em 1970.

Ao se contestar o modelo de Educação Física escolar brasileira então vigente, o campo da Educação Física começa a se negar e a não utilizar este modelo esportivista e tecnicista. Porém não se havia ainda elaborado um novo modelo pedagógico para as aulas de Educação Física nas escolas brasileiras. Isto faz com que parte das décadas de 1980 e 1990 sofram um hiato de preposições pedagógicas para a Educação Física, o que causou de certa forma um desconforto grande no meio

educacional e até uma contestação da validade da presença da Educação Física nas escolas.

Abre-se um espaço então, baseado nestas contestações da Educação Física escolar brasileira anteriormente citadas, para a proposição de uma dupla formação em Educação Física: a licenciatura e o bacharelado.

Ao mesmo tempo ocorre com a atividade física e a Educação Física escolar um processo de mercantilização, que faz com que se submetam às vontades e tendências mercadológicas. Mercado este que pode ser percebido no aumento da quantidade de centros esportivos, de academias de ginástica e musculação, de assessorias esportivas personalizadas e especializadas e na quantidade de cursos superiores de Educação Física abertos nas últimas duas décadas.

Como um auxílio para o entendimento desta mercantilização do exercício físico podemos tomar como fonte de estudo as décadas dos anos de 1980/1990 bem como as subsequentes. Estas décadas presenciaram um aumento vertiginoso de abertura de academias nas ondas da cultura corporal e da vida saudável. Ao mesmo tempo em que as escolas de educação básica reduziam as aulas de educação física, foram aprovadas pelos conselhos de educação a validação das frequências em academias como equivalentes às aulas de educação física escolar. No campo esportivo, os esportes de rendimento ganham relevância e suscitam e requerem profissionais com capacitação (discursos de habilidades e competências) mais técnico-científica.

A atual lógica mercadológica que delineia a formação em Educação Física no Brasil atual pode ser, segundo Ventura (2010), da seguinte maneira:

As atuais diretrizes para a formação em Educação Física inclinam a formação profissional da área para o atendimento aos anseios mercadológicos. Primeiro, porque aponta habilidades profissionais como sendo competências, naquilo que parece ser intencional e estratégico para não trazer à tona as necessidades mais complexas do aporte teórico; fica expressa a necessidade de que o egresso esteja preparado para resolver os problemas imediatos, os anseios dos indivíduos participantes das práticas corporais (VENTURA, 2010 p. 149).

Ainda segundo Ventura (2010):

Não é para se ter dúvidas de que, após ser exigido o atendimento de competências e habilidades voltadas ao mercadológico, ficará muito difícil inserir algo que se contraponha a essas imposições, na medida em que as IES estarão remetendo seus olhares para o processo de avaliação de cursos. Sabe-se que a base da cobrança num exame nacional de cursos está vinculada às políticas públicas de formação, então, às diretrizes curriculares. Mas, é preciso contestar essa oficialidade mercadológica cobrada de todos; afinal, a formação em Educação Física deve se preocupar em ensinar conhecimentos científicos sólidos e contextualizados com a realidade social da intervenção social de seus egressos, sua competência intelectual, e não em desenvolver competências e habilidades determinadas pelo mercado de trabalho, cujo foco está num atendimento aos problemas do cotidiano, de cunho imediatista (VENTURA, 2010 p. 150).

Assim, indaga-se como problema de pesquisa, investigar sob quais condições histórico-culturais, ocorreu este fracionamento do licenciado para os espaços escolares e o bacharel para múltiplos espaços de atuação, bem como seus impactos no exercício profissional.

Localizando historicamente a implantação da dupla formação em Educação Física tomamos como marco o ano de 2004, data da homologação pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução CNE/CES 07/2004 que institui as diretrizes para a formação em Educação Física no Brasil. Tendo o fracionamento de uma formação integral como não consensual no campo da Educação Física e as demarcações tão rígidas que podem ou não serem efetivadas na prática, optamos por buscar os impactos acadêmicos da Resolução CNE/CES 07/2004 na produção acadêmico científica em fontes documentais e editoriais.

Com o intuito de exemplificarmos melhor o impacto de tal resolução no campo profissional e da formação em Educação Física, podemos citar o seu art. 4º parágrafo 2º:

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação, tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004).

Procuraremos descrever através de publicações científicas específicas da Educação Física, produções acadêmicas que discutam a formação em Educação Física, seja ela em Licenciatura ou em Bacharelado. Assim poderemos traçar um horizonte onde apontaremos pontos convergentes e divergentes presentes na atual realidade da dupla formação em Educação Física no Brasil.

O objetivo geral desta pesquisa é indagar acerca das modificações e impactos da Resolução CNE/CSE 07/2004, quando de uma formação integral do profissional de Educação Física para diferentes espaços de atuação, fraciona-se nas modalidades bacharel e licenciado, perspectivando duas identidades distintas deste sujeito, profissional da Educação Física.

Visando responder ao objetivo geral desta investigação, definido no contexto da formulação do problema, optamos por uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica / documental, recorrendo à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO, 2005). Constituem fontes do *corpus* empírico:

a) Documentais: (Resolução CNE/CES 07/2004 que institui as diretrizes para a formação em Educação Física no Brasil; a Resolução CNE/CP Nº 1 /2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e resoluções do Conselho Federal de Educação Física);

b) Editoriais:

- Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Revista Pensar a Prática da Universidade Federal de Goiás (UFG) entre os anos de 2004 e 2014;
- Apresentações de trabalhos nos Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) de Epistemologia e Formação Profissional e mundo do trabalho do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) nas edições de 2013 e 2015.

As fontes editoriais terão como filtros, pesquisas que tratem dos seguintes temas: formação profissional em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e impactos políticos profissionais da Resolução CNE/CES 07/2004.

Esta dissertação para fins de exposição está assim estruturada:

Uma introdução onde se problematiza o campo da Educação Física, sua história, inserido em um determinado espaço social, o objetivo central da investigação, sua metodologia, aportes teóricos e organização da exposição da pesquisa.

No capítulo I nomeado como Identidade Cultural, Espaço Social, Os Campos e os Tipos de Capital: esboço das duas identidades profissionais da Educação Física na contemporaneidade; foram desenvolvidas quatro questões que se integram como a identidade cultural na pós modernidade, os conceitos segundo Bourdieu de espaço social, os campos e tipos de capital, traços conceituais constitutivos do campo científico e do campo esportivo.

No capítulo II – Traços Históricos e Sociais da Educação Física – são desenvolvidas questões referentes à história e configurações deste campo de saberes, os métodos ginásticos europeus e os esportes na América do Norte, bem como a chegada da Educação Física no Brasil.

No capítulo III – A Produção Científica no Campo da Educação Física: Bacharel e Licenciado, novas identidades em construção? – foram desenvolvidas três questões fundamentais: a) diretrizes orientadoras da formação profissional em Educação Física – um olhar histórica sobre a legislação brasileira; b) desdobramentos políticos e acadêmicos decorrentes da Resolução CNE/CES 07/2004 (CONBRACE 2013 / 2015 GTTs Epistemologia e Formação profissional e mundo do trabalho; Revista CBCE, Revista Movimento e Revista Pensar a Prática) e busca de identificações das aproximações e distanciamentos.

Na sequência são apresentadas as Considerações Finais, seguidas das Referências, Anexo e Apêndice.

Espera-se então, com essa pesquisa, possa contribuir no enriquecimento das discussões sobre a dupla formação em Educação Física no Brasil, através dos impactos tanto na identidade profissional do egresso, quanto nas publicações acadêmicas do campo da Educação Física.

CAPÍTULO I - IDENTIDADE CULTURAL, ESPAÇO SOCIAL, OS CAMPOS E OS TIPOS DE CAPITAL: esboço das duas identidades profissionais da Educação Física na contemporaneidade

“Dom Quixote”

Muito prazer, meu nome é otário
Na ponta dos cascos e fora do páreo
Puro sangue, puxando carroça
... por amor às causas perdidas

Humberto Gessinger

Este capítulo se estrutura em quatro partes distintas, mas que dialogam e se completam. O primeiro subtítulo trata da identidade cultural na pós-modernidade, baseada nos estudos de Hall (2015). Os demais subtítulos, se baseiam nos estudos de Bourdieu (1983) sobre a conceituação de espaço social, campos e tipos de capital no segundo; o campo científico no terceiro e o campo esportivo contemplado no quarto através da análise dos trabalhos apresentados em 2013 e 2015 nos Grupos de Trabalho Temático (GTTs) do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), com destaque para os GTTS Escola e Formação Profissional e Mundo do Trabalho.

Essa pesquisa abordará na visão de Hall (2015) a forma como as antigas identidades culturais do homem, com o advento da pós-modernidade, se desestabilizaram. As identidades modernas, para Hall (2005) estão sendo descentradas, fragmentadas pelo processo de globalização, quando é repensada a identificação cultural a partir de um “pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Hall (2015, p. 09).

O espaço social, os campos e os tipos de capital, serão analisados sob a ótica dos estudos da realidade social segundo Bourdieu (1983). Estes estudos nos concederão um suporte teórico para podermos compreender diferenciações que possam existir entre campos escolar e não escolar da Educação Física, e a luta hegemônica entre esses dois campos.

Ao contrário das sociedades de ordens do Antigo Regime, fundadas sobre uma hierarquia de prestígio, na qual o clero, a nobreza e o terceiro estado tinham direitos e deveres codificados, as sociedades industriais se caracterizam pela ausência de hierarquia social juridicamente definida. O

estudo da diferenciação social suporá a elaboração de uma grade de análise, para explicar as desigualdades entre grupos sociais (BONNEWITZ, 2003, p, 51).

Bourdieu apud Bonnewitz (2003) afirma que o espaço social é hierarquizado devido à forma desigual com que os tipos de capitais são distribuídos. Primeiramente, rompe-se com a visão de sociedade representada de forma piramidal, pois essa visão atribui a cada classe uma posição dentro de uma escala social, utilizando principalmente critérios econômicos de classificação.

Na sua recusa de inscrever-se nessas dicotomias tradicionais, P. Bourdieu visa superá-las, sintetizando-as. Propor uma abordagem em termos de espaço social e de campos sociais é dotar-se de conceitos e instrumentos que permitem não apenas analisar a posição dos grupos e suas relações, mas também compreender a tendência à reprodução da ordem social (BONNEWITZ, 2003, p, 51-52).

Através da explicitação das diferentes formas de capital, Bourdieu estrutura o espaço social, o que será de grande valia para essa pesquisa ao tentarmos revelar o quão as últimas regulamentações legais acerca da formação inicial em Educação Física, contribuíram para a formação de novas identidades culturais e profissionais no campo da Educação Física.

1.1 – A identidade cultural na pós-modernidade

A expressão pós-modernidade, segundo Rajobac e Romani (2011, p. 11), surge na década de 1970, “[...] impulsionado pela discussão norte-americana, que delimitou o ponto central na problemática sociológica da sociedade pós-industrial [...]”. Em meio a essa discussão, Jean-François Lyotard, publica em 1979 seu livro “A condição pós-moderna”, onde propõe que a década de 1950, caracterizada pela reconstrução da Europa após a segunda guerra mundial, marca o fim da sociedade moderna que havia se iniciado com Descartes, surgindo então uma nova sociedade denominada de pós-moderna. A sociedade pós-moderna se baseia nos progressos no campo da comunicação e da informática. Lyotard lança seu livro no final dos anos 1970, momento marcado pelo início da massificação e popularização de novas tecnologias e da informática.

Em Lyotard, a Pós-Modernidade configura-se como um estado da cultura, posterior às transformações que afetaram não somente as ciências, mas, também, a literatura, as artes e, sobretudo, os paradigmas do conhecimento e a organização da vida no Ocidente. Em vista disso, encontramos na Pós-Modernidade a idade chamada “Pós-Industrial”, que, entre outras coisas, favoreceu o esfacelamento dos paradigmas modernos e a instalação de uma nova maneira de as coisas se estabelecerem. Daí a convicção lyotardiana de que o saber é o grande meio de modificação da sociedade. O pós-moderno, enquanto condição cultural, caracteriza-se pela incredulidade nos metadiscursos e respectivas pretensões universalizantes. Nesse contexto, são postas em relevo as esferas, cibernético-informática e informacional. Assim, a condição pós-moderna legitima-se ao transcender a Modernidade, para estabelecer uma nova síntese do todo que rodeia o ser humano (RAJOBAC E ROMANI, 2011, p. xx).

Com o advento das novas tecnologias da informação e o conseqüente avanço na velocidade das comunicações, o mundo passa pelo processo de globalização, que dissemina padrões culturais dominantes por toda a extensão do globo, conforme Miranda (2000):

Quanto à tendência da globalização do mercado da produção intelectual, pode-se argüir que, dentro do quadro de mudanças estruturais por que vem passando o mundo, a disseminação de padrões culturais globalizados vem assumindo proporções sem limite. Tal situação tem se acentuado principalmente porque o modo de produção industrial capitalista tornou-se hegemônico na produção e distribuição de produtos intelectuais e, através de seus mecanismos de distribuição – os mídia em geral – interfere poderosamente nos processos econômicos, políticos e culturais das sociedades nacionais. Enquanto processo de desenvolvimento de complexas interconexões entre sociedades, culturas, instituições e indivíduos, a globalização estimula e favorece a remoção dos nossos relacionamentos e de nossas referências de vida de contextos locais para contextos transnacionais (MIRANDA, 2000, p. 79).

Todo este processo faz com que as velhas identidades culturais, que deram ao homem uma segurança e estabilidade nos períodos anteriores à pós-modernidade ou modernidade tardia, segundo Hall (2015) se encontram em crise, por não mais conseguirem proporcionar ao homem pós-moderno, uma identidade única.

“A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que

davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2015, p. 9).

As identidades modernas entram em colapso devido a uma mudança estrutural que está acontecendo nas sociedades modernas a partir do final do século XX. As estruturas culturais tais como: gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade estão sendo fragmentadas e assumindo novas configurações e significações. Hall (2015) afirma que essas novas significações deslocam o indivíduo cultural e socialmente, fazendo-o entrar em uma crise de identidade.

Ainda nos baseando nos estudos de Hall (2015), diz ele que nos tempos pré-modernos acreditava-se na individualidade do sujeito estabelecida ao nascer, apoiada nas tradições e estruturas predominantes à época, demarcadas pelo sistema feudal: nobreza e servos. O humanismo renascentista do século XVI e o iluminismo do século XVIII proporcionaram uma oportunidade de ruptura dessa estrutura feudal de identidade do sujeito. A partir de então a identidade poderia ser modificada ao se tornar possível a ascensão social e econômica.

O sujeito moderno é um fruto emergente de movimentos importantes na história ocidental: o protestantismo reformador, o humanismo renascentista, as revoluções científicas e o iluminismo. Os dois primeiros movimentos, libertaram o homem dos dogmas da Igreja, colocando-o em contato direto com Deus e no centro do universo. Os outros dois movimentos deram ao homem a capacidade de duvidar, investigar, pesquisar e revolucionar. Oportunizaram a racionalidade e a soberania ao homem moderno.

Hall (2015) esboça cinco grandes eventos no campo das ciências sociais que, segundo ele, teriam como principal impacto a derrocada do sujeito moderno a partir da segunda metade do século XX. O primeiro evento são os escritos de Louis Althusser (1918-1989) que se baseando em Marx colocou a identidade do homem não como uma noção abstrata de centralidade em seu sistema histórico e sim como sendo esta identidade fruto das relações sociais dos modos de produção.

O segundo dos “descentramentos” como coloca Hall foi a descoberta de Freud do inconsciente. Segundo Hall (2015):

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funcionam de acordo com uma “lógica” muito

diferente daquela da Razão, arrasa o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes (HALL, 2015, p. 23).

O terceiro dos argumentos utilizado por Stuart Hall são as afirmações do linguista estrutural Ferdinand de Saussure. Para Hall (2015, p. 25), Saussure afirmava que “... nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua”. Dessa forma o significado das palavras ou expressões não são fixos, pois dependem de uma relação de similaridade ou de diferenciação com outras palavras. Assim a língua não é de forma alguma uma expressão da identidade do homem, pois a relação língua/identidade está baseada mais na diferença com o oposto do que na sua própria definição. A formação dos conceitos das palavras, assim como da identidade, se define mais com o que não somos do que com o que realmente somos.

O quarto evento que culmina com a morte do homem moderno é o conceito do “poder disciplinar” formulado pelo filósofo e historiador francês Michel Foucault.

O “poder disciplinar” está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “policiam” e disciplinam as populações modernas – oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante (HALL 2015, p. 26).

O objetivo principal do “poder disciplinar” é manter todas as instâncias da vida do homem (trabalho, atividades, prazeres, práticas sexuais e vida social e familiar) sob uma normalidade denominada de saúde física e moral, ou seja, disciplinadas para que seja um corpo dócil. Dessa forma a identidade do homem não se desenvolve do seu interior para o exterior. Ela é moldada para se adequar a um referencial ditado pelo “poder disciplinar”.

O quinto descentramento do sujeito moderno se dá com o advento do feminismo juntamente com os demais movimentos sociais dos anos 1960 (revoltas estudantis, movimentos contraculturais e antibelicistas, movimentos pelos direitos civis e movimentos revolucionários contra ditaduras no terceiro mundo). Todos esses movimentos tinham em comum, a oposição tanto a política liberal capitalista como o stalinismo ditatorial do bloco comunista. Eram contra o *status quo* geral e propunham

uma nova forma de sociedade mais igualitária e inclusiva, privilegiando também grupos da sociedade historicamente reprimidos, como as mulheres, negros, pobres e homossexuais.

Cada movimento apelava para a *identidade social* de seus sustentadores. Assim o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento belicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a *política de identidade* – uma identidade para cada movimento (HALL 2015, p. 27).

Estes movimentos quebraram a barreira do privado e do público. As opções pessoais, privadas, também passam a ser posições políticas. O que era para ser apenas uma contestação do papel social das mulheres, abriu caminho para nova formação das identidades sexuais e de gênero. A identidade cultural passa a não ser mais do homem e sim a identidade cultural humana, marcado por questões de diferença sexual.

A identidade cultural na modernidade tardia tem como característica bastante específica o caráter de mudança, e isto se deve à interconexão de diferentes culturas, áreas e campos em todo o globo, que os estudiosos dessas relações denominaram de globalização. A globalização confere às sociedades modernas uma característica de mudanças rápidas e permanentes. Hall (2015) afirma que isto diferencia as sociedades “tradicionais” e as “modernas”. As sociedades “modernas” constantemente, através das experiências de convivência, são refletidas, examinadas e reformadas pelas informações surgidas em seu próprio meio ou recebidas de outras sociedades devido à globalização.

Como exemplos de como as sociedades se influenciam, podemos citar os movimentos sociais que levaram à “primavera árabe” (movimentos que tinham um propósito de destituir governos ditatoriais no Oriente Médio), ou a eleição de vários governos populistas de esquerda na América do Sul no início do século XXI. As identidades culturais na pós-modernidade são contraditórias, se deslocam constantemente e mutuamente, e as contradições aturam tanto na sociedade e seus grupos políticos, quanto na cabeça de cada indivíduo.

Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades com uma “identidade mestra” única

abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas (HALL, 2015, p.15).

Conclui-se que na pós-modernidade, ou modernidade tardia, as configurações políticas são a todo instante perpassadas por identificações rivais e deslocantes, devido à fissura na “identidade mestra” do homem e ao surgimento de novas identidades definidas pelos movimentos sociais/populares (feminismo, direitos civis, ambientais e culturais). Assim a identidade não é mais automática ou herdada, como na Idade Moderna por exemplo, mas sim conquistada ou perdida dependendo de como o indivíduo é representado ou abordado. “Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*.” (HALL, 2015, p.16).

1.2 – Espaço social, os campos e tipos de capital

Ao elaborar sua teoria sobre o espaço e campo social, Bourdieu primeiramente rompe com a visão da estratificação piramidal da sociedade, baseada apenas em critérios econômicos, nas condições materiais de existência. Essa visão, ao considerar um princípio único de hierarquização, se torna reducionista. Na visão de Bourdieu (2007), o que interferirá na classificação e estruturação das classes e dos espaços sociais serão as diferentes formas de capital acumulado por determinados seguimentos sociais, e a distinção que cada capital proporcionará a um campo, seguimento ou classe social.

Bourdieu contrapõe e sintetiza as três principais correntes sociológicas e filosóficas que tratam sobre as produções simbólicas: a de Durkheim, a de Sausurre e Levi-Strauss e a de Marx. Para Durkheim, os sistemas simbólicos funcionam como elementos que organizam o conhecimento ou a percepção da realidade pelos indivíduos. A segunda corrente que se origina no estruturalismo linguístico de Sausurre e que tem Levi-Strauss como maior expoente “... analisa os sistemas

simbólicos como estruturas estruturadas, ou seja, com realidades organizadas em função de uma estrutura subjacente que se busca identificar”. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2005, p. 30).

Para o marxismo, os sistemas simbólicos são, primeiramente, instrumentos de dominação ideológica, usados pela classe dominante, possuidora dos bens de capital e dos meios de produção, para legitimar o domínio sobre outra classe social.

Ao sintetizar essas três teorias que versam sobre o poder simbólico, Bourdieu primeiramente uniu as proposições de Durkheim e Lévi-Strauss para afirmar que:

[...] os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturantes justamente porque são estruturados. Dito de outra forma, as produções simbólicas seriam capazes de organizar (estruturar) a percepção dos indivíduos e de propiciar a comunicação entre eles exatamente porque seriam internamente estruturados, apresentariam uma organização ou lógica interna, passível de ser identificada pela investigação científica (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2005, p. 30).

Ao juntar as duas primeiras com a teoria de Marx, Bourdieu argumenta que a estrutura presente no poder simbólico, contribui para a reprodução no espaço social das ações dos atores sociais, colaborando assim com a permanência das estruturas de poder e de dominação social. Com essas considerações, Bourdieu situa as suas proposições em um campo neutro entre as afirmações marxistas, de cunho conspiratório, que afirmam que os campos simbólicos servem exclusivamente como instrumentos de dominação ideológica, e o pensamento idealista que negam o papel ideológico das construções simbólicas. Bourdieu sinaliza que para ele os sistemas simbólicos são produzidos ou apropriados por especialistas de determinado campo, para torná-lo autônomo e independente.

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas) (BOURDIEU, 1976, p. 1).

Como campo, Bourdieu entende que são “certos espaços de posições sociais nos quais, determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”

((NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2005, p. 31). À medida que a sociedade vai se desenvolvendo e aumentando o seu número de campos de atuação (sociais, artísticos ou de trabalhos), estes mesmos campos tendem a se tornarem mais específicos e mais autônomos em relação aos demais campos. Essa autonomia invariavelmente produzirá no interior desse campo uma disputa pelo controle, produção e direito legítimo de representação desse campo, para poder classificar e hierarquizar os próprios bens produzidos.

Cada campo de produção simbólica seria, então palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. Da mesma forma, seria possível dizer que, no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e falar popular. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2005, p. 33).

Segundo Bourdieu, os indivíduos que possuem a forma da cultura dominada possuem duas estratégias em relação à cultura dominante. A primeira é tentar se aproximar e apropriar da cultura dominante, fazendo dessa apropriação uma estratégia para a tentativa de ascensão ou ganho de capital social. A segunda estratégia é tentar reverter a lógica da dominação, tentando inverter a posição das duas formas culturais, ao valorizar as tradições e culturas populares. Bourdieu, no entanto, demonstra ceticismo em relação à segunda estratégia, ao considerar que o campo composto pelas tradições e culturas populares não possui um sistema simbólico autônomo capaz de confrontar a cultura dominante.

Cada campo possui em seu seio uma disputa simbólica, entre grupos ou pessoas pela predominância e hegemonia dentro da especificidade do próprio campo. Uma habilidade, como por exemplo, um virtuosismo sobre um instrumento musical, que é extremamente valorizado no campo artístico, é ao mesmo tempo desprezado no campo científico.

Nos diferentes campos, existe uma correspondência entre as divisões objetivas do mundo social – notadamente entre dominantes e dominados – e os princípios de visão e de divisão que os agentes lhes aplicam. As divisões sociais e os esquemas mentais são estruturalmente homólogos, pois são geneticamente ligados. A exposição repetida às condições sociais definidas imprime nos indivíduos um conjunto de *disposições* duráveis e transferíveis, que são a interiorização da realidade externa, das pressões de seu meio social inscritas no organismo (LOYOLA, 2002, p. 68).

Dessa forma, baseados nos estudos de Bourdieu (1983), podemos concluir que seja em um campo específico ou na generalidade da sociedade, as produções simbólicas recebem uma classificação e uma hierarquização, onde alguns são tidos como inferiores ou vulgares e outros como superiores ou cultos. Essa classificação não se aplica apenas às artes como a música ou a literatura, mas também a todas as representações cotidianas como as práticas esportivas, gostos culinários, vestuários e mercado de trabalho.

Bourdieu (1983) diz ainda que essas hierarquias culturais reforçariam, reproduziriam e legitimariam as hierarquias sociais mais amplas da sociedade. Então a divisão de classes entre dominantes e dominados, donos e empregados e entre cultos e ignorantes são sempre resultantes da hierarquia cultural. A hierarquia cultural é utilizada para classificar o indivíduo segundo os bens culturais que o próprio produz, aprecia e consome. Dependendo do bem cultural a que o indivíduo está ligado, lhe trará uma distinção de poder e prestígio dentro de um determinado campo e por consequência (dependendo da autoridade do campo onde o indivíduo está inserido) na sociedade em geral. Porém não se pode criar uma teoria utópica de que a posse dos bens culturais mais prestigiados, não esteja intimamente ligada à posse de bens econômicos e financeiros.

A noção de capital, à primeira vista, estará sempre ligada à abordagem econômica, e para Bourdieu, capital econômico se refere justamente à acumulação de bens materiais. Porém o autor realiza uma analogia com o termo capital cultural ao se referir a indivíduos que consomem ou de alguma forma se envolvem com bens culturais, o que lhes confere distinção dentro de um campo específico ou da sociedade em geral.

O indivíduo que domina, por exemplo, o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente

atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobretudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) – beneficia-se de uma série de vantagens sociais. O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2005, p. 35).

Como capital econômico podemos compreender a posse de bens de produção como terras, fábricas ou trabalho, e a posse de bens econômicos como fontes de renda, como por exemplo as aplicações de capital financeiro, patrimônio imobiliário ou outros bens materiais que possam gerar mais lucro e mais dinheiro.

O capital cultural corresponde à aquisição de bens e qualificações intelectuais e incorporadas e transmitidas seja pela escola, seja pela família. Bourdieu (1983) ainda faz uma subdivisão do capital cultural em três formas de estado. O primeiro é o estado incorporado, aquele que empiricamente se diz que o indivíduo “nasceu assim”, como é o caso da facilidade de oratório ou a polidez no tratamento com as pessoas. O segundo é o estado objetivo que é a posse de bens culturais como quadros ou livros por exemplo. O terceiro estado é o estado institucionalizado, que se trata de aquisição de títulos por instituições, através de mérito pessoal pelo estudo.

O capital social se trata das relações sociais a que um indivíduo passa a dispor ao se inserir em um determinado campo. A aquisição desta forma de capital implica em sua manutenção através de relacionamentos sociais, visitas recíprocas ou a assiduidade em determinado convívio social, visando a obtenção de possíveis e futuras vantagens materiais. A amplitude de seus contatos sociais, da sua rede de influência, definirá o volume do capital social do indivíduo

A última forma de capital, é o capital simbólico, que corresponde a um conjunto de hábitos, gestos e rituais que legitimarão a posse dos três demais tipos de capital e darão credibilidade ao indivíduo para pertencer a um determinado campo social. Se refere ao prestígio ou à boa reputação que o indivíduo consegue ou herda em um determinado campo ou na sociedade em geral. O indivíduo deve demonstrar total conhecimento das regras e condutas para se constituir como membro de determinada classe social ou campo, seja ele campo de conhecimento, social ou de convívio.

Como já referido anteriormente, não se pode tentar uma separação entre o capital econômico e o capital cultural. A junção destas duas formas de capital é que

sintetiza o processo de distinção das classificações sociais. A distinção se dá basicamente no volume e na estrutura do capital.

O volume do capital faz diferenciar tanto os detentores do capital econômico quanto do capital cultural, dos que não os detêm. Nesta hierarquização os padrões, os profissionais liberais e professores universitários se situam no topo da classificação. Já a hierarquização através da estrutura do capital pode fazer com que haja uma dupla classificação, pois para alguns o capital econômico predomina só o cultural. Já para alguns o capital cultural é o preponderante. Assim dependendo do campo a que o indivíduo pertença, uma visão ou outra será preponderante.

A posse apenas de capital econômico não garante a mobilidade social dos indivíduos. É também exigido o capital cultural para atestar o pertencimento e garantir a mobilidade da ascensão social. O indivíduo que consegue reunir uma grande quantidade de capital econômico, mas que não possui bens culturais superiores, como por exemplo o gosto por músicas consideradas mais clássicas, o conhecimento de outros idiomas ou de outras culturas, não conseguirá reunir as outras duas formas de capital: o social e o simbólico. Isso inviabilizaria o seu pertencimento ao grupo dominante do capital cultural.

Na perspectiva de Bourdieu, a realidade social se estrutura, então, em função de diferentes formas de riqueza. Cada indivíduo, a cada momento, contaria com um volume e uma variedade específica de recursos, trazidos do “berço” ou acumulados ao longo de sua trajetória social, que lhe assegurariam determinada posição no espaço social. Esses recursos seriam investidos pelos indivíduos em diferentes mercados (econômico, de trabalho, cultural, escolar, matrimonial, entre outros) de forma a garantir sua ampliação e acumulado. A lógica do mercado, do investimento, da rentabilidade e da acumulação não seria exclusiva do campo econômico (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2005, p. 44)

A forma como será investido cada capital do indivíduo dependerá de qual campo social, em qual posição o indivíduo ocupa dentro da hierarquização social. O caso da classe média em relação aos filhos é bem emblemático. A classe média se programa e idealiza o espaço escolar, os estudos de seus filhos, como um investimento a ser feito obrigatoriamente visando a subsistência e ascensão econômica de seus filhos.

Pode-se afirmar então que os campos e hierarquias simbólicos reforçam e reproduzem, mesmo que disfarçadamente, as estruturas de dominação da sociedade. Estas estruturas atuam, seja pela necessidade imposta pelas condições da realidade social e econômica, seja pelo hábito aprendido e incorporado. Para Bourdieu(1983), a correlação entre formas culturais e classes sociais não são facilmente detectadas pelos atores sociais. O que para a grande massa populacional são apenas hábitos definidos pela posição social e pelo dinheiro, são na realidade formas de dominação social. As diferenças são vistas apenas como maior conhecimento, maior inteligência, maior competência, estilo, ou simplesmente, diferença de cultura.

O eixo norteador da teoria de Bourdieu, juntamente com o conceito de campos, é o conceito de *habitus*. Os indivíduos não seriam seres que teriam autonomia e consciência de suas ações, mas também não seriam totalmente forçados e guiados objetivamente por interesses exteriores. Antes de tudo agiriam orientados por uma estrutura já incorporada aos seus *habitus* que lhe renderiam características da realidade social em que foram criados e formados. Antes de tudo o *habitus* confere distinção ao indivíduo, um estilo de vida referente à sua quantidade apropriada de capital econômico e cultural.

Loyola (2002), aportada em Bourdieu, conceitua o *habitus* da seguinte maneira:

O *habitus* constitui um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação, quer dizer, um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que nos permitem perceber e agir e evoluir com naturalidade num universo social dado. Constitui uma espécie de segunda natureza inconsciente [...] (LOYOLA, 2002, p 68).

Canezin (2006) esclarece que o *habitus* é um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamento incorporados pelo indivíduo que lhe oferecem modos de agir e pensar sobre o mundo social, lhe conferindo estratégias nas lutas em seu campo. O *habitus* é o mediador entre as estruturas sociais e culturais e a prática individual do sujeito.

Considerado em sua gênese como interiorização dos constrangimentos externos, formas de incorporação das estruturas sociais nos indivíduos, constitui-se em esquemas geradores que tendem, simultaneamente, a garantir por um lado conformidade das práticas e sua constância no tempo;

por outro, expressa as potencialidades objetivas de transformação e inovação. Isto significa que o *habitus* reproduz as regularidades dadas pelas condições objetivas, ao mesmo tempo em que possibilita adequações e inovações, segundo as exigências colocadas pelas situações concretas (CANEZIN, 2006, p. 114-115).

Canezin (2006) afirma que para Bourdieu, a prática centrada no conceito de *habitus* não é apenas uma execução de um modelo anteriormente concebido. A ação não é, nem uma construção racional, nem fruto de uma programação aprendida. O *habitus* constitui a apreensão de normas e valores, como também, os sistemas de classificação anteriores à ação.

Habitus, surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002 p. 63).

Ao elaborar o conceito de *habitus*, Bourdieu nos dá uma contribuição valiosa para podermos compreender o processo de formação das identidades sociais, pois o *habitus* descreve as características comuns que conferem a um determinado grupo ou campo específico a sua identidade.

1.3 – O Campo Científico

O universo da ciência é um campo social como qualquer outro, com suas relações de poder, lutas e estratégias, monopólios, interesses e lucros; com todas essas variáveis em torno de maior prestígio, poder político, mais capital econômico, ou seja, hegemonia.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir

legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122-123).

O funcionamento do campo científico produz uma forma específica de interesses que são produzidos e influenciados por outros campos. Bourdieu (1983) afirma que ao mesmo tempo em que não podemos ingenuamente desconsiderar o fator “política” no interior da ciência, considerando-a imune, sem influência, não podemos também considerá-la totalmente subserviente aos interesses políticos. Em suas afirmações, Bourdieu esclarece que as motivações podem ser científicas, mas as estratégias são movimentos políticos extremamente bem calculados. As práticas são orientadas com o objetivo de hegemonia da autoridade científica, que trará prestígio e reconhecimento. Portanto tanto o interesse científico, quanto as estratégias possuem duas faces para que garantam o ganho econômico ou social. A luta pela hegemonia do campo científico confere um capital social ao dominante, que pode ser transformado em outros tipos de capital.

Não há “escolha” científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 1983, p. 126).

A autoridade científica, que significa o mesmo que conseguir a hegemonia dentro do campo científico, pode ser acumulada, transmitida e reconvertida. A reconversão se dá na forma de como, com a acumulação de reconhecimento científico através de títulos como mestrados e doutorados, por exemplo, se converterá em melhores empregos, mais visibilidade (prestígio e reputação), o que determinará no final um maior ganho financeiro.

Esse processo continua com o acesso aos cargos administrativos, às comissões governamentais etc. O pesquisador depende também de sua reputação junto aos colegas para obter fundos para pesquisa, para atrair estudantes de qualidade, para conseguir subvenções e bolsas, convites, consultas, distinções (como Prêmio Nobel, National Academy of Science etc.) (BOURDIEU, 1983, p. 131).

Bourdieu (1983) ainda afirma que:

O reconhecimento, marcado e garantido socialmente por todo um conjunto de sinais específicos de consagração que os pares-concorrentes concedem a cada um de seus membros, é função do *valor distintivo* de seus produtos e da *originalidade* (no sentido da teoria da informação) que se reconhece coletivamente à contribuição que ele traz aos recursos científicos já acumulados. (BOURDIEU, 1983, p. 131).

A compreensão deste processo, explica o porquê da adoção de estratégias nas ações dentro dos campos científicos e nos ajudarão na compreensão dos embates que ocorrem entre os campos escolar e não escolar no interior do campo de conhecimento da Educação Física.

1.4 – O Campo Esportivo

Ao se fazer uma análise do campo esportivo, ou de qualquer outro campo social, necessário se torna que se faça um levantamento da produção sociológica já construída em torno desse campo e também uma reconstituição da construção dos instrumentos utilizados na análise da constituição desse campo. Bourdieu ao realizar dessa forma já descrita, seus estudos sobre o campo esportivo, o retirou da marginalidade dos campos considerados menores, e o colocou como um objeto dotado de importância para a exploração científica pelas ciências sociais.

Bourdieu coloca o campo esportivo como qualquer outro campo social, com suas disputas internas e suas especificidades.

Enquanto *locus* social delimitado pela análise bourdieusiana, o campo esportivo, a propósito dos demais campos, também se trata de um espaço estruturado onde há dominantes e dominados que disputam os capitais específicos em jogo e buscam conservar a estrutura ou então transformá-la. Além disso, esse campo, como qualquer outro espaço social, desenvolve uma *doxa* e um *nomos* que lhe são pertinentes, ou seja, um senso comum que atribui lógica ao campo e um conjunto de leis invariantes que regulamentam as ações dos agentes. (MARCHI JUNIOR E SOUZA. 2010, p. 300).

Ao realizarmos um levantamento da quantidade de trabalhos apresentados nos GTTs do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, organizado cada dois anos

pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte nos anos de 2013 e 2015, é possível encontrarmos exemplos da disputa hegemônica dentro do campo Educação Física. A opção pela escolha do CO¹NBRACE, promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) deve-se ao reconhecimento político e profissional do campo da Educação Física, que segundo Lazzarotti; Silva e Mascarenhas (2014, p. 68), é “[...] a mais antiga e uma das principais entidades científicas da Educação Física [...]”. A delimitação do período de 2013 e 2015 (duas últimas edições do CONBRACE) decorreu da opção por um panorama atual.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos apresentados nos GTTs – CONBRACE 2013/2015.

CONBRACE – Participação nos GTTs		
Especificação	2013	2015
GTT – Atividade Física e Saúde	36	59
GTT - Comunicação e Mídia	40	39
GTT - Corpo e Cultura	34	36
GTT – Epistemologia	24	27
GTT – ESCOLA	128	169
GTT - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO	73	99
GTT - Inclusão e Diferenças	33	26
GTT - Lazer e Sociedades	24	51
GTT - Memórias da Educação Física e Esportes	38	58
GTT - Movimentos Sociais	15	09
GTT - Políticas Públicas	32	46
GTT - Treinamento Esportivo	24	29
Total	501	648

Fonte: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/2013>. Acessado em: 24/03/2016

Através da análise dos números de apresentações nos dois congressos, podemos apreender que dois subcampos buscam a hegemonia do campo Educação Física. O GTT “Escola”, onde podemos alocar o subcampo denominado escolar, possui nas duas edições a maior quantidade de trabalhos apresentados. O outro

¹ GTT Escola, GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, negritos segundo a metodologia da análise de conteúdo (FRANCO, 2005).

subcampo da Educação Física que em oposição ao subcampo escolar, também busca a hegemonia intelectual da Educação Física, que neste trabalho denominamos de não escolar, também possui um grande número de apresentações. Inserido no campo não escolar, consideraremos os GTTs: Treinamento Esportivo e Atividade Física e Saúde.

Observa-se que ocorre uma predominância no número de trabalhos apresentados nos GTTs Escola e outros ligados às ciências sociais, em relação a outros GTTs. Os GTTs Memórias da Educação Física e Esportes, Formação Profissional e Mundo do Trabalho e Lazer e Sociedades apresentaram um aumento significativo na quantidade de apresentações. Em comum todos possuem ligações com a área das ciências sociais.

Como forma de comparação entre os campos de atuação da Educação Física, tomemos como exemplo os GTTs Treinamento Esportivo e Atividade Física e Saúde, que como dito anteriormente consideramos como sendo do campo não escolar e ligados à área das ciências biológicas. No congresso de 2013 estes dois GTTs somados tiveram 60 trabalhos apresentados, já no congresso de 2015, a soma dos trabalhos apresentados dos dois GTTs foi de 88 trabalhos. Podemos considerar que o aumento de 28 trabalhos foi substancial, porém pequeno ao compararmos com o GTT Escola, que somente ele obteve um aumento de 41 trabalhos entre os anos de 2013 e 2015.

A análise pura e simples dos números levantados, com um distanciamento da realidade do campo da Educação Física, pode nos apresentar uma falsa impressão de que ocorre uma ampla vantagem do campo escolar sobre o campo não escolar no embate hegemônico dentro deste campo científico. Porém é necessário um olhar mais aprofundado para o interior do campo ao analisarmos os números.

Uma das prováveis causas de ser o GTT Treinamento Esportivo um dos que possuem a menor quantidade de trabalhos inscritos, pode ser o posicionamento do CBCE conflitante com o posicionamento do sistema CONFEF/CREF em relação à atuação profissional de licenciados e bacharéis. Este distanciamento de opiniões entre a principal entidade científica da Educação Física Brasileira e o Conselho Federal, pode de alguma maneira afugentar desta entidade científica os pesquisadores do campo da performance esportiva e da fisiologia do exercício que podem preferir outras fontes de divulgação de suas pesquisas.

Segundo Taffarel (*op cit* Lazzarotti; Silva; Mascarenhas 2014, p. 68):

[...] podem ser localizadas as temáticas de eventos e de periódico da entidade, a [Revista Brasileira de Ciências do Esporte] RBCE, além do embate para consolidar o CBCE não mais como entidade de base médica, referenciada no [American College of Sports Medicine] ACSM, instituição estadunidense considerada padrão de referência nas pesquisas em Medicina do Esporte e atividade física relacionada à saúde, mas como entidade ampliada, que congregue contribuições das áreas das Ciências Sociais e Humanas além da área médica (TAFFAREL, 2007 p. 17 apud LAZZAROTTI; SILVA; MASCARENHAS 2014, p. 68).

Lazzarotti; Silva; Mascarenhas (2014), esclarecem mais detalhadamente o maior número de trabalhos apresentados no GTT Escola com a seguinte afirmação:

[...] em 1989, passou a ser dirigida por agentes com vínculos das “ciências moles”. Tal fato alterou os rumos futuros dessa entidade científica, visto que desde sua fundação, no ano de 1978, sua direção geral vinha sendo ocupada por agentes vinculados majoritariamente às “ciências duras” (LAZZAROTTI; SILVA; MASCARENHAS 2014, p. 68).

Os autores ainda afirmam que a partir desta data o CBCE passou, por intermédio da sua presidência, então exercida pela autora Celi Taffarel a compreender que “a Educação Física tem como objeto de estudo o trabalho pedagógico” (Lazzarotti; Silva; Mascarenhas 2014, p. 68).

Apesar deste distanciamento, o GTT Atividade Física e Saúde teve um aumento de 23 trabalhos entre os anos de 2013 e 2015. O GTT Treinamento Esportivo também teve um aumento no número de trabalhos apresentados, 24 trabalhos em 2013 e 29 trabalhos em 2015. Porém, comparativamente com outros GTTs, este aumento foi menor do que GTTs como o de Escola, Memórias da Educação Física e Esportes, Formação Profissional e Mundo do Trabalho e Lazer e Sociedades; e até mesmo menor que o de Atividade Física e Saúde.

Apenas o GTT Inclusão e Diferenças – 33 trabalhos em 2013 e 26 trabalhos em 2015 – e o GTT Movimentos Sociais com 15 trabalhos em 2013 e 09 trabalhos em 2015, apresentaram queda na quantidade de trabalhos apresentados.

Pode-se considerar que existe um forte movimento oriundos do campo escolar e das demais áreas, de luta por um espaço, de fortalecimento do campo escolar. O campo não escolar, constituído por espaços profissionais como as academias de ginástica, os centros esportivos, centros de saúde e reabilitação que se

apoiam em campos como o do treinamento esportivo e nos estudos da atividade física voltada para a saúde e o bem-estar, estão conseguindo uma hegemonia no campo da Educação Física. Hegemonia calcada nos cursos de Bacharelado que possuem uma demanda cada vez maior devido a um mercado *fitness* em ampla expansão.

Acredita-se que o fortalecimento do campo escolar não visa simplesmente o enfraquecimento do campo não escolar – visto que o campo não escolar está calcado em interesses mercadológicos fortes, portanto difíceis de serem contrapostos – mas sim uma revalorização da Educação Física escolar, que acabaria indiretamente, fortalecendo futuramente o campo não escolar ao contribuir para a criação de uma sociedade mais ativa fisicamente, pois o aluno de hoje se tornaria o futuro consumidor do mercado *fitness* de amanhã.

CAPÍTULO II - TRAÇOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

"A educação deve possibilitar ao corpo e à alma toda a perfeição e a beleza que podem ter".

Platão

Neste capítulo será abordado o percurso histórico da constituição do campo da Educação Física, desde a sua gênese, tomando como marcos iniciais a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, que determinaram a chegada da burguesia ao poder.

O segundo subtítulo deste capítulo trata do surgimento dos métodos ginásticos na Europa, pautados na Eugenia e no Higienismo, como uma forma de fortalecimento do Estado Moderno, através da criação e da educação de corpos saudáveis a serem utilizados tanto nas forças armadas, como também, utilizados como mão de obra forte nas indústrias, então recém constituídas. Será abordada também, neste mesmo contexto, porém alguns anos mais tardiamente, a criação e popularização de alguns esportes na Inglaterra e na América do Norte.

A chegada da Educação Física no Brasil é o assunto a ser tratado no terceiro subtítulo deste capítulo. A sua implantação nas forças armadas e no sistema escolar brasileiro através da metodologia ginástica da Europa, notadamente os métodos francês, sueco e alemão se dá por volta do final do século XIX e início do século XX. Período que corresponde ao final do regime imperial, abolição da escravidão e início da República, quando o Brasil passava por grandes alterações sociais, políticas e econômicas. A Educação Física brasileira ainda passa por várias transformações durante todo o século XX, como a implantação dos primeiros cursos de formação na Era Vargas, a implantação do esportivismo no regime ditatorial militar de 1964 e as contestações da década de 1980. Na última década do século XX pudemos observar as novas proposições metodológicas para o ensino da Educação Física e a sua regulamentação e criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF).

Este capítulo se encerra discutindo a chegada do século XXI, que trouxe as novas regulamentações legais que normatizaram a formação em Educação Física. Normatizações que refletiram em novas configurações de formação profissional do

campo e que podem ter trazido o surgimento de novas identidades profissionais para a Educação Física, tema este de que trata a problematização deste trabalho.

2.1 – História da constituição do campo

O percurso histórico que o campo da Educação Física realizou, desde que a atividade física começou a se sistematizar, a sua chegada ao âmbito escolar e a sua posterior mercantilização, são fatores históricos relevantes que darão suporte e embasarão teoricamente essa pesquisa.

A sistematização da Educação Física se inicia no século XIX em um momento em que aconteciam dois importantes marcos históricos para a humanidade quais sejam, segundo Carmem Lúcia Soares (Educação Física: raízes europeias e Brasil: 1994) o avanço da ciência e a consolidação da burguesia em função da Revolução Industrial, como classe dominante social e economicamente. Com os avanços da ciência em relação ao conhecimento sobre o corpo humano aliado ao processo de industrialização dos países europeus e a conseguinte efetivação da burguesia como classe hegemônica, cria-se o cenário perfeito para a sistematização da atividade física, tornando-a mais um dos instrumentos burgueses de manutenção do *status quo* econômico e social.

A Educação Física integra, portanto, de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade, onde os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução burguesa não deveriam mais ser questionados. Estava sendo criada pelo homem, sujeito que conhece, uma sociedade calcada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, uma sociedade onde haveria um mercado livre, uma venda livre da força de trabalho (SOARES, 1994, p. 10/11)

Uma das estratégias burguesas de perpetuação da dominação sobre a classe operária é a criação de um novo homem, um homem moderno completo física e intelectualmente. “A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos”, (SOARES, 1994, p. 9).

Nesta perspectiva, a Educação Física afirma-se na sociedade como a ferramenta para se trabalhar o homem na nova era, que é a do capital. Ao perceber a

força física como um fator primordial na produtividade industrial, implicando logicamente no aumento dos lucros, e na prosperidade de uma nação, a burguesia se atenta ao fato de que se a atividade física se tornar extremamente necessária ao adestramento e à preparação dos corpos jovens para o mercado de trabalho, a atividade física deve ser de alguma forma inserida na formação dos jovens.

Neste contexto surge a eugenia, proposta como uma nova ciência que poderia dar sustentação científica oferecendo uma explicação biológica à humanidade.

A eugenia ousou ser a ciência capaz de explicar biologicamente a humanidade, fornecendo uma ênfase exacerbada na raça e no nascimento. Postulava uma identidade do social e do biológico, propondo-se a uma intervenção científica na sociedade, explicando o primeiro pelo segundo (SOARES, 1994, p. 25).

A eugenia surge em um momento em que os países onde se iniciara a industrialização passavam por uma degradação física de suas populações. As condições degradantes que as populações eram obrigadas a se sujeitarem nos trabalhos nas fábricas e nas minas foram levando a classe operária a uma debilidade física. Debilidade física esta que se dava não apenas com a população adulta, mas também na infância, pois o trabalho infantil não era incomum nesta época.

Assim os exércitos nacionais passam a sofrer com dificuldades para selecionar jovens para as tropas. Muitos dos jovens não conseguiam alcançar a altura mínima para a entrada no exército.

Portanto algumas ações eram imprescindíveis para se preservar a integridade física e psicológica da juventude. Era necessário se preservar corpos saudáveis tanto para o exército, como também para a indústria, afinal não há como uma nação ser forte sem uma força nacional bem estruturada e sem uma economia forte para sustentá-la.

O corpo, situando-o historicamente e contextualizando-o na visão burguesa à época, e não muito diferente se compararmos à visão atual, é visto não como uma propriedade pessoal, uma forma do indivíduo se propor perante o mundo, mas sim como um objeto, um instrumento de trabalho que ao perder sua serventia pode ser descartado e trocado por outro, em melhores condições.

Nas sociedades capitalistas ocidentais, aos trabalhadores foram arrogadas qualidades pelo corpo, objeto de exploração mercantil e instrumento para o novo modo de produção. A Ginástica ganhou sua importância nesse processo pela funcionalidade com que desenvolvia suas atividades na busca de um corpo máquina, corpo objeto (VENTURA 2010, p.14).

A família e a escola passam então a ser o foco deste adestramento e preparação para o mercado de trabalho e para o exército. Junto às famílias o trabalho de conscientização passa a ter como cerne as mães.

A transmissão de conhecimentos e valores, bem como a estabilização, a harmonia da família, passam a ser de sua responsabilidade, e a figura da mulher mãe aparece como ideal. Ela será, portanto, a peça fundamental no interior das estratégias elaboradas para a domesticação da classe operária. Para isto, deverá ater um lugar apropriado “dentro do lar”, ela será a “mulher do lar”, a “mãe dedicada”, “a salvação do homem” [...] será o instrumento privilegiado para desencadear o processo racionalizador civilizatório da classe operária (SOARES, 1994, p. 36).

Assim o trabalho doméstico da mulher, realocado no mercado de trabalho de acordo com as necessidades do capital dominante, passa a ser considerado como uma profissão que ajudará o sistema vigente a disciplinar e higienizar o ambiente do trabalho. Outro fator importante desta recolocação da mulher nas suas obrigações, é que sua função de dona de casa responsável pela saúde e educação dos filhos, faz com que os donos do capital e do trabalho sejam eximidos de qualquer responsabilidade sobre a saúde física e mental de seus operários, relegando à família, e principalmente sobre a mãe, o ônus sobre quaisquer falhas na formação dos jovens, sejam elas físicas ou intelectuais.

Após essa percepção, por parte da burguesia, da importância da boa formação física do futuro operário para o desenvolvimento econômico do Estado, é percebido que o corpo do jovem, futuro trabalhador, necessita ser adestrado para que, com sua saúde física e mental, não passe a ser um futuro contestador da realidade do capital burguês. Ou seja, tendo melhores condições de se desenvolver de uma forma mais saudável fisicamente, o futuro operário poderia também se aprimorar intelectualmente.

Para não correr este risco de ter como trabalhadores pessoas contestadoras da realidade, a burguesia traça uma estratégia de “**domesticar**”, “**amansar**”, “**adestrar**” a juventude que logo ingressaria no mercado de trabalho.

As instituições escolares passam então a ser o alvo da classe burguesa. A ginástica desta primeira metade do século XIX se fundamentava nos conhecimentos biológicos de base positivista para se afirmar como um campo científico. Surgem então os métodos ginásticos europeus.

Surgem na Europa na segunda metade do século XVIII e primeira do século XIX as Escolas de Ginástica que sistematizaram cientificamente os exercícios físicos, os quais ganharam forma pelos “Métodos Ginásticos Europeus”, inicialmente desenvolvidos na Alemanha, na Dinamarca, na Suécia, na França e na Inglaterra. A base teórica era anátomo/fisiológica, com fonte nas Ciências Biológicas e orientação pela concepção positivista de ciência, o que abordava para, além da saúde, a disciplina, comportamento indispensável à nova ordem social vigente, ancorada na filosofia liberal. Esse ordenamento ideológico deveria se fazer presente na fábrica, na escola, na família, dentre outros espaços sociais (VENTURA, 2010, p. 52).

As implicações no espaço escolar da primeira metade do século XIX, da implantação da ginástica no currículo das instituições escolares, pois se tratava de um novo campo do conhecimento que ficaria sob a responsabilidade das mesmas. Mas ao mesmo tempo, confirmava a escola como mais um campo de influência e instrumento de dominação do Estado burguês e aparelho ideológico do Estado.

Desta forma, torna-se indispensável frisar que o espaço dado à Educação Física, se por um lado representa avanço à Educação, constituindo-se em mais um elemento laco na sua estruturação, por outro, representou atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, na medida em que se configurava como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde [...] a sua visão de mundo (SOARES, 1994, p. 62).

Após a introdução dos métodos ginásticos na escola durante o século XIX na Europa, na maior parte do mundo ocidental devido à influência europeia, ela se expande e se instala como parte integrante dos currículos nas instituições escolares. Neste momento, a Educação Física escolar é denominada como ginástica.

2.2 – Os métodos ginásticos europeus e os esportes na América do Norte

Os métodos ginásticos surgidos na Europa no início do século XIX foram uma forma de concretizar e sistematizar todo o conhecimento biológico que estava sendo transplantado para a Educação Física (SOARES, 1994). Pode-se considerar que se trata da materialização do pensamento higienista/eugenista. Em vários países da Europa, estudiosos dos exercícios físicos começam a fazer proposições de metodologias ginásticas. Os métodos, também chamados de “escolas de ginástica” quem mais se destacaram e que mais conseguiram adeptos foram a escola sueca, a escola alemã e a escola francesa. Cada um dos métodos, influenciados pelo país de origem, possuía particularidades em suas finalidades, porém, haviam mais pontos convergentes do que divergentes entre eles.

Apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos) (SOARES, 1994, p. 64).

Na Alemanha, a principal finalidade era a defesa da pátria. O país iniciava um processo de unificação no início do século XIX e se tornava imprescindível a criação do sentimento nacionalista e patriótico. Os corpos da população alemã necessitavam se tornar fortes e robustos, para ajudar no “sentimento nacionalista” e a ginástica era o caminho para este objetivo. Fortemente baseada nas leis da fisiologia, a ginástica alemã era organizada pelo Estado e ministrada diariamente a toda a população. A inclusão das mulheres era essencial, pois elas que iriam gerar o futuro da pátria. Baseava-se também em ideias pedagógicas liberais como Rousseau e Pestalozzi, que idealizavam a formação do homem completo (mente e corpo) e possuía também forte caráter militar, para enfatizar o patriotismo.

O método ginástico alemão teve grande influência no Brasil (SOARES, 1994), pois foi adotado pelo Exército brasileiro no início da segunda metade do século XIX (por volta de 1860), sendo substituído somente em 1912. Porém sua influência

ficou restrita às forças armadas brasileiras, não sendo implantada no nosso sistema educacional.

Na Suécia, a principal finalidade da implantação da ginástica no país era o combate aos vícios, entre os quais o principal era o alcoolismo. Segundo Soares (1994), a Suécia vivia neste período do século XIX o início de seu processo de industrialização e necessitava de corpos saudáveis para serem usados na indústria e também no exército, visto que o temor de novas guerras era constante na Europa dessa época. Portanto a ginástica sueca era fortemente influenciada pelo higienismo. Seu principal teórico e idealizador foi o poeta e escritor Pehr Henrick Ling (1776 – 1839). Ling sistematizou a escola de ginástica sueca em quatro concepções: a ginástica pedagógica ou educativa (para toda a população); a ginástica militar (preparação para a guerra); a ginástica médica e ortopédica (correção de defeitos posturais e algumas enfermidades); e a ginástica estética (desenvolvimento harmonioso do corpo).

A escola sueca, devido a todo o trabalho de teorização e sistematização feito por Ling, teve bastante aceitação e penetração em vários países da Europa como a Inglaterra e França e Alemanha, que possuíam seus próprios métodos. A sua influência não se restringiu apenas à Europa, chegando também a países da América como os Estados Unidos e Brasil. Segundo Soares (1994) o grande incentivador da adoção da escola sueca de ginástica nas escolas brasileiras foi Rui Barbosa.

A sua divulgação no Brasil, parte, portanto, da defesa que faz dela Rui Barbosa, num primeiro momento, e Fernando de Azevedo décadas mais tarde. Estes pensadores atribuem à Ginástica Sueca uma maior adequação aos estabelecimentos de ensino, dado o seu caráter essencialmente pedagógico. Esta defesa por parte destes intelectuais de épocas subsequentes serviu para disseminar a Ginástica Sueca no Brasil (SOARES 1994, p. 74).

A França que já adotava as concepções liberais clássicas de educação, fortemente influenciada por Rousseau, reservou um grande espaço para a implantação das atividades físicas. A escola francesa de ginástica foi baseada nas escolas alemã e sueca e teve uma grande inspiração positivista. No Brasil a sua chegada oficial se dá no início do século XX, com a missão militar francesa vindo ao Brasil aplicar instruções à Força Pública de São Paulo.

A Inglaterra, berço da Revolução Industrial, não chegou a sistematizar uma escola de ginástica própria, apesar de ter adotado os métodos da escola sueca de Ling. Porém tem uma grande importância na adoção dos princípios presentes nos métodos ginásticos, nos esportes, que acabaram por definir um método esportivo inglês. Esportes como o futebol, o tênis, o rúgbi e o críquete são pautados por valores como o respeito, o cavalheirismo, a lealdade, e a cooperação. Princípios que deveriam nortear o caráter do cidadão inglês (Scaglia, 1999).

Além destes princípios e valores morais, havia também a questão da eugenia da população que se tornaria mais saudável e forte devido à atividade física. A popularização do esporte na Inglaterra aconteceu tendo como objetivos primordiais as mesmas finalidades dos demais países de uso dos corpos na indústria e na guerra.

Foi nessa época na Inglaterra que primeiramente se usou a instituição “esporte” para uma ideologia, como uma forma de se formar um tipo de cidadão (SCAGLIA, 1999). O uso político e ideológico do esporte se tornou uma constante no século XX, principalmente em regimes ditatoriais. Como exemplos temos os jogos olímpicos de 1936, em Berlim, quando Hitler quis demonstrar a superioridade da raça ariana, a propaganda do regime fascista italiano sobre o bicampeonato mundial de Futebol em 1934 e 1938 pela seleção italiana e pela ditadura militar brasileira na conquista da copa do mundo de futebol em 1970.

A tradição do método esportivo inglês, de certa maneira, influencia as suas antigas colônias na América do Norte, quando ao final do século XIX, mais precisamente em sua última década, em escolas dos Estados Unidos da América do Norte são inventados dois esportes que alcançariam abrangência e popularidade mundiais: o basquetebol e o voleibol.

Tanto o basquetebol quanto o voleibol chegaram ao Brasil no início do século XX através das imigrações, principalmente de professores que vinham trabalhar em escolas brasileiras, ou em escolas da América do Norte que por aqui se instalavam, caso exemplar da Associação Cristã dos Moços (ACM). Este processo ocorre quase que simultaneamente com a implantação dos métodos ginásticos europeus nas escolas brasileiras. O que podemos concluir que os esportes também contribuíram com a implantação e massificação dos exercícios físicos, ou seja, o início da Educação Física brasileira.

2.3 – A Educação Física no Brasil: emergência e configuração contemporânea

O contexto político, econômico e social do Brasil do final do século XIX e início do século XX, foi marcado por momentos de grandes mudanças. Entre maio de 1888 e novembro de 1889, o Brasil deixou de ser monarquia escravocrata e passou a ser uma república federativa, nos moldes dos EUA. O processo que culminou com o fim do império no Brasil, se iniciou com o fim do tráfico de escravos em 1850, que na realidade era um movimento internacional, visando o aumento de mercados consumidores, substituindo o trabalho escravo por trabalhadores assalariados.

A abolição do tráfico de escravos africanos desencadeia um conjunto de processos renovadores, lançando o país num período de prosperidade e de grande impulso de sua vida econômica. São fundadas inúmeras empresas industriais, bancos, caixas econômicas, caixas de seguros, de mineração, de transporte urbano, de gás, bem como estradas de ferro. Este era um novo momento para o Brasil, um Brasil que nascia para as atividades financeiras e onde um capitalismo incipiente dava seus primeiros e modestos passos (SOARES, 1994, p. 96).

Juntamente a uma renovação cultural iniciada timidamente por influência da vinda da corte portuguesa, ainda enquanto colônia em 1808, o Brasil dava assim seus primeiros passos rumo a uma sociedade do capital.

A abolição da escravidão fez surgir uma imensa demanda de mão de obra na agricultura que em um primeiro instante foi suprida pelas imigrações europeias. Os novos trabalhadores introduzem novos hábitos e novas demandas na produção brasileira, pois por serem assalariados e não escravos necessitavam consumir bens como moradia, alimentação, higiene e vestuário. Isto fez surgir, ou no mínimo aumentar substancialmente, no Brasil um mercado de consumo diversificado, e não mais apenas rural, e sim urbano. Era o início da transição do Brasil de um país rural e agrícola para um país industrializado e urbano.

A chegada dessa força de trabalho e a inclusão de parte dos escravos no sistema de trabalho remunerado funcionou como um impulsionador da urbanização e contribuiu em larga escala para a ampliação do mercado interno. Com o crescimento do setor de serviços nas cidades, sub-setores como transporte, armazenamento, comércio, embarques e desembarques, aliados ao grande fluxo de trabalhadores que migraram para as cidades em função da crise na agricultura de exportação, modificaram, a composição e a

aplicação de capital interno e externo, os quais passaram a se concentrar nos centros urbanos (CHAVES 2003, p. 54).

Após a proclamação da república em 1889, houve por parte do governo federal uma política de flexibilização na concessão de créditos, conhecida como “encilhamento”. Essa política governamental propiciou o início da implantação de indústrias no Brasil, que atenderiam às necessidades de consumo da nova classe trabalhadora urbana brasileira. O processo de industrialização do Brasil se tornava inevitável, urgente e primordial ao desenvolvimento social e econômico.

Os maiores centros urbanos brasileiros, mais destacadamente as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro – então a capital federal – começam a passar pelos mesmos problemas das cidades europeias surgidas devido à industrialização e urbanização: muitas doenças devido à falta de saneamento básico, favelização e aumento de criminalidade. As providências que foram tomadas também são as mesmas: higienização e educação da população.

No início do século XX, a capital federal sofria de epidemias de varíola, peste bubônica e febre amarela e a varíola. Mas havia também sarampo, tuberculose, escarlatina, difteria, coqueluche, tifo, lepra, entre outras. A imagem de cidade pestilenta, segundo o presidente da república, Rodrigues Alves, fazia afugentar possíveis investidores que implantariam novas indústrias. Medidas tomadas pelo governo federal, através do médico sanitário Oswaldo Cruz, fizeram eclodir a revolta da vacina, que foi uma reação popular às medidas sanitárias autoritárias, entre elas a obrigatoriedade da população em tomar a vacina contra a varíola. O higienismo, oficialmente se tornava uma política de Estado.

Estava pronto o cenário para a introdução da Educação Física na sociedade brasileira.

A chegada ao Brasil da Educação Física se dá por volta do final do século XIX e início do século XX, muito em função das forças armadas que adotaram os métodos ginásticos na formação dos soldados e pela influência de Rui Barbosa, enquanto exercia cargos parlamentares (VENTURA, 2010).

A Educação Física que aqui chega vinda da Europa traz consigo, em maiores proporções, os ideais eugênicos por lá desenvolvidos, com produção apresentada em congressos médicos, em proposições pedagógicas para o processo educacional e nas discussões parlamentares. Institucionalmente,

foi as forças armadas quem primeiro protagonizou no Brasil a prática corporal sistematizada na Europa. Nos cursos promovidos pelo Exército, foram instituídas a esgrima e a natação; na Marinha, a natação, a ginástica e a esgrima, sendo que logo essas instituições militares se valeram da presença de instrutores específicos para suas atividades corporais. Nos espaços civis, mais propriamente na escola foi o celebrado brasileiro Rui Barbosa, advogado e militante político que ocupou os cargos legislativos de deputado e senador, e que contribuiu sobremaneira para a vida intelectual brasileira, quem protagonizou a implantação da Ginástica no Brasil. Ele foi um defensor da responsabilidade individual do trabalhador, nas mais diversas “obrigações sociais” determinadas pelo novo modo de produção, dentre elas, a de cuidar do corpo e da saúde, objeto que “seria” atingido por meio da Ginástica. Também por isso, Barbosa muito defendeu a presença dos exercícios físicos na escola (VENTURA, 2010, p. 84/85).

Para Soares (1994), a Educação Física serve como um dos instrumentos de construção de um novo Brasil e neste seu início em terras brasileiras, e até mesmo em momentos posteriores, tem sua história bastante atrelada às instituições médicas e militares. Tanto a Medicina como a instituições militares “[...] delineiam o seu espaço e delimitam o seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social [...]” (SOARES, 1994, p. 85).

O pensamento médico higienista surgido na Europa é incorporado pelos formadores de opinião brasileiros, que adotam um discurso de construção de uma nova ordem política, social e econômica, onde a Educação Física teria lugar como o campo do conhecimento que trataria da promoção da saúde física e mental da população, disciplinador e da regeneração da raça, das virtudes e da moral.

O pensamento pedagógico brasileiro também sofre influências do movimento médico/higienista e a Educação Física escolar se baseia nos conhecimentos anatômicos e fisiológicos, que também serviriam como ponto de apoio para o ensinamento de conceitos morais, pilares do modelo positivista do novo homem necessário para a “ordem e progresso” da sociedade brasileira.

Lino Castellani Filho (1988) relata que quando o espaço escolar adota o exercício físico, os higienistas, responsáveis por esse casamento, subentendem que a escola passa a ser uma extensão da educação familiar.

O envolvimento dos higienistas com a educação escolar se deu, portanto, dentro de um quadro de compreensão desta como sendo uma extensão da educação familiar. Tratava-se, na verdade, de mostrar que a nefasta ação dos pais na educação de seus filhos, não se encerrava no ambiente familiar.

Pelo contrário, ao externarem os pais, o “ideal” de educação que almejavam a seus filhos, influíam na forma de organização escolar, na definição das linhas pedagógicas a serem adotadas (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 45-46).

Apesar de servir ao interesse burguês através de seu viés higienista, a implantação da Educação Física no espaço escolar não ocorreu de forma tranquila e livre de críticas. Segundo Castellani Filho (1988), a adoção da prática de ginástica sofreu resistência por parte de alguns pensadores da época, devido ao fato de fazer com que os filhos da elite – que eram os assistidos pela escola na época – realizarem atividades que não se enquadravam dentro dos padrões das atividades intelectuais, então consideradas as únicas importantes. A crítica e a resistência eram maiores quando a atividade era voltada para o sexo feminino.

A par desta polêmica Castellani (1988), relata:

As tentativas, malgrado as resistências havidas, não se arrefeceram. Ao contrário, pródigos são os exemplos que nos colocam a par dos esforços dispendidos no sentido de tornar obrigatória a inserção da Educação Física na grade curricular dos institutos educacionais de então. Nesse particular, armou-se de especial relevância o Parecer de Rui Barbosa no Projeto de número 244, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”. Em tal parecer, proferido na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados, Rui Barbosa deu à Educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento, terminando em sintetizá-lo em propostas que foram desde a instituição de uma sessão especial de Ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de Ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão da Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 47-48).

Podemos afirmar que o citado parecer de Rui Barbosa de 1882 serviu de norteador para os rumos da Educação Física em todo o período que vai da sua publicação até às primeiras décadas de século XX. Era neste parecer que se apoiavam os defensores da Educação Física, notadamente os higienistas, neste período de fim da monarquia e início do período republicano brasileiro.

É imprescindível ressaltar que o caráter de apuração da sociedade brasileira se referia apenas à raça branca. A eugenia da população brasileira excluía os negros que eram considerados primitivos, bárbaros e irracionais. O fim da escravidão ainda era muito recente e os negros obtiveram uma falsa liberdade, pois

passaram a viver, às vezes, sob condições análogas às da escravidão. Poucos negros, devido à pouca instrução e quase que nenhuma preparação para o mercado de trabalho, conseguiram se inserir na sociedade de consumo que então era nascente no Brasil. Sendo assim, segundo Soares (1994), a elite branca responsável pela implantação do higienismo/eugenia, implanta junto com a Educação Física, também a educação sexual, para evitar a miscigenação da população brasileira e aprimorar a própria raça.

A Educação Física então se instala nas escolas brasileiras ancorada em princípios higienistas e eugenistas com uma forte influência militar com o objetivo primordial de formar o homem moderno – segundo as definições de Hall (2015) já relatadas na introdução dessa pesquisa – positivista, cuidadoso com sua saúde física, mental e sexual, emocional e socialmente centrado, racista e burguês. Este tipo de homem que em um primeiro momento foi destinado à elite branca agrária, seria estendido posteriormente à burguesia urbana. Toda essa pedagogia de paradigma positivista, higienista e eugenista foi incorporada não apenas pela Educação Física, mas por todo o sistema escolar brasileiro.

A escola sueca de ginástica, proposta por Ling, foi o escolhido para ser aplicado nas escolas brasileiras. O método alemão foi aos poucos sendo substituído nas instituições militares pelo método francês, que também teve certa influência no sistema escolar brasileiro, devido às considerações de Rui Barbosa enaltecendo as qualidades de autores ligados à escola francesa, como Demeny e Tissie.

O autoritarismo do movimento higienista, com fortes influências do militarismo, rendeu oposições da sociedade, caso da revolta da vacina de 1904. Na década de 1920, alguns médicos que norteavam o pensamento higienista e por consequência o pensamento pedagógico nas escolas brasileiras, começam aos poucos uma tentativa de mudança de foco, visando mais a preparação das futuras gerações. O trabalho deveria ser voltado mais para as crianças, os futuros dirigentes da nação. O autoritarismo das medidas de higienização da população deveria dar lugar a ações educativas. O alvo dos médicos eram principalmente as condições de trabalho nas fábricas e a educação para a adoção de medidas higiênicas nas escolas, locais públicos e nas residências.

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamou para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* – 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. [...] 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. ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da “nova” família brasileira (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 38-39)

Como contraponto ao autoritarismo do pensamento higienista na educação brasileira, e conseqüentemente também na Educação Física, começa a ganhar espaço uma nova pedagogia, oriunda dos EUA, denominada Escola Nova, tendo John Dewey como seu maior teórico. Sobre os pressupostos da Escola Nova, surge em 1924 uma associação formada principalmente por médicos e educadores, além de outros profissionais. O principal objetivo da recém-formada Associação Brasileira de Educação é demonstrar ser possível, e realizar, a transformação do país através da educação. Para isso era necessário o surgimento de um novo pensamento pedagógico, uma nova concepção de educação.

Para Saviani (2005), o pensamento escolanovista, tendo a ciência como base do progresso, se apoia em três tendências: a mentalidade de mudança contínua, o industrialismo e a democracia.

Essas tendências atuam sobre a escola, determinando: o abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para se dirigir a si mesmo numa sociedade mutável. Daí decorre a necessidade da transformação da escola tradicional, preparatória e suplementar, em “escola progressiva de educação integral (SAVIANI 2005, p. 10).

Em relação à Educação Física, o movimento da Escola Nova pregava que esta seria mais um meio da educação. A noção pragmatista de educação presente no

movimento constituiria a única forma capaz de promover a educação integral. A influência do pensamento escolanovista demorou para se arraigar às práticas da Educação Física brasileira. Darido (2005, p. 3), afirma que na prática, o pensamento médico higienista/eugenista continua sua predominância pedagógica até o início do governo militar, quando se instala o pensamento esportivista na Educação Física brasileira. No entanto, Soares (1994, p. 164) considera sua influência predominante até 1930.

Um fato marcante para a Educação Física neste período que compreende o final da Segunda Guerra Mundial (segunda metade da década de 1940) e a década de 1960 é a introdução do ensino dos esportes nas aulas de Educação Física, por influência do Método Desportivo Generalizado criado na França por Augusto Listello.

Seu método procurava agregar o conteúdo dos esportes às aulas de Educação Física através de métodos lúdicos. A principal estratégia de ensino era o jogo livre com regras flexíveis que com o avanço do aprendizado da técnica e da tática específica do esporte então trabalhado, passaria para regras mais rígidas com técnicas e táticas impostas.

A visão de Listello sobre o ensino dos esportes era uma prática que não tinha em sua finalidade a prática em si, e sim uma preparação para a vida. O esporte era mais um instrumento da educação.

Porém o tempo de influência do pensamento escolanovista foi curto, visto que fora duramente reprimida após o golpe militar de 1964 que deu início ao regime militar ditatorial que durou até 1985.

O período anterior ao regime militar brasileiro, principalmente o governo de Juscelino Kubistchek, foi caracterizado por uma política desenvolvimentista que se refletia no slogan “50 anos em 5” e no plano de metas de seu governo. Neste período (1956 – 1960) nas palavras de Saviani (2008):

O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado pouco antes do governo de Juscelino, foi por ele encampado e encarado como a inteligência a serviço do desenvolvimento. No interior do ISEB era elaborada e, a partir dele, divulgada a ideologia nacionalista desenvolvimentista. Paralelamente ao ISEB, formulava-se no seio da Escola Superior de Guerra (ESG) a ideologia da interdependência, que coincidia com a doutrina da segurança nacional (SAVIANI, 2008, p. 292).

A industrialização era um objetivo comum a todas as classes políticas envolvidas: empresariado nacional e internacional, classe média, operariado e a esquerda nacional. Porém, após esta etapa os interesses se divergiram. Enquanto a burguesia buscava a consolidação do poder por meio do capital; as forças de esquerda e o operariado buscavam agora uma melhor distribuição do capital através de participação nos lucros e distribuição dos *royalties* para as reformas de base (educação, saúde, reforma tributária e bancária).

Ao mesmo tempo em que a esquerda se organizava em sua busca pelas reformas de base, a direita formada principalmente por militares e empresários também se agrupava para combater o comunismo.

Ainda no governo de João Goulart, mais especificamente em 1961, militares e empresários se reuniram na constituição do Instituto de Políticas e Estudos Sociais (IPES), que tinha como objetivo, segundo Saviani (2008) a doutrinação por meio de guerra psicológica, usando os meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, e articulando com a imprensa, sindicato dos industriários e entidades de representação feminina, no movimento estudantil, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso. Portanto buscava atuar onde os movimentos populares de esquerda tinham ou poderiam obter influência, visando a sua desarticulação.

O embate entre direita e esquerda criou uma situação que levou ao golpe que depôs o presidente João Goulart e instaurou o regime ditatorial militar brasileiro. No embate ideológico entre direita e esquerda antes do golpe militar de 1964, para Saviani (2008), as forças socioeconômicas dominantes se sobressaíram sobre os movimentos populares, o que implicou no atrelamento da ideologia política burguesa ao modelo econômico brasileiro.

O período do regime militar brasileiro se caracterizou por uma ampla restrição de direitos civis e repressão violenta aos opositores do regime, principalmente após a implantação do Ato Institucional nº 5 em 13 de dezembro de 1968.

Na economia, durante o período do regime militar, o país seguia a cartilha do desenvolvimentismo que pregava o desenvolvimento da economia através de grandes obras estatais e da continuação do processo de industrialização.

Para alavancar este modelo de desenvolvimento econômico, o país necessitava de uma mão de obra técnica especializada, que o Brasil ainda não possuía. Pautada na escassez de mão de obra que as políticas de educação foram direcionadas. Abastecer o mercado de trabalho era a prioridade da educação brasileira, política que seria mais fortemente implantada durante a década seguinte de 1970.

O atrelamento da educação pública aos interesses econômicos do mercado se concretizou com a organização pelo IPES de um simpósio sobre a reforma na educação, que aconteceu ainda no ano de 1964. Como eixos temáticos do simpósio foram propostos temas que tratavam da capacitação pela escola primária para determinadas atividades práticas, do ensino médio profissionalizante, e quanto ao ensino superior ficaria a função de preparar mão de obra especializada necessária ao país e a formação de uma elite intelectual que dirigiria os rumos do país. Fica evidente, através da análise dos objetivos do simpósio, a intenção que tinha o poder econômico que financiava, mantinha e estava por trás da ideologia do regime militar. A intenção era a formação de uma classe trabalhadora que formasse uma mão de obra abundante e barata para servir a burguesia, dona do capital e dos meios de produção.

Em 1968, em uma ação conjunta do IPES e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), foi organizado um segundo simpósio sobre educação com o tema: “A educação que nos convém”. O objetivo era reforçar o caráter do IPES como um instrumento de dominação. Nos dois congressos – de 1964 e 1968 – as principais ações propostas eram a profissionalização do nível médio, a integração entre universidade e empresas nos cursos tecnológicos e a autoridade do Ministério do Planejamento sobre o Ministério da Educação na planificação educacional. Os resultados da concepção pedagógica articulada pelo IPES, veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Apesar do discurso nacionalista do governo militar, que segundo a propaganda oficial, tomou o poder para defender o Brasil de uma invasão estrangeira comunista e assim fazer com que o Brasil não se tornasse uma nova Cuba, o que se via na realidade era um outro tipo de invasão estrangeira: a do capital. O Brasil ainda

passava por seu processo de industrialização e necessitava do capital estrangeiro para a instalação das indústrias. Através da articulação de empresários ligados ao IPES, são assinados tratados entre o Brasil e os Estados Unidos de cooperação financeira para a educação. Todos com o intuito de formação da mão de obra necessária para o trabalho nas indústrias, privilegiando, dessa maneira o ensino técnico.

Fica claro assim que o apoio dos Estados Unidos ao regime militar brasileiro não se tratava apenas de questão política e ideológica, de combate a um inimigo comum (o comunismo), mas principalmente por um interesse econômico.

Este tipo de ideologia educacional voltada para o produtivismo, começa a tomar traços legais já a partir de 1969. Para Saviani (2008):

O marco iniciador dessa nova fase é o ano de 1969, quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, mesma data em que foi aprovado o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. Igualmente, em 1969 foi aprovado o Parecer CFE n. 252/69, que introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia. Deve-se observar que, por meio do Fórum "A educação que nos convém", a entidade empresarial decidiu atuar como um grupo de pressão junto ao Estado, receando que a resposta do governo à crise do ensino superior não correspondesse às suas expectativas (SAVIANI 2008, p. 292).

Esta visão produtivista da educação, denominação criada por Dermeval Saviani, segundo o próprio autor, ainda se encontra presente na educação brasileira apesar das pesadas críticas das quais foi alvo na década de 1980. Para Saviani o produtivismo foi a base tanto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, como também para o Plano Nacional da Educação de 2001.

Para complementar as bases legais desta visão produtivista de educação, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971, lei 5692/71. As principais mudanças foram a fusão do primário e do ginásio em um só curso chamado de 1º grau (o atual ensino fundamental) e a profissionalização universal e compulsória do 2º grau (o atual ensino médio).

Durante todo o período do regime militar brasileiro (1964/1985) a educação serviu aos interesses econômicos da classe econômica, principalmente os interesses

do capital estrangeiro. Houve neste período o início do declínio da escola pública, visto que o interessante para o empresariado que apoiou o golpe militar era uma escola pública precária para os filhos dos operários e que apenas começasse o processo de criação de mão de obra obediente, servil e barata. O processo de precarização da escola pública na década de 1970 deu início ao processo de privatização do ensino no Brasil, que alcançaria o seu ápice duas décadas mais tarde no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002).

O regime ditatorial brasileiro possuía uma atenção especial à formação do jovem brasileiro com vistas ao controle social. Disciplinas como Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica foram introduzidas a partir de 1969, em substituição à Sociologia e a Filosofia, com o intuito de transmitir a ideologia do regime militar e inculcar nos jovens valores como o nacionalismo e o civismo. Substituíam-se assim, disciplinas que incentivavam os alunos a refletir por disciplinas que buscavam o adiestramento.

O pensamento produtivista da educação a levou a um período denominado tecnicista/esportivista. Sobre esta concepção de Educação Física, Bracht (1989) apud Darido (2005) esclarece o seguinte:

Com a ascensão do Regime Militar, o esporte tornou-se a razão de Estado e a Educação Física escolar sucumbiu subordinada a este durante toda a década de 1970. Com nova regulamentação específica, a aptidão física tornou-se a referência fundamental para orientar desde o planejamento até a avaliação da Educação Física. Com a inclusão a iniciação esportiva a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (1º grau), o desenvolvimento da aptidão física, mencionada na lei, se dá por meio do esporte, que se torna meio e fim da Educação Física, e essa é colocada explicitamente a serviço do sistema esportivo (BRACHT *apud* DARIDO, 2005, p. 178).

A Educação Física neste período foi pensada e planejada para servir como mais um dos instrumentos de controle social do regime ditatorial. O governo militar ditatorial brasileiro adota o esporte como um meio de propaganda político ideológica, seja através do uso da imagem de ídolos esportivos, seja através da transmissão de sua ideologia nas aulas de Educação Física nas escolas. O final da década de 1960 e início da década de 1970 marcam o auge da repressão, da censura e da propaganda política e ideológica. Conquistas esportivas eram apropriadas pelo governo com o intuito de também ganhar créditos pela conquista.

Porém cabe-nos ressaltar que em nossa visão, não colocando em julgamento as finalidades, foi este o momento de maior representação da Educação Física dentro da escola.

Neste novo contexto, a educação física serviu de base para a formação de atletas, promovendo o ideal simbólico de uma nação composta por identidades lutadoras e vencedoras. Assim, mais uma vez, a educação física atendia às intenções do Estado (ditadura militar) que desenvolvia uma idéia de tecnização e neutralidade da educação. Criava-se uma nova concepção de vida e de identidade imposta aos brasileiros e, em particular, aos professores de educação física que se tornaram condutores dos jovens para que estes pudessem ter certas identidades: ordeira e pacífica, e por que não dizer, acomodadas. Tem-se então a identidade instrumentalizada para o comportamento moral, para o desempenho técnico e físico. Nesse contexto, o esporte e as competições escolares ganham força e nascem nas instituições educativas novas identidades: o “professor-técnico” e o “aluno-atleta”. Como consequência, estabeleceu-se na área o “currículo técnico-esportivo (NEIRA e NUNES, 2006, *apud* NUNES e RÚBIO, 2008, p.61/62).

O esporte de rendimento tem como característica primordial o interesse no resultado final, e em busca desse resultado são delineadas as trajetórias para se alcançar esse objetivo. A Educação Física escolar ao se apropriar do esporte de rendimento como elemento curricular, traz para o interior da escola todos as características que fazem do esporte de rendimento uma manifestação totalmente diversificada das demais manifestações do esporte. A Educação Física escolar, assim como o esporte de rendimento, passa a excluir os menos aptos técnica e fisicamente, passa a ser competitiva e sua aprendizagem totalmente baseada apenas na técnica esportiva.

Darido (2005), explicita bem esta fase da Educação Física durante o período da ditadura militar:

Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do País através do êxito em competições de alto nível. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO, 2005, p. 04).

Darido (2005) ainda completa afirmando:

É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (DARIDO, 2005, p. 04).

Ao iniciar a década de 1980, o regime autoritário brasileiro, vai aos poucos, realizando uma transição lenta para a democracia. São convocadas eleições diretas para governadores, senadores e deputados federais e estaduais em 1982. Em 1984 ocorre o movimento das Diretas Já, que pedia eleições diretas para a presidência da República, proposta que acaba sendo derrotada no Congresso Nacional. Porém os ares democráticos no Brasil já eram fortes e a ditadura estava em seu final.

Aproveitando essa distensão lenta e gradual, como a transição da ditadura para a democracia era denominada pelo governo, vários educadores brasileiros aproveitaram para realizarem formações em outros países. A partir de então, começam a questionar o modelo educacional brasileiro. Com a Educação Física não poderia ser diferente. Durante todo o período da década de 1980, várias publicações de autores do campo da Educação Física contestam o modelo tecnicista de Educação Física. As principais críticas residiam no fato de o modelo esportivista não contribuía para a criação de um cidadão crítico e emancipado, mas sim para um indivíduo adestrado, o que era mais próximo da ideologia da época do regime ditatorial militar.

Algumas concepções de Educação Física foram então pensadas a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 (conjunturas marcadas pela redemocratização e primórdios da globalização neoliberal), tais como a teoria crítico-superadora, a teoria crítico-emancipatória, a abordagem baseada na psicomotricidade, a abordagem desenvolvimentista, a abordagem construtivista, a abordagem da saúde-renovada (Darido, 2005). Torna-se importante registrar o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como um documento orientador de definição de currículo e suas disciplinas constitutivas. Ainda segundo Darido (2005), os parâmetros curriculares nacionais constituem uma outra concepção de Educação Física.

Ao mesmo tempo em que ocorria no interior do campo do conhecimento da Educação Física essa efervescência de ideias, teorias e abordagens com o objetivo de se debater e encontrar o espaço da Educação Física dentro do ambiente escolar,

chega ao poder em 1995 o governo de Fernando Henrique Cardoso, que instala uma política econômica pautada no neoliberalismo. Um dos pilares do ideário neoliberal é o Estado Mínimo, que exalta a não intervenção econômica do Estado, deixando sua regulação às forças do mercado. Portanto o investimento em empresas estatais passa a não ser prioridade em uma política econômica baseada no neoliberalismo.

O modelo de trabalhador moldado no taylorismo e fordismo da produção em série, começava a ser superado. Este modelo preconizava a produção em série e em massa. Para este tipo de serviço, o trabalhador deveria conseguir que sua produção acompanhasse o mesmo ritmo das máquinas. Não era necessário um trabalhador que pensasse a empresa como um todo, mas que apenas se detivesse em seu afazer. Portanto este trabalhador não necessitava de um grande aprofundamento de conhecimentos ou de uma cultura geral. Ele não discutiria métodos, nem tomaria decisões coletivas dentro de sua empresa. Era um trabalho puramente mecânico e físico. O operário deixa de fazer um trabalho autômato e passa a coletivamente gerir a empresa onde trabalha. Ele sai de um processo de mecanização, do fazer sem pensar e passa a ser obrigado a possuir uma visão mais ampla, institucional de sua empresa. O seu trabalho passa de ser meramente manual, um fazer físico, e começa a ser um trabalho onde o operário deve ter noções, por exemplo, de informática.

As agências multinacionais fomentadoras das indústrias, como por exemplo, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, exercendo seus poderes de financiadores passam a ditar as regras das políticas educacionais, para que estas sirvam aos interesses do mercado. Ou seja, formem os trabalhadores nos moldes de que as indústrias (donas do capital) desejem.

Libâneo (2012) define assim a internacionalização das políticas educacionais:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países. As agências internacionais principais são: Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), as quais em conjunto ou isoladamente realizam

conferências, reuniões para definir e difundir políticas educacionais para países do capitalismo periférico (LIBÂNEO, 2012, p. 03).

Ideias vindas do mercado passam a fazer parte do dia a dia da escola, principalmente sobre a gestão. As escolas passam a trabalhar com termos como: gestão descentralizada, otimização de resultados e diminuição de custos. O tão aclamado ideário neoliberal dos anos 1990 chega até à escola pública brasileira. A educação, neste momento, é vista não como uma ferramenta de autoafirmação do sujeito no seu processo de independência econômica, social e cultural, mas sim, como uma forma de otimização nas relações de trabalho, pois o dinheiro aplicado em educação é um investimento em qualificação da mão de obra.

Estas políticas educacionais neoliberais possuem uma lógica que se baseia na não aquisição, por parte dos filhos do operariado, de um acervo cultural baseado no conhecimento universal historicamente construído pela humanidade. Dessa forma a única saída de sobrevivência para esta criança quando chegar na idade de ingressar no mercado de trabalho é se sujeitar aos salários e condições que seus pais já conhecem em suas jornadas de trabalho.

O raciocínio sobre a qualidade da educação nestas condições é simples, para Libâneo (2012), ele é explicitado da seguinte maneira:

[...] o modelo econômico, sustentado em capitais externos, postulava, sim, a expansão do atendimento escolar, mas com um modelo de ensino mitigado, ou seja, à escola caberia apenas suprir certas habilidades mínimas para atender às necessidades de expansão do capital (LIBÂNEO, 2012, p. 04).

Em contrapartida, os governos priorizam programas beneficentes para de certa forma aplacar os anseios dessa classe trabalhadora. Programas sociais estes que contemplam as classes menos abastadas, ofertando-lhes condições mínimas de sobrevivências e acesso a alguns serviços que antes lhes eram negados, como o ensino superior (particular e de qualidade ruim) e crédito facilitado.

No período do governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorre um aumento substancial de oferta de cursos superiores em Educação Física, em sua grande maioria em instituições particulares, visto que as instituições federais não eram alvo de investimentos, ao mesmo tempo em que há a emergência do chamado

mercado *fitness*. Esse mercado *fitness* que alcança um crescimento vertiginoso na década de 1990, atenta o campo da Educação Física para uma formação mais específica e voltada a atender a demanda de um mercado consumidor novo.

O final da década de 1990, mais especificamente o ano de 1998, assistiu à regulamentação da profissão de Educação Física e a criação do Conselho Federal de Educação Física, o CONFEF, que teria como objetivo regular e fiscalizar a ação do profissional de Educação Física. O CONFEF, apoiado em uma normatização do Conselho Nacional de Educação, mais especificamente os parágrafos 1º e 2º do artigo 4º da Resolução CNE/CES 07/2004, resolve proibir a atuação do licenciado em áreas não escolares. Ou seja, o licenciado estaria fora do mercado *fitness* e de todo e qualquer campo de atuação que não seja a escola. Assim várias instituições que já ofertavam a licenciatura em Educação Física se viram, devido à pressão por parte do corpo discente, de também ofertar a formação em bacharelado, possibilitando aos egressos a atuação ampla no mercado de trabalho – campo escolar e campo não escolar.

Com o intuito de melhor exemplificar, o substancial aumento da oferta de cursos de Educação Física no posterior da década de 1990, contemporâneo à Resolução CNE/CES 07/2004, foi elaborado um quadro trazendo um demonstrativo dos cursos de Educação Física no Brasil, especificado por região.

Os cursos foram separados usando o critério do ano de início de seu funcionamento, dividindo-os em até o ano de 2004 – ano da homologação da Resolução CNE/CES 07/2004 – e após o ano de 2004. Também foi pesquisado se a IES oferta o grau de licenciado, de bacharel ou as duas graduações.

Não houve separação entre as modalidades presencial ou EAD (Ensino à Distância). Também não foram computados cursos que não estão mais em funcionamento. Na página consultada para a elaboração quadro, do Ministério da Educação, algumas instituições oferecem mais de um curso, porém se trata do mesmo curso, apenas com números de registros diferentes. Em algumas instituições não há a data de início do curso.

Há casos de IES em que no banco de dados consultado, o curso de Bacharelado aparece com a mesma data de início que o curso de Licenciatura, notadamente algumas universidades federais. Porém esta informação não confere

com a realidade, pois ao consultarmos a página virtual das próprias IES, em algumas o curso de Bacharelado aparece com data de início posterior ao do curso de Licenciatura. Este erro de informação se dá devido ao fato de o Bacharelado ser cadastrado no Ministério da Educação sob o mesmo código da Licenciatura. Para efeito da pesquisa, consideramos a data de início destes cursos como a que aparece no banco de dados consultados.

Quadro 2 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em funcionamento no Brasil. Ano 2015.

ESPECIFICAÇÃO	REGIÕES					Total
	S	SE	CO	N	NE	
Instituições	112	293	84	66	147	702
Cursos	255	645	139	112	237	1388
Licenciaturas	139	356	89	82	154	820
Bacharelados	116	289	50	30	83	568
Licenciaturas até 2004	67	166	26	19	40	318
Licenciaturas pós 2004	67	186	58	57	109	477
Licenciaturas sem data de início	5	4	05	06	05	25
Bacharelados até 2004	30	84	05	05	10	134
Bacharelados pós 2004	84	196	45	25	70	420
Bacharelados sem data de início	2	9	-	-	3	14

Fonte: Disponível em <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em fev. 2016.

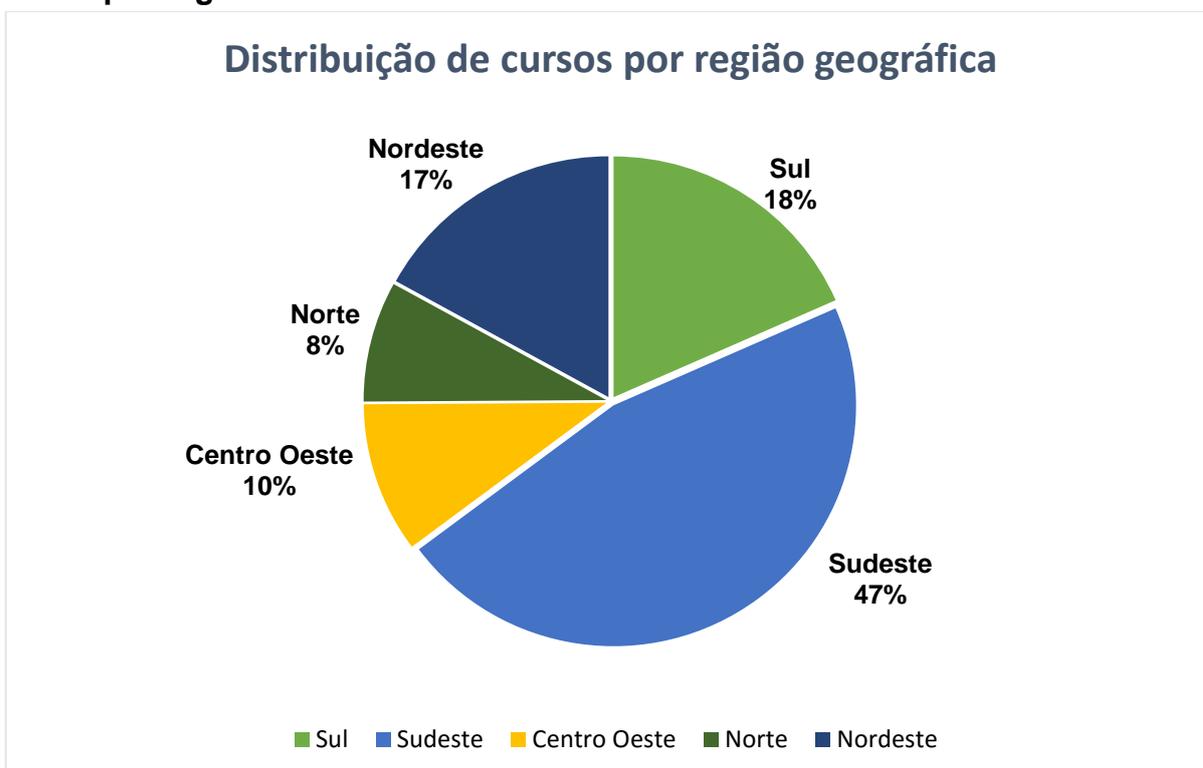
A análise do quadro 2, enriquece enormemente a discussão apresentada neste trabalho. Pode-se perceber que apesar de ser a Educação Física um campo específico, nada mais faz do que apresentar o retrato das diferenças sociais e econômicas existentes no Brasil e de alguns levantamentos sobre as resoluções legais referentes à Educação Física brasileira já apontadas neste trabalho. Em perspectiva de análise, os dados podem revelar diferentes relações, dentre outras:

- a) a distribuição dos cursos de Educação Física por região;
- b) a atual relação entre Bacharelados e Licenciaturas confrontando as regiões Sul e Sudeste com as regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste

- c) a relação entre Bacharelados e Licenciaturas iniciados até ano de 2004 – homologação da Resolução CNE/CES 07/2004;
- d) a relação entre Bacharelados e Licenciaturas iniciados antes e após o ano de 2004 no Brasil.

O gráfico 1 ilustra a distribuição dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física nas regiões brasileiras.

Gráfico 1: Distribuição dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física por região do Brasil



Fonte: Autor da pesquisa.

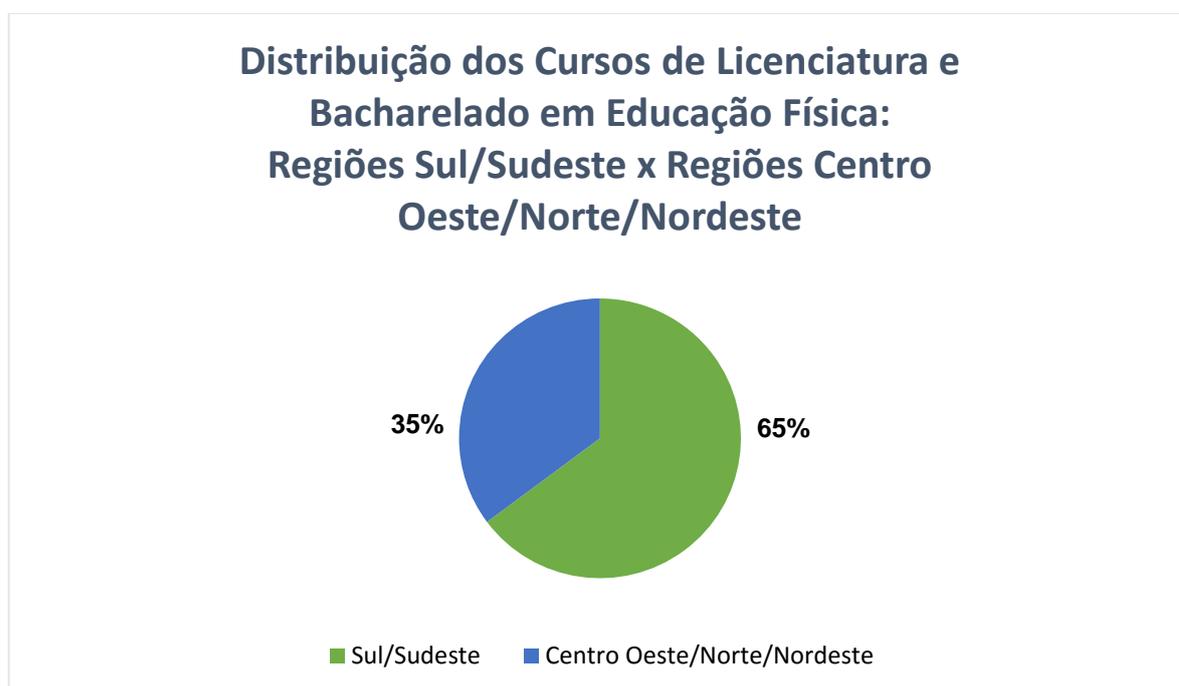
O que se pode observar é que, a distribuição dos cursos de Educação Física nas regiões geográficas brasileiras, obedece ao mesmo padrão de produção e distribuição de riquezas no Brasil. Segundo relatório do Conselho Federal de Economia (COFECON), elaborado no ano de 2011, tomando como parâmetro o Produto Interno Bruto (PIB), existe um Brasil rico, compreendido pelo centro sul do país (regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste) e um Brasil pobre, compreendido pelas regiões Norte e Nordeste.

A região Sudeste, compreendida pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, corresponde a 46,4%, praticamente a metade de toda a oferta de cursos de Educação Física no Brasil.

Apesar de a região Centro Oeste ser considerada pertencente ao Brasil rico, segundo o Conselho Federal de Economia (2011), principalmente devido a ilhas de riqueza geradas pelo agronegócio, a alocaremos junto às regiões Norte e Nordeste, devido ao fato de estas três regiões apresentarem números mais próximos entre si no que se refere à distribuição dos cursos de Educação Física.

Ao considerarmos as regiões sul e sudeste como as maiores geradoras de riquezas no Brasil, portanto as com mercados consumidores mais fortes, temos um total de 64,8% da oferta de cursos de Educação Física no Brasil, conforme mostra o próximo gráfico:

Gráfico 2: Comparação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, regiões Sul e Sudeste x regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste.



Fonte: Autor da pesquisa.

As regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste, possuem 35,2% dos cursos de Educação Física, sejam eles Licenciaturas ou Bacharelados, ofertados no Brasil. Porém, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

estas três regiões possuem 43,6% da população brasileira. Dessa forma podemos afirmar que a oferta de cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física no Brasil, segue uma lógica mercadológica e mercantilista, ao oferecer maior quantidade de cursos nas regiões economicamente mais produtivas e conseqüentemente com maior circulação de dinheiro.

O desequilíbrio na relação entre as regiões Sul e Sudeste e as regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste pode ser explicado devido ao maior desenvolvimento econômico e social das regiões sul e sudeste em relação às demais. A expansão do chamado mercado *fitness*, compreendido pelas academias de ginástica, as assessorias esportivas, como também outras áreas tais como a gestão em Educação Física e Desporto, podem de alguma forma conferir ao profissional habilitado ao exercício profissional nessas áreas um reconhecimento social e profissional maior e melhor remuneração financeira se compararmos com o campo escolar, atribuindo-lhe um capital simbólico que talvez o campo escolar não possa oferecer.

As regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste, por possuírem um mercado *fitness* em expansão, mas ainda não tão vigoroso quanto às regiões Sul e Sudeste, pode ser um fator de explicação de não demandarem ainda uma grande quantidade de bacharéis em Educação Física, por isso a demanda por licenciados ainda ser alta, nestes estados.

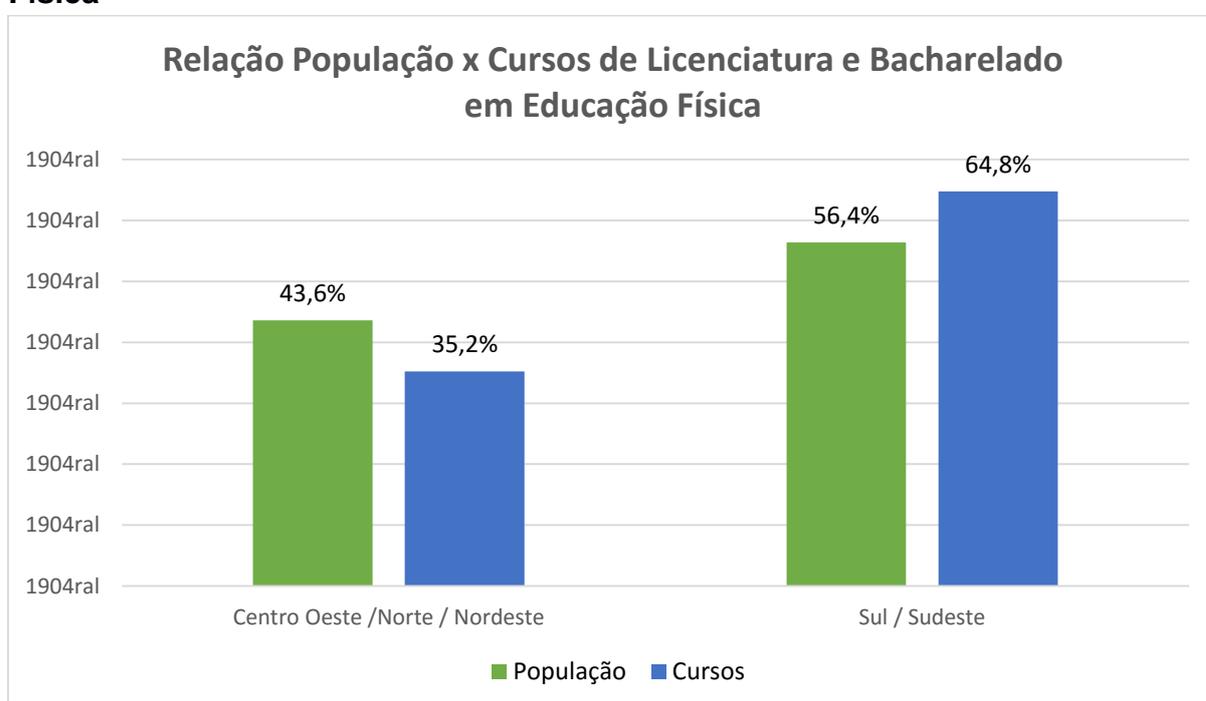
Para exemplificarmos tal afirmação, podemos fazer uma comparação entre as regiões Sul e Nordeste, que possuem percentuais próximos em relação à distribuição dos cursos de Licenciatura e Bacharelado no Brasil: 18% na região sul e 17% na região nordeste. Segundo o censo do IBGE de 2010, a população da região sul é de 27,38 milhões de pessoas, sendo que a população da região Nordeste é de 53,59 milhões de pessoas. Assim podemos perceber que a região Nordeste possui 18 cursos a menos do que a região Sul, porém possui uma população de 26,2 milhões de pessoas a mais do que a região Sul. Enquanto a região Sul possui um curso de Educação Física, seja Licenciatura ou Bacharelado, para cada 107.372 pessoas, a região Nordeste possui um curso para cada 226.118 pessoas, mais que o dobro de pessoas para ofertar o curso.

Estes dados apresentados no gráfico 2, podem demonstrar que a expansão dos cursos de Educação Física, evidenciada e massificada a partir da década de 1990,

possui uma orientação das políticas econômicas neoliberais preconizadas por organismos internacionais.

O Gráfico 3 demonstra esta mesma questão, porém englobando as regiões Centro Oeste e Norte junto à região Nordeste e a região Sudeste junto à região Sul, e suas respectivas populações. Este agrupamento foi feito, considerando traços históricos da colonização brasileira.

Gráfico 3: Relação entre população das regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste e regiões Sul e Sudeste / cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física



Fonte: Autor da pesquisa.

O gráfico 3 demonstra um desequilíbrio na distribuição dos cursos de Educação Física no Brasil. Apesar de as regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste possuírem 43,6% da população brasileira, ofertam apenas 35,2% dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física no Brasil. Já as regiões Sul e Sudeste possuem 56,4% da população do Brasil e 64,8% da oferta de cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física no Brasil.

O gráfico 4 demonstra a forma como estão distribuídos os cursos de Bacharelado em Educação Física no Brasil e reforça ainda mais a desigualdade na

distribuição da oferta de cursos. Foram formados dois grupos: as regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste formando um grupo, denominado de “Brasil pobre”, e as regiões Sul e Sudeste formando um outro grupo, denominado de “Brasil rico”. Esta denominação é baseada em pesquisa realizada e divulgada pelo Conselho Federal de Economia.

Gráfico 4 – Distribuição da oferta dos cursos de Bacharelado em Educação Física no Brasil.

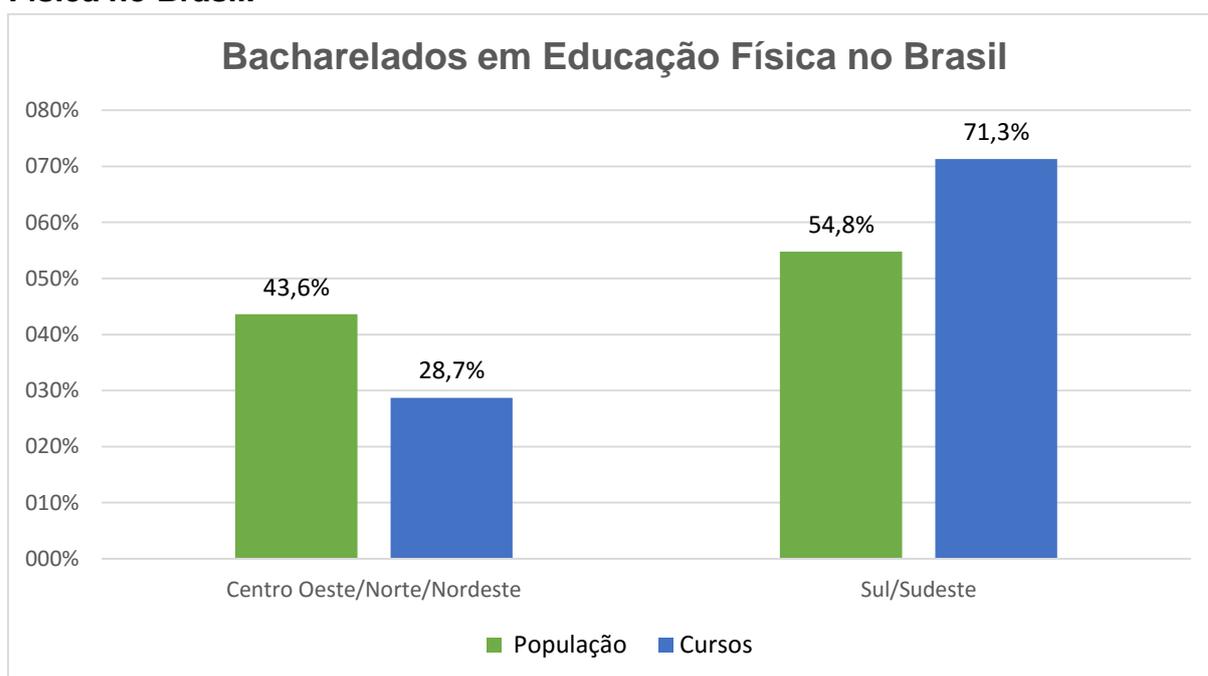


Gráfico elaborado pelo autor.

O gráfico 4 reafirma a questão já levantada de o mercado *fitness* no denominado “Brasil pobre” ainda ser não tão influente na formação em Educação Física, pois as três regiões juntas, Centro Oeste, Norte e Nordeste possuem apenas 28,7% da oferta de bacharelados em Educação Física do Brasil.

As regiões Sul e Sudeste, o chamado “Brasil rico” segundo o IBGE, possui 71,3% da oferta de bacharelados em Educação Física do Brasil, sendo que estas duas regiões respondem por 54,8% da população brasileira. Ao mesmo tempo, as demais regiões, o “Brasil pobre”, possui 43,6% da população brasileira, ofertam apenas 28,7% dos bacharelados em Educação Física do Brasil.

O gráfico 5, mostra a distribuição dos cursos de Licenciatura em Educação Física nas regiões brasileiras. Foi adotado o mesmo critério de agrupamento das

regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste em um grupo e as regiões Sul e Sudeste em outro grupo.

A análise do gráfico 5, demonstra uma maior equidade na distribuição dos cursos de Licenciatura em Educação Física, do que no gráfico que demonstra a distribuição dos cursos de Bacharelado.

Gráfico 5 – Distribuição da oferta dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil.

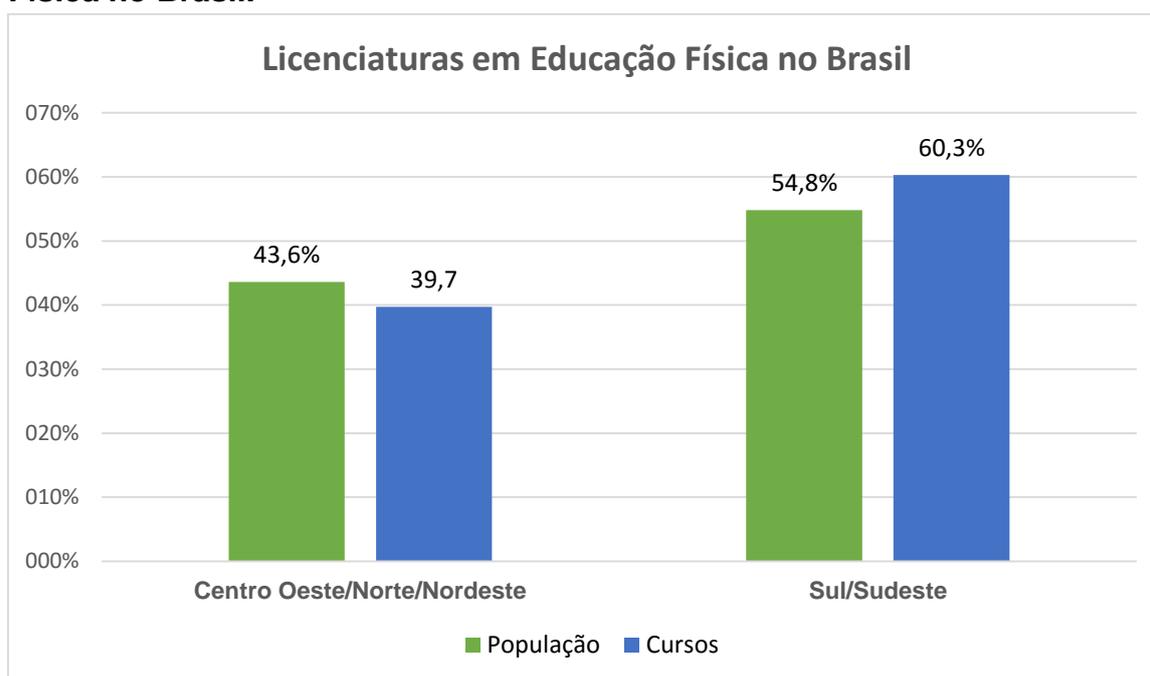


Gráfico elaborado pelo autor.

A análise do gráfico 5 nos leva a afirmar que a oferta de cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil, equivale à demanda populacional das regiões, ainda que as regiões Sul e Sudeste possuam um percentual maior de cursos em relação ao total de suas populações. Porém a oferta das Licenciaturas não é tão desigual quanto no caso dos Bacharelados em Educação Física.

Dessa forma podemos afirmar que o mercado do campo escolar, restrito para os egressos da Licenciatura, influencia a oferta de Licenciaturas em Educação Física em todas as regiões brasileiras.

Já o mercado do campo não escolar, influencia apenas a oferta de cursos de Bacharelados nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Haja visto que a demanda nas regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste, não deve estar sendo suprida devido à baixa

relação entre a oferta deste curso e a quantidade populacional destas três regiões.

O gráfico 6, demonstra a relação entre as Licenciaturas e Bacharelados em Educação Física no Brasil, que se iniciaram até 2004, e após 2005. O recorte utilizado, tomando como base o ano de 2004, se deve a ser este o ano da homologação da Resolução CNE/CES 07/2004, que demarcou o campo de atuação do licenciado e do bacharel.

Gráfico 6: Comparação entre Licenciaturas e Bacharelados em Educação Física iniciados antes de 2004 e entre 2005 e 2015.

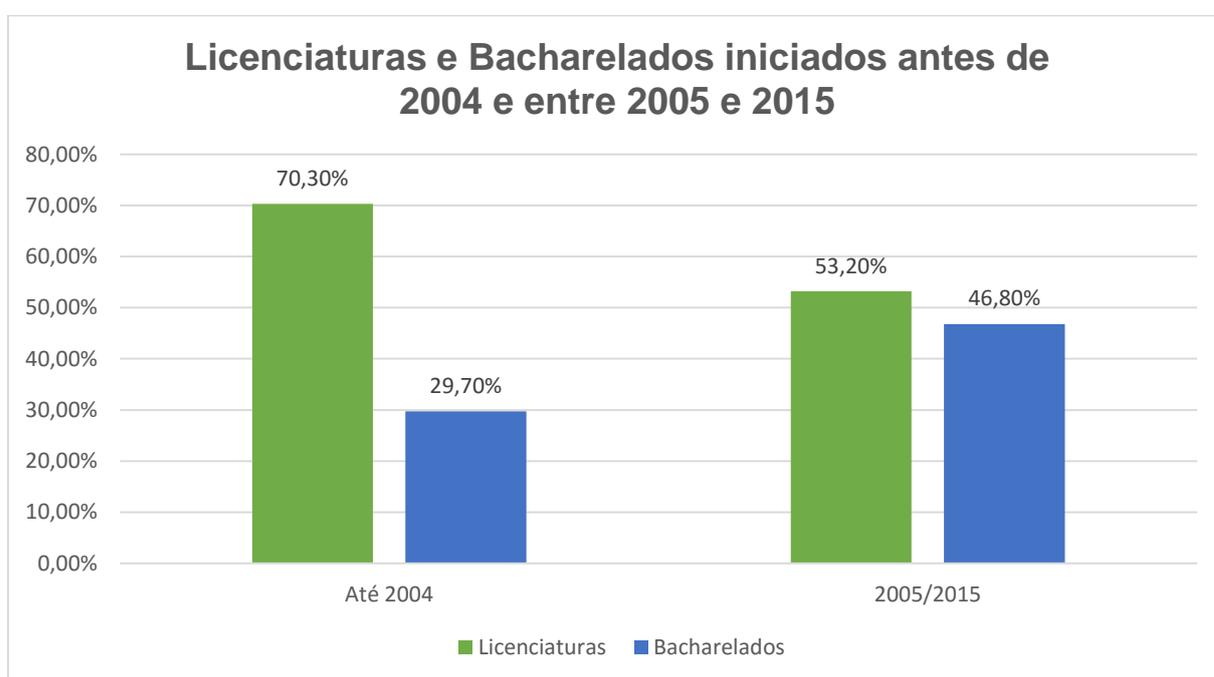


Gráfico elaborado pelo autor.

A Resolução CNE/CES 07/2004, diferente de um senso comum dentro do campo da Educação Física, não criou a dupla formação em Licenciatura e em Bacharelado em Educação Física. Esta resolução versa mais sobre a atuação profissional do que sobre a formação. A Resolução CNE/CES 07/2004 delimitou o campo de atuação tanto do licenciado quanto do bacharel.

O curso de bacharelado em Educação Física está previsto na legislação brasileira desde o ano de 1987, através da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 03, de 16 de junho de 1987.

Observa-se que, apesar de estar previsto na legislação brasileira desde o ano de 1987, o quantitativo de cursos de Bacharelado em Educação Física que iniciaram suas atividades até o ano de 2004 é bem inferior à quantidade de Licenciaturas que tiveram o início de suas atividades no mesmo período. Até o ano de 2004, aproximadamente 70% dos cursos de Educação Física que se iniciavam, era de Licenciatura. Ao mesmo tempo, aproximadamente 30% dos cursos de Educação Física que se iniciavam neste mesmo período eram de Bacharelados.

Pode-se perceber que houve uma grande mudança neste cenário a partir do ano de 2005, após a Resolução CNE/CES 07/2004. Dos cursos de Educação Física iniciados de 2005 a 2015 o percentual de Licenciaturas reduziu para 53,2% e os de Bacharelado aumentou para 46,8%. A relação entre Licenciaturas e Bacharelados que se iniciaram até o ano de 2004 era quase que de para cada bacharelado iniciado, iniciavam-se três licenciaturas. Entre 2005 e 2015 podemos afirmar que aproximadamente para cada Licenciatura em Educação Física iniciada no Brasil, se iniciou também um Bacharelado em Educação Física.

A formação na chamada licenciatura plena, habilitava o egresso a uma ampla atuação no mercado de trabalho, ou seja, no campo escolar e no campo não escolar. Pode-se inferir então, como explicação, o motivo da demanda pelo Bacharelado ter sido inferior ao compararmos à demanda pela Licenciatura no período compreendido entre a Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987 e a Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987.

A Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987 possibilitava a [...] “aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc), [...] (Brasil, 1987).

Pelo fato de a Licenciatura já estar instalada e atendendo às demandas do mercado de trabalho, não houve a necessidade das IES em investirem em um novo curso, visto que, o que já possuíam, habilitava o egresso ao pleno exercício da profissão.

Até o ano de 2004, as Licenciaturas representavam 70,3% dos cursos de Educação Física no Brasil, sendo que os Bacharelados eram 29,7% dos cursos. Em 2015, devido à Resolução CNE/CES 07/2004, os Bacharelados já representam 40,9%

dos cursos de Educação Física, sendo que as Licenciaturas configuram 59,1% dos cursos no Brasil.

O grande aumento na oferta de cursos de bacharelado em Educação Física do ano de 2005 a 2015, pode-se atribuir a dois fatores que consideramos primordiais:

a) os parágrafos 1º e 2º do artigo 4º da Resolução CNE/CES 07/2004 ao estabelecer a intervenção acadêmico e profissional do graduado (bacharelado) e do licenciado em Educação Física;

b) a conseqüente ação fiscalizadora da atuação profissional do sistema CONFED/CREF, criado em 1998.

A fiscalização empreendida pelo sistema CONFED/CREF, resultou em uma valorização profissional do campo não escolar da Educação Física ao inibir a atuação de leigos no campo, ressaltando-se os chamados provisionados.

Estes fatores podem ser a razão de a relação entre Licenciaturas e Bacharelados em Educação Física no Brasil, ser mais equilibrada no ano de 2015, do que o encontrado no ano de 2004, pois as Licenciaturas antes da Resolução CNE/CES 07/2004 representavam 70,3% e os bacharelados eram 29,7% dos cursos de Educação Física. A relação entre 2015 está demonstrada no gráfico 7.

Gráfico 7 – Relação entre Licenciaturas e Bacharelados em Educação Física no Brasil - 2015.

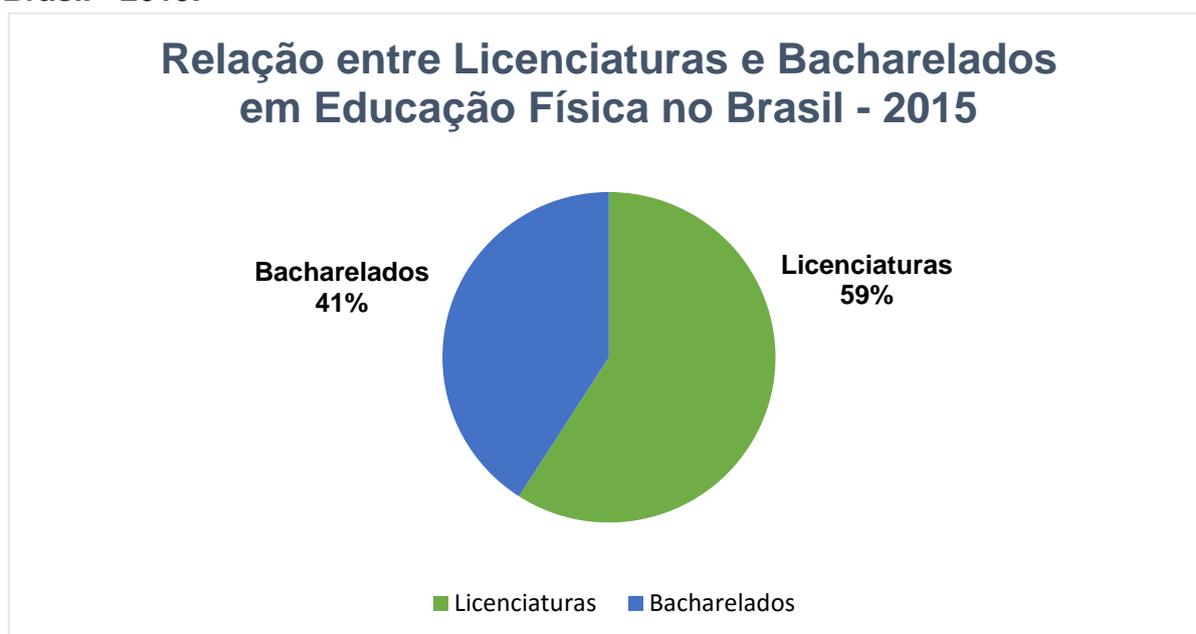


Gráfico elaborado pelo autor.

Em artigo na Revista da Educação Física, publicada pelo CONFEF, no ano de 2006, o Presidente do Conselho, orienta aos interessados em cursar Educação Física:

Dessa forma, se conclui que aqueles alunos que desejarem atuar como Professores de Educação Física Curricular na Educação Básica devem procurar frequentar o curso de LICENCIATURA, e aqueles outros que desejarem atuar em demais nichos do mercado de trabalho específico da Educação Física, devem procurar cursos superiores de GRADUAÇÃO (bacharelado conforme já esclarecido), estando claro que um formado em curso de licenciatura não poderá atuar na área do formado em curso de “bacharelado” e vice versa (STEINHILBER, 2006, p. 20).

Ao estabelecermos o campo não escolar da Educação Física, através de uma observação empírica, como um campo profissional mais objetivado pelo aluno interessado no curso de Educação Física devido à possibilidade de uma melhor remuneração financeira, resultado da expansão do mercado *fitness* nas últimas duas décadas passadas, estimula-se uma maior demanda de cursos de bacharelado.

A constituição do campo da Educação Física, desde seu início ainda como Ginástica na Europa do início do século XIX e sua expansão na América do Norte através dos esportes, à sua configuração contemporânea sempre foi articulada ao movimento estrutural e conjuntural da sociedade capitalista. Segundo Ianni (1992), ao analisar a história da mundialização em sua obra *A Sociedade Global*, afirma que:

[...] em perspectiva histórica ampla, o capitalismo é o modo de produção material e espiritual, um processo civilizatório revolucionando continuamente as condições de vida e trabalho, os modos de ser de indivíduos e coletividades, em todos os cantos do mundo. A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais... o contínuo revolucionar da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo são dissolvidas e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas. (IANNI, 1992 pp. 59-60)

Todas as modificações ocorridas no campo da formação profissional em Educação Física, da elevação da prática esportiva à formação universitária sob a forma da Graduação Plena com a posterior introdução do Bacharelado e contemporaneamente fracionada como dois subcampos de formação e exercício profissional; a história da sociedade em última instância é a história constitutiva da Educação Física. Os dados revelam que a própria existência dos cursos quer na modalidade Bacharelado, quer na Licenciatura, também guardam relações com a expressão do desenvolvimento regional em relação ao nacional.

Até o ano de 2004, existiam no Brasil 452 cursos de Educação Física sendo 318 de Licenciatura e 134 de Bacharelado. Após a homologação da Resolução CNE/CES de 2004, ou seja, entre o ano de 2005 e 2015, iniciaram as atividades 897 cursos de Educação Física sendo 477 de Licenciatura e 420 de Bacharelado. Atualmente no Brasil existem 1388 cursos de Educação Física sendo 820 Licenciaturas e 568 Bacharelados.

Observa-se que mesmo assim há uma predominância da modalidade Licenciatura sobre o Bacharelado, o que sugere existir outras razões que não necessariamente a remuneração conferida à profissão docente que segundo a Lei do Piso Nacional do Magistério equivale a R\$ 2.135,64 para uma jornada de 40 horas semanais.

Contraditoriamente, há de se registrar a tendência mercadológica que orienta o discurso da importância do Bacharelado não somente pela sua suposta sólida formação teórico-prática, mas também pelo seu maior reconhecimento decorrente de sua melhor remuneração.

Orientada por uma tendência mercadológica que dá suporte a transformação na formação profissional em Educação Física não mostra sinais de esgotamento ou recuo, o que proporciona uma visão de rumo que a Educação Física está tomando para o seu futuro. Portanto, seguindo esta tendência atual, tem-se uma valorização cada vez maior do campo não escolar e um acirramento, por parte do campo escolar, do conflito entre os estes dois campos pela hegemonia científica e política da Educação Física.

CAPÍTULO III - A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: bacharel e licenciado, novas identidades em construção?

Identidade

A identidade, como a pele,
renova-se, perde-se de sete em sete anos,
muda no mesmo corpo,
torna diferente a permanência humana.

A identidade é a soma das intenções,
uma foto instantânea para um propósito
imediatos que não dura.

A identidade é um equívoco para camuflar o coração.

Pedro Mexia, in "Duplo Império"

Neste capítulo abordaremos as orientações legais para os cursos de graduação em Educação Física. Tais orientações constituíram um tipo de formação em Educação Física em sua época de vigência.

Primeiramente será realizada contextualização histórica das orientações legais para a formação em Educação Física, desde a década de 1930, época do surgimento dos primeiros cursos de Educação Física no Brasil.

Ao chegarmos ao contexto atual, abordaremos a Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987. Esta resolução do Conselho Federal de Educação, fixou os conteúdos e a duração para a formação em Educação Física, além de instituir pela primeira vez que a formação em Educação Física poderia ser em curso de licenciatura ou em curso de bacharelado.

Outro documento a ser analisado é a resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura de graduação plena.

Por último será analisada a resolução CNE/CES 07/2004 e seus impactos no meio acadêmico da Educação Física. Esta resolução instituiu as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Tais análises são importantes à medida em que possibilitam o conhecimento de como o campo Educação Física reagiu em relação principalmente à homologação da resolução CNE/CES 07/2004, que se trata da atual orientação legal para a formação em Educação Física. O sistema CONFED/CREF apoiado nesta

resolução fiscaliza e orienta a atuação profissional, dividindo e diferenciando as atuações de acordo com a formação em licenciatura ou em bacharelado.

3.1 – Diretrizes Nacionais Orientadoras da Formação Profissional em Educação Física – Um olhar histórico sobre a legislação brasileira

O período compreendido pelo século XIX e início do século XX, serviu como consolidador da Educação Física no Brasil como uma atividade necessária à formação do homem brasileiro com características bem delineadas pelo higienismo. Este período higienista foi importante para a efetiva implantação da Educação Física no Brasil, pois foi amplamente defendida sua introdução no meio escolar, visando a saúde das novas gerações.

Necessário se tornou a partir deste momento após a implantação da Educação Física nas instituições escolares, de se pensar a formação do profissional que a trabalharia nas escolas. Em 1934, foi criada a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, que se tornaria a primeira instituição civil a formar professores de Educação Física no Brasil. O curso baseava-se em disciplinas práticas de esportes, jogos e danças, cujo intuito primordial era o aprendizado da técnica correta para poder se ensinar bem. Em 1969 ela é integrada à Universidade de São Paulo (USP) e atualmente é denominada de Escola de Educação Física e Esportes da USP.

No ano de 1937 houve a criação da Divisão de Educação Física (DEF) do Ministério de Educação e Saúde. Nota-se pela própria organização dos ministérios, estando educação e saúde juntas em uma única pasta, a preocupação higienista que havia dentro do campo educacional. Educação e saúde eram campos que se completavam, que seguiam caminhos paralelos, ou seja, sempre a educação servindo à melhora do estado geral de saúde da população brasileira.

A criação da DEF se torna primordial para a criação em 1939, através do Decreto-Lei n. 1.212, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Segundo Melo (1996), este foi o primeiro passo que diferenciou a Educação Física de outras licenciaturas, quando dirigentes e legisladores da época já percebiam as peculiaridades da formação em Educação Física, que ela não poderia se dissociar nem da educação e nem da saúde em seu campo de atuação.

Por fim, creio que também é possível perceber que a educação física já possuía um processo de desenvolvimento de sua formação profissional peculiar, próprio, a partir da constante presença dos militares, e obviamente de seu projeto de uma educação física nacional. Cabe lembrar que antes mesmo dos militares possuírem maior prestígio no nível governamental, já estavam pensando e desenvolvendo iniciativas no que se refere à formação profissional nessa área. No Estado Novo, parece que simplesmente fizeram uso desse prestígio para concretizar uma antiga aspiração, mesmo que essa não fosse tão explícita. Assim, o desenvolvimento da educação física não caminhou necessariamente paralelo ao desenvolvimento da educação como um todo (MELO, 1996, p. 33).

Após o fim do Estado Novo, uma nova orientação legal sobre a formação em Educação Física é promulgada através Decreto-Lei n. 8.270 de 1945. As principais modificações são: a exigência do diploma para a atuação em Educação Física Infantil, técnica desportiva e medicina aplicada à educação física e desportos e a duração do curso que passa de dois para três anos. A preocupação com a formação em Educação Física é explícita e se torna mais evidente ainda com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei n. 4.024/61.

A partir de então, a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Outra exigência que os cursos deveriam atender era a de um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. Até então, a formação do professor de educação física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (matemática, geografia, história etc.). Dos professores dessas outras matérias do ensino de 1o e 2o graus era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na educação física não se exigia esse curso. Porém, em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) vai apresentar os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas (ALEGRE, HUNGER, NETO, PEREIRA, 2004, p. 118 – 119).

A década de 1960 assistiu à transformação do esporte em um fenômeno da mídia, fazendo-o um produto altamente mercadológico ao alcançar as grandes massas. Neste contexto, surge o primeiro curso de Educação Física do Estado de Goiás. No local onde anteriormente funcionava uma praça de esporte no setor Vila

Nova, em Goiânia, surge através de ato do Governador Mauro Borges a Escola Superior de Educação Física de Goiás.

A ESEFEGO nasceu da necessidade histórica e social que a cidade, o Estado e a região tinham em construir um novo modelo de homem, de educação e de Educação Física. A falta de professores especializados para essa empreitada sócio cultural provocou o desejo concreto, por parte da administração pública e de alguns professores formados que se estabeleciam em Goiânia, de se construir uma Escola de Educação Física no coração do Brasil, que atendesse essas reivindicações estruturais da região. Os laços familiares e culturais, aliados às questões econômicas, fermentaram essa discussão, intensificando a efetivação da proposta encaminhada pelo deputado Mauro Borges à Assembléia. O intuito era garantir a permanência dos filhos em Goiânia para que pudessem estudar e trabalhar sem precisar se deslocar para outras cidades, como era o costume até então (NASCIMENTO. 2009. p. 66).

O então Governador Mauro Borges intencionava construir praças de esportes em Goiânia e no interior do estado, como de fato construiu por exemplo as praças do Setor dos Funcionários, Setor Pedro Ludovico e na Vila Nova, todas em Goiânia. A Educação Física, enquanto curso superior, surge então no estado de Goiás com o objetivo e através da massificação do esporte

Nas escolas, os esportes e a Educação Física se tornaram um espaço de formação e de sistematização do conhecimento. Por isso, a criação da ESEFEGO e das Praças de Esportes do Povo marcaram não só o governo de Mauro Borges, mas também a vida dos professores formados por essa instituição de tanta tradição na cidade. O projeto de educação corporal para o Estado não estava separado da sua plataforma de governo, que previa também a criação de autarquias e sociedades econômicas mistas, numa integração entre o plano educacional e as reformas econômicas e políticas do Plano MB (NASCIMENTO. 2009. p. 76).

Para se adequar à essa nova realidade do esporte, a Educação Física na Reforma Universitária de 1968 propôs um novo modelo de currículo através do parecer CFE n. 894/69 e da resolução CFE n. 69/69.

Com o parecer CFE n. 894/69 e a resolução CFE n. 69/69, os cursos de formação de professores passam a se restringir apenas aos cursos de educação física e técnico de desportos previsto para três anos de duração, com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e redução das matérias básicas de fundamentação científica. Os saberes relativos ao conhecimento

esportivo ganham destaque bem como a parte didática com ênfase mais específica voltada para a formação do professor. (ALEGRE, HUNGER, NETO, PEREIRA, 2004, p. 119).

Com a redemocratização do país na década de 1980 e o substancial aumento do mercado de trabalho do profissional de Educação Física em espaços fora do campo escolar, era necessária uma nova formação que contemplasse o novo profissional exigido pelo mercado. Em 1987, ocorre a promulgação do parecer CFE n. 215/87 e da Resolução CFE n. 03/87, que cria o bacharelado em educação física. A promulgação da Resolução CFE n. 03/87, resultou em uma grande discussão dentro do campo sobre o papel da licenciatura e o papel do bacharelado, ou mais amplamente, uma discussão sobre uma formação generalista e uma formação especialista.

A seguir a Resolução CFE n. 03/87, cujos negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO, 2005):

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO.

(*) RESOLUÇÃO Nº 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).

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e com base no que dispõe o Artigo 26 da Lei 5.540/68, tendo em vista o Parecer 215/87, homologado pelo Sr. Ministro da Educação, em 10/6/87,

RESOLVE:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc),

[...]

Art. 3º Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

a) Formação Geral (humanística e técnica)

b) Aprofundamento de Conhecimentos

[...]

§ 4º As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar os ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como

enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

[...]

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula.

§ 1º Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à Formação Geral e o máximo de 20 % (vinte por cento) para Aprofundamento de Conhecimentos.

§ 2º Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

§ 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (ex. EPB).

Art. 5º O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados, devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia (“Trabalho de Conclusão”).

[...]

Art. 7º Os graduados em Educação Física (bacharéis e/ou licenciados), através de cursos específicos realizados a nível de especialização, poderão habilitar-se à titulação de Técnico Desportivo.

Art. 8º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução 69, de 6/11/69, deste Conselho, e demais disposições em contrário.

FERNANDO AFFONSO GAY DA FONSECA

Publicado no DOU de 10.09.1987. (BRASIL, 1987).”

* Os negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO 2005).

Sobre a Resolução CFE n. 03/87, é importante ressaltar que em seu artigo 1º, institui pela primeira vez na legislação brasileira que a formação em Educação Física pode se dar tanto em curso de Bacharelado como em curso de Licenciatura. O artigo 2º é da mesma forma importante, pois delinea a formação e o mercado de trabalho da Educação Física, ao possibilitar a atuação “nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc), [...]” (Brasil, 1987).

Os artigos 3º, 4º e 5º tratam da estrutura curricular do curso. Já o artigo 7º é interessante pois retrata a visão de Educação Física ainda vigente no ano de 1987. O referido artigo institui que o graduado, tanto através de Bacharelado como também de Licenciatura, podem através de curso específico em nível de especialização se tornarem técnicos esportivos.

Assim consideramos que até o período de vigência da Resolução CFE n. 03/87, o professor de Educação Física possuía uma identidade profissional que remonta ao homem moderno, a uma identidade estanque, que no caso deste profissional foi durante muito tempo ligada às atividades esportivas.

Novas regulamentações sobre o campo da Educação física viriam no início do novo século, respaldadas tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB de 1996, como pela Lei 9.696/98 que regulamentou a profissão de Educação Física. Torna-se importante ressaltar que logo após a promulgação da lei 9.696 / 98 em 1º de setembro de 1998, dia que acabou por se tornar o dia nacional da Educação Física, em novembro do mesmo ano, criou-se o CONFEF e foram eleitos os seus primeiros conselheiros.

Duas novas regulamentações, a Resolução CNE/CP 01 / 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 07 / 2004 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, de certa forma reconfiguram as identidades e as atuações profissionais.

Ao se basear especificamente nos parágrafos primeiro e segundo do artigo 4º da resolução CNE/CP 07 / 2004, o CONFEF através dos CREFs (Conselhos Regionais de Educação Física), passam a fiscalizar a atuação dos profissionais, baseados em sua formação em licenciatura ou em bacharelado. Para melhor exemplificarmos, citamos as palavras do presidente do CONFEF, em publicação própria do Conselho.

A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física.

O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (STEINHILBER, 2006, p. 20)

O grande impacto dessa nova configuração de atuação profissional, ocorreu principalmente com os licenciados que anteriormente com a licenciatura

plena, poderiam atuar em todos os campos de atuação, e que nessa atual configuração estão restritos ao campo escolar.

3.2 – Desdobramentos Políticos e Acadêmicos decorrentes da Resolução CNE/CES 07/2004

Neste subtítulo abordaremos os desdobramentos políticos e acadêmicos decorrentes da Resolução CNE/CES 07/2004 no campo da Educação Física.

O primeiro grande impacto da referida Resolução foi restringir, ao citar no parágrafo segundo do seu artigo 4º, o seguinte:

***O professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física**, deverá estar qualificado **para a docência** deste componente curricular da educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004).

*Os negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO 2005).

O Conselho Federal de Educação Física, entende que esta redação restringe a atuação profissional do licenciado apenas para o campo escolar, ficando as demais áreas restritas ao bacharel, que da mesma forma, estaria impedido de atuar como docente na educação básica. Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CES 07/2004, em nenhuma parte de seu texto descreve abertamente a restrição da atuação do licenciado **apenas** na educação básica. Esta restrição é um entendimento do sistema CONFED/CREF.

Antes mesmo da homologação da Resolução CNE/CES 07/2004, o CONFED, já tratava sobre a atuação profissional em sua Resolução CONFED nº 046/2002 que dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional, em seu item V que transcrevemos abaixo. Os negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO, 2005):

**[...] V - ESPECIFICIDADES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL
1 - REGÊNCIA/DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Intervenção: Identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos do componente

curricular/disciplina Educação Física, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior e nas atividades de natureza técnico-pedagógicas (Ensino, Pesquisa e Extensão), no campo das disciplinas de formação técnico-profissional no Ensino Superior, objetivando a formação profissional.

2 - TREINAMENTO DESPORTIVO

Intervenção: Identificar, diagnosticar, planejar, organizar, dirigir, supervisionar, executar, programar, ministrar, prescrever, desenvolver, coordenar, orientar, avaliar e aplicar métodos e técnicas de aprendizagem, aperfeiçoamento, orientação e treinamento técnico e tático, de modalidades desportivas, na área formal e não formal.

3 - PREPARAÇÃO FÍSICA

Intervenção: Diagnosticar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, programar, ministrar, desenvolver, prescrever, orientar e aplicar métodos e técnicas de avaliação, prescrição e orientação de atividades físicas, objetivando promover, otimizar, reabilitar, maximizar e aprimorar o funcionamento fisiológico orgânico, o condicionamento e o desempenho físico dos praticantes das diversas modalidades esportivas, acrobáticas e artísticas.

4 - AVALIAÇÃO FÍSICA

Intervenção: Diagnosticar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, programar, ministrar, desenvolver, prescrever, orientar, identificar necessidades, desenvolver coleta de dados, entrevistas, aplicar métodos e técnicas de medidas e avaliação cineantropométrica, biomecânica, motora, funcional, psicofisiológica e de composição corporal, em laboratórios ou no campo prático de intervenção, com o objetivo de avaliar o condicionamento físico, os componentes funcionais e morfológicos e a execução técnica de movimentos, objetivando orientar, prevenir e reabilitar o condicionamento, o rendimento físico, técnico e artístico dos beneficiários.

5- RECREAÇÃO EM ATIVIDADE FÍSICA

Intervenção: Diagnosticar, identificar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, ministrar, desenvolver, prescrever, orientar, avaliar e aplicar atividades físicas de caráter lúdico e recreativo, objetivando promover, otimizar e restabelecer as perspectivas de lazer ativo e bem estar psicossocial e as relações sócio-culturais da população.

6 - ORIENTAÇÃO DE ATIVIDADES FÍSICAS

Intervenção: Diagnosticar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, desenvolver, prescrever, orientar, avaliar, aplicar métodos e técnicas motoras diversas, aperfeiçoar, orientar e ministrar os exercícios físicos, objetivando promover, otimizar, reabilitar e aprimorar o funcionamento fisiológico orgânico, condicionamento e o desempenho fisiocorporal, orientar para: o bem-estar e o estilo de vida ativo, o lazer, a sociabilização, a educação, a expressão e estética do movimento, a prevenção de doenças, a compensação de distúrbios funcionais, o restabelecimento de capacidades fisiocorporais, a auto-estima, a cidadania, a manutenção das boas condições de vida e da saúde da sociedade (CONFEEF, 2002)

*Os negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO 2005).

O Conselho Federal de Educação Física já identificava a docência (vide item 1 Regência/Docência) como separada dos demais campos de atuação profissional (vide itens 2 Treinamento esportivo, 3 Preparação Física, 4 Avaliação Física, 5 Recreação em Atividade Física e 6 Orientação de Atividades Físicas). Ao entender o campo escolar como específico para o licenciado, impedindo sua atuação no campo não escolar, que como podemos perceber pela própria resolução do CONFEF, o campo não escolar se torna bem mais amplo do que o escolar, cria uma grande demanda de bacharéis no mercado.

As Instituições de Ensino Superior (IES) que em sua grande maioria se viram então forçadas a oferecer também a graduação em bacharelado, sob pena de uma alta evasão discente. Devido a esta provável alta evasão discente, as IES particulares, principalmente, foram as que se adequaram mais rapidamente à esta nova realidade de formação em Educação Física, forçadas principalmente pela força do mercado.

Exemplificando esta afirmação podemos citar como aconteceu este processo na região centro oeste, demonstrado no gráfico 8.

Gráfico 8 – Relação de Bacharelados em IES Públicas e IES Privadas, Iniciados a partir de 2005 na Região Centro Oeste.



Gráfico elaborado pelo autor.

Os índices apresentados no gráfico 8 corroboram com a afirmação de que as instituições particulares se adequaram mais rapidamente a essa nova configuração do campo e do mercado de trabalho da Educação Física, do que as instituições públicas. As IES públicas estão se adequando mais lentamente que as IES particulares à nova realidade, visto que até os dias atuais algumas IES públicas ainda ofertam apenas a licenciatura, como é o caso da UEG.

Dos cursos de bacharelados em Educação Física iniciados após a homologação da resolução CNE/CES 07/2004, 88,9% dos cursos foram abertos em instituições particulares, contra apenas 11,1% em instituições públicas.

Já no caso das Licenciaturas em Educação Física iniciadas após a homologação da Resolução CNE/CES 07/2004, 84,5% foram em instituições privadas e somente 15,5% em instituições públicas.

Gráfico 9 – Relação Licenciaturas em IES Públicas e IES Particulares, Iniciados a partir de 2005 na Região Centro Oeste.

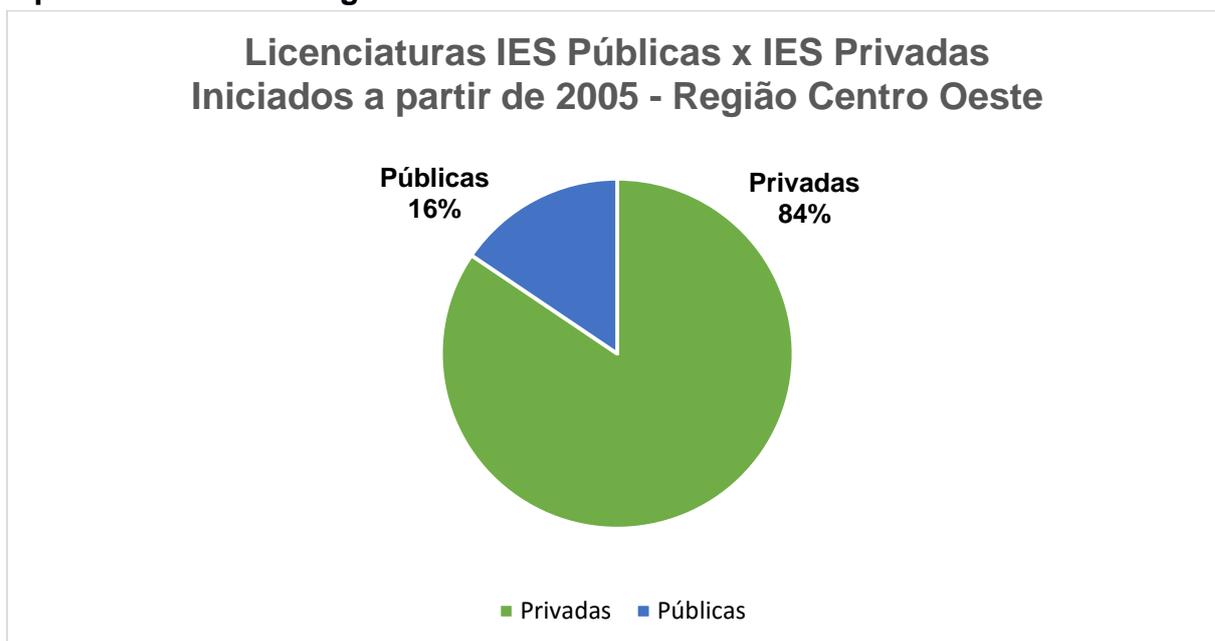


Gráfico elaborado pelo autor.

Então se é correto afirmar que as IES privadas se atentaram primeiramente do que as públicas para oferta do Bacharelado em Educação Física, esta afirmação também pode se aplicar no caso das Licenciaturas. As IES privadas se aproveitaram do déficit existente em Licenciados em Educação Física para ofertar a formação que

era insuficiente para a demanda da região. O próprio governo de Goiás atestou este déficit ao implantar, em 1999, através da Universidade Estadual de Goiás (UEG) o Programa Universidade Para os Trabalhadores da Educação, cujo objetivo era promover a graduação de professores das redes públicas municipal e estadual e da rede privada de ensino.

Assim pode-se concluir que no período de 2005 a 2015 houve um investimento da rede privada de ensino superior em cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, muito maior do que o investido nos mesmos cursos pelo sistema público.

Interessante destacar ainda o alto índice de destes cursos iniciados após o ano de 2005, serem ofertados na modalidade de Educação à Distância (EAD). Dos 103 cursos de Educação Física iniciados na região Centro Oeste entre o ano de 2005 e o ano de 2015, constando neste total as Licenciaturas e os Bacharelados, 23 são ofertados na modalidade à distância, o que dá um total de 22,3%. Deste total de 23 cursos EAD na região Centro Oeste, apenas 4 são ofertados em IES públicas, ou seja, 17,3% apenas não são da rede privada de ensino superior.

Este dado, mais uma vez, comprova a mercantilização do ensino superior brasileiro. A política econômica neoliberal, defensora do Estado mínimo e dos interesses do livre mercado se apoderou do sistema educacional brasileiro, fazendo com que os investimentos partam do setor privado, conforme Alves (2013):

Neste modelo, as escolas são como empresas, e como tais, devem gerenciar os insumos, produzir recursos, e quando submetidas à concorrência, pretende-se que desempenhem seu papel ao menor custo possível dentro dessa lógica, estabelecem-se medidas de contingenciamento que visam a eficiência máxima do gasto público. Assim em termos financeiros, ao se duplicar o tamanho da classe a fim de se reduzir o gasto anual por aluno, por exemplo. A caracterização da escola com *setor produtivo* é também percebida através da proposição de avaliações periódicas quanto à gestão dos recursos e ao rendimento da aprendizagem (ALVES, 2013, p. 08).

Os dados apresentados no gráfico 8 e no gráfico 9, não são frutos do acaso. O fato de que grande parcela dos cursos iniciados nos últimos anos serem ofertados pela rede privada de ensino superior, e também de uma representativa parcela destes novos cursos serem na modalidade à distância, evidencia uma orientação

internacional, do Banco Mundial coadunada com a Lei de Diretrizes e Bases para a educação (Alves, 2001, p. 1).

3.2.1 – O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE

O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, organizado a cada dois anos pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, possuiu em sua edição de 2015, 13 Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT). Dentre todos os GTTs, foram selecionados dois grupos que acreditamos discutirem o tema de que trata a problemática deste trabalho, quais sejam: o GTT 04 Epistemologia e o GTT 06 Formação Profissional e Mundo do Trabalho.

Quadro 3 – Trabalhos do GTT 04 - Epistemologia no CONBRACE de 2015

GTT 04 – Epistemologia		
Total de Trabalhos		27
Total de Trabalhos selecionados pela pesquisa		07
	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
01	A Produção Científica Stricto Sensu dos Docentes dos Cursos de Educação Física no Estado do Ceará: 1989 -2012	Produção do conhecimento, Pós-graduação, Educação Física, Ceará.
02	A Produção do Conhecimento Científico no Estado da Paraíba na Área da Educação Física Primeiras Aproximações de uma Análise Epistemológica.	Epistemologia; Epistemologia da Educação; Epistemologia da Educação Física.
03	O Panorama da Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física de 2001 A 2010: Reflexões a partir de Pierre Bourdieu.	Produção científica; pós-graduação; campo científico.
04	A Produção acadêmica sobre o Professor de Educação Física da Região Centro Oeste: enfoque epistemológico	Pesquisa, concepções de professor, enfoque epistemológico
05	O Conhecimento Produzido no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Produção do conhecimento; Educação Física; Manifestações epistemológicas
06	Características e Tendências da Produção Científica dos Professores Mestres e Doutores do Estado De Goiás	Educação física
07	A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE DISPUTAS: DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE	EDUCAÇÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO; TENDÊNCIAS

Fonte: www.congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015 acessado em fevereiro de 2016.

*Os negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO 2005).

Os quadros sobre os GTTs foram elaborados tendo como objetivo a reflexão acerca da produção de conhecimento sobre a diferenciação da Educação

Física entre os campos escolar e não escolar, sobre a dupla formação (licenciatura e bacharelado), além da disputa por parte dessas duas vertentes pela hegemonia do campo da Educação Física. Foi usado como filtro os temas: formação profissional em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e impactos políticos profissionais da Resolução CNE/CES 07/2004.

O GTT 04 (Epistemologia) tem como fonte de estudos os pressupostos teórico-filosóficos, presentes nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, voltados para o fomento da atividade epistemológica como interrogação constante dos saberes constituídos neste campo do conhecimento. Já o GTT 06 (Formação Profissional e Mundo do Trabalho), possui como fonte de estudos os distintos aspectos do processo profissional concernente à área de conhecimento Educação Física. Estudos sobre a relação da formação e a inserção do profissional desta área de conhecimento no mundo do trabalho.

O quadro 3 mostra os títulos e palavras-chave dos trabalhos selecionados nos GTT 4 – Epistemologia, que se enquadram, ou se aproximam, dos critérios dos filtros de seleção.

O GTT 4 teve um total de 27 trabalhos apresentados em 2015 e foram selecionados 07 deste total de trabalhos que se desenvolveram dentro da temática pesquisada. Alguns trabalhos se enquadraram nos critérios para a seleção por fazerem levantamentos da produção científica em Educação Física, o que acaba por fornecer dados para a discussão da identidade profissional do campo.

Dos trabalhos selecionados, a quase totalidade trata da produção científica do campo da Educação Física sendo que o maior enfoque das pesquisas apresentadas foi reconhecer o que está sendo pesquisado principalmente nas pós-graduações *stricto-sensu* em Educação Física, ou o que pesquisam os professores de Educação Física mestres e doutores.

O trabalho 07 se ocupou especificamente sobre as normatizações legais acerca da formação em Educação Física. Porém não se ocupa em discutir os efeitos da Resolução CNE/CES 07/2004, que verdadeiramente institui a dupla formação em Educação Física conseqüentemente nas possíveis novas identidades profissionais como os documentos normativos preconizam.

É interessante notar que apesar do GTT 4 preconizar os estudos dos

pressupostos teórico-filosóficos, nos diferentes projetos de delimitação da Educação Física, não se encontra nos títulos dos trabalhos apresentados na edição de 2015, nenhuma menção à Resolução CFE n. 03/87, e nem à Resolução CNE/CES 07/2004. O quadro 4 refere-se ao GTT 06 - Formação Profissional e Mundo do Trabalho.

Quadro 4 – Trabalhos do GTT 06 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho no CONBRACE de 2015*

GTT 06 - Formação Profissional e Mundo do Trabalho	
Total de Trabalhos	
	99
Total de Trabalhos selecionados pela pesquisa	
	10
TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
01 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA INICIAL DE ESTUDO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; CAMPO ACADÊMICO PROFISSIONAL; EPISTEMOLOGIA.
02 Formação do Profissional de Educação Física na Interface com a Saúde Coletiva na Regional Jataí/UFG	Educação física; formação inicial; profissional de educação física; saúde pública.
03 Formação de Professores em Educação Física e a Escola Como Tema de Pesquisa Monográfica	Formação de Professores; Educação Física Escolar; Pesquisa Monográfica.
04 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O MERCADO DE TRABALHO NAS ACADEMIAS DE GINÁSTICA	CURRÍCULO; FORMAÇÃO; ACADEMIAS.
05 DUALIDADE NA REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR / PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E/OU EDUCADOR FÍSICO: ANÁLISE DE IMAGENS COMPARTILHADAS NA REDE SOCIAL FACEBOOK	EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; PROFISSIONAL; EDUCADOR FÍSICO; FORMAÇÃO PROFISSIONAL
06 Atuações no Campo de Trabalho Durante a Graduação: um relato sobre sua relevância no processo formativo do professor de Educação Física	Processo formativo; educação física; experiências práticas; academia de atividades físicas.
07 Perfil Atual Da Formação Profissional Em Educação Física No Brasil	Formação Profissional; Campo Acadêmico-Científico; Educação Superior.
08 Análise de Monografias de Conclusão de Curso na Formação de Professores em Educação Física: contribuições para Educação Física Escolar	Educação Física escolar; formação de professores; licenciatura.
09 “O 18 DE BRUMÁRIO” DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO ÚNICA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES LUTA DE CLASSE; EDUCAÇÃO FÍSICA.
10 LICENCIATURA VERSUS BACHARELADO: ANÁLISE SOBRE O FUNCIONAMENTO EM IES DO NORTE E DO SUL.	EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO DE PROFESSOR; INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

Fonte: www.congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015 acessado em fevereiro de 2016.

*Os negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO 2005).

Neste GTT foram apresentados, no CONBRACE 2015, 99 trabalhos. Deste total foram selecionados 10 trabalhos apresentados que se enquadraram nos critérios desta pesquisa, ou seja, pouco mais de 10%. Dos 10 trabalhos selecionados, todos tratam de formação profissional e alguns a relacionam com a atuação profissional.

Os trabalhos 01, 04, 05 e 07 foram destacados por abordarem ou que mais se aproximaram da temática proposta por este trabalho. O trabalho 09 busca uma alternativa à atual normatização da formação em Educação Física, pois discute o retorno de um currículo voltado para a formação única com a dupla habilitação para o campo escolar e o campo não escolar.

O trabalho 10 trata especificamente das tensões, das aproximações e distanciamentos que possam ocorrer em duas IES em diferentes regiões do Brasil e o reflexo deste processo nos mercados de trabalho das regiões Sul e Norte, onde estão inseridas as duas instituições pesquisadas. Interessante notar que este trabalho trata, diferente dos demais deste GTT, tanto da formação quanto da atuação profissional.

3.2.2 – As Revistas: RBCE, Movimento e Pensar a Prática

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) é publicada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte desde o ano de 1979, com o intuito “de divulgar, mas também, de intervir na produção de conhecimento em Educação Física/Ciências do Esporte” (RBCE, 2016). Segundo a própria publicação, ela vem registrando “a história da Educação física brasileira a partir de diferentes olhares e concepções, de distintas abordagens, temas, objetos e problematizações, publicando artigos originais em português, espanhol ou inglês.

A revista Movimento se trata de uma publicação científica da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com seu início no ano de 1994. Até o ano de 1999 sua periodicidade era semestral. Entre os anos 2000 e 2008 sua periodicidade foi quadrimestral e desde 2009 passou a ser trimestral.

A revista Pensar a Prática da UFG inicia suas atividades no ano de 1998 com periodicidade anual até o ano de 2003. Entre os anos de 2004 e 2007, sua

periodicidade foi semestral. Nos anos de 2008 a 2011 foi publicada quadrimestralmente, passando a ser trimestral desde 2012.

3.2.2.1 – Revista CBCE

O quadro 5 apresenta artigos da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, publicada pelo CBCE entre os anos de 2004 e 2014, que tratam dos seguintes temas: formação profissional em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e impactos políticos profissionais da Resolução CNE/CES 07/2004.

Quadro 5 – Artigos selecionados entre os anos de 2004 e 2014 – Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE / CBCE*

Ano/Volume	Título	Palavras Chave
2004 / v. 25 n.2	A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO FEDERAL NO SÉCULO XX	EDUCAÇÃO FÍSICA, HISTÓRIA, CURRÍCULO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL.
2004 / v. 25 n.2	MEMÓRIA DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL.
2010 / v. 31 n.3	Imagens da Prática Profissional em Academias de Ginástica na Cidade do Rio de Janeiro	Educação Física, academia de ginástica, mercado de trabalho, formação profissional.
2010 / v. 32 n.1	As culturas da Educação Física	Cultura escolar, educação física, ação docente.
2010 / v. 32 n.2/4	O Papel da Formação Inicial no Processo de Constituição da Identidade Profissional de Professores De Educação Física	Educação física, Formação de professores; identidade profissional
2013 / v, 35 n.1	A Juventude rumo à Docência: considerações acerca da formação profissional em Educação Física	Juventude; formação profissional; educação física.
2013 / v, 35 n.4	DIRETRIZES CURRICULARES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REFORMISMO E SUBORDINAÇÃO AO MERCADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA; REFORMA CURRICULAR; DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS; MERCADO DE TRABALHO.
2014 / v, 36 n.1	A Juventude entre o Desejo e a Realidade na Formação Acadêmica em Educação Física: das nuvens à docência...	Educação Física; formação docente; juventude.

Fonte: www.rbceonline.org.br acessado em novembro de 2015.

*Os negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO 2005).

Destaca-se no quadro 5 entre os trabalhos selecionados, dois artigos do ano de 2004 e um artigo de 2013.

O primeiro artigo do quadro faz um resgate da legislação federal referente à formação profissional no séc. XX. Este artigo intitulado “A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX”, pela data de sua publicação, no ano de 2004, não faz referência à Resolução CNE/CES 07/2004.

O segundo artigo destacado no quadro do ano de 2004, sob o título “Memória do Currículo de Formação Profissional em Educação Física no Brasil”, trata da evolução do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil, passando por todas as transformações pedagógicas e metodológicas pelas quais a Educação Física passou desde sua implantação no Brasil no final do século XIX até a data de publicação do artigo. Assim como o artigo anterior, devido à data de publicação não abrange a Resolução CNE/CES 07/2004.

O terceiro artigo destacado, publicado na edição 1 volume 36 no ano de 2013, sob o título “Diretrizes Curriculares em Educação Física: Reformismo e Subordinação ao Mercado no Processo de Formação”, faz uma reflexão acerca da influência do mercado na formação profissional em Educação Física. Este artigo vem em encontro à temática proposta por este trabalho ao localizarmos a dupla formação como uma imposição do mercado de trabalho, visando um profissional de Educação Física mais preparado para a atuação no campo não escolar.

3.2.2.2 – Revista Movimento

O quadro 6 apresenta artigos da Revista Movimento, organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicados entre os anos de 2004 e 2014 que, assim como as demais publicações consideradas como fonte de pesquisa neste trabalho, tratem dos seguintes temas: formação profissional em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e impactos políticos profissionais da Resolução CNE/CES 07/2004.

Neste quadro, dos seis trabalhos selecionados, foram destacadas três pesquisas que mais se aproximam da temática proposta.

Quadro 6 – Artigos selecionados entre os anos de 2004 e 2014 – Revista Movimento/UFRGS*

Ano/Volume	Título	Palavras Chave
2009 v. 15 n.3	A INSERÇÃO DA REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 10 ANOS DEPOIS: EMBATES, DEBATES E PERSPECTIVAS.	PRÁTICA PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; CONSELHOS DE ESPECIALIDADE PROFISSIONAL
2010 v. 16 n.2	Modelos de ação Profissional de Professores de Educação Física de uma escola profissionalizante	Docentes. Prática profissional.
2010 v. 16 n.4	Alterações Curriculares de uma escola Septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS	Educação Física. Currículo. Formação Profissional. Currículo; Formação Profissional.
2011 v. 17 n.4	Construção Identitária da Professora de Educação Física em uma Instituição de Educação Infantil.	Identidade Docente. Educação Física. Educação Infantil.
2012 v. 18 n.3	AS CONTRADIÇÕES DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À SUBMISSÃO AO MERCADO.	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. MERCADO DE TRABALHO.
2012 v. 18 n.4	RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS COMO ELEMENTO DE INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOCENTES.	EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFISSÃO; IDENTIDADES DOCENTES.

Fonte: www.seer.ufrgs.br/movimento acessado em novembro de 2015.

*Os negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO 2005).

O primeiro artigo destacado, publicado no ano de 2009, sob o título “A Inserção da Regulamentação da Profissão na Área de Educação Física, 10 Anos Depois: embates, debates e perspectivas”, trata dos efeitos da regulamentação da profissão de Educação Física dez anos após a promulgação da Lei 9696/98.

O segundo artigo destacado “As Contradições do Processo de Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Formação em Educação Física e os Movimentos de Resistência à Submissão ao Mercado”, também trata da influência do mercado na formação profissional em Educação Física e os movimentos de resistência a esta tendência.

O terceiro e último artigo destacado “Relações Socioprofissionais Como Elemento de Influência na Construção das Identidades Docentes”, discute as relações

profissionais como formas de construção da identidade docente, tema também próximo da temática deste trabalho ao tratar sobre a atuação profissional, principalmente do licenciado.

3.2.2.3 – Revista Pensar a Prática

O quadro 7 apresenta artigos da revista Pensar a Prática da UFG, publicados entre os anos de 2004 e 2014, com os mesmos temas e filtros das demais publicações pesquisadas.

Quadro 7– Artigos selecionados entre os anos de 2004 e 2014 – Revista Pensar a Prática/UFG*

Ano / Volume	Título	Palavras Chave
2006 / v.9 n.2	Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo	Formação de professores – currículo – trabalho pedagógico
2006 / v.9 n.2	A Educação Física da Universidade de Brasília e a Formação de Professores: Aspectos Epistemológicos	Educação Física – Licenciatura – epistemologia – formação de professores
2006 / v.9 n.2	Reforma Curricular dos Cursos de Licenciatura em Educação Física: Contribuições dos Professores das Redes Públicas de Ensino	Políticas públicas – Diretrizes Curriculares Nacionais – teoria de currículo – educação física – formação de professores
2006 / v.9 n.2	<i>Habitus</i> Profissional, Currículo Oculto e Cultura Docente: Perspectivas para a Análise da Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física	Prática pedagógica – <i>habitus</i> profissional – currículo oculto
2009 / v.12 n.2	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO POLÍTICO SOCIAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; POLÍTICAS EDUCACIONAIS.
2011 / v.14 n.2	Educação Física, Professores e Estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos	Educação Física, Profissão, Saberes Docentes
2014 / v.17 n.3	ATUAÇÃO DE LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ACADEMIAS DE GINÁSTICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS SABERES DOCENTES	ATUAÇÃO PROFISSIONAL. LICENCIADO. SABERES. ACADEMIA DE GINÁSTICA

Fonte: <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef> acessado em novembro de 2015.

*Os negritos se referem à metodologia da análise de conteúdo (FRANCO 2005).

O quadro 7 mostra sete artigos selecionados, onde destacam-se dois que se aproximam da temática proposta. O primeiro artigo destacado, publicado em 2009,

sob o título “A Formação Profissional em Educação Física e o Processo Político Social”, discute as políticas educacionais e a forma como elas interferem na formação profissional em Educação Física, tema já discutido no capítulo 2 deste trabalho.

O outro artigo selecionado, publicado em 2014, sob o título “Atuação de Licenciados em Educação Física nas Academias de Ginástica: uma análise a partir dos saberes docentes”, discute diretamente a proposta de pesquisa elaborado por este trabalho. O artigo faz uma reflexão sobre a atuação de licenciados nas academias de ginástica, que foi restrita desde a homologação da Resolução CNE/CES 07/2004 relacionando com os saberes necessários à esta atuação profissional e os conhecimentos aprendidos durante a formação.

3.3 – Aproximações e distanciamentos

O objetivo ao fazer um levantamento da produção acadêmica em publicações científicas do campo da Educação Física e no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte foi indagar em que ponto se encontra a discussão sobre as transformações que ocorreram no campo da Educação Física nos últimos anos, provocadas pela Resolução CNE/CES 07/2004, a qual fracionou a formação profissional de Educação Física no Brasil. Se antes da referida Resolução CNE/CES 07/2004 havia um currículo único para a formação de um profissional para diversos espaços de atuação, as novas orientações provocadas pelas demandas do mercado de trabalho globalizado- cultura do corpo perfeito, cindiu-se a formação, uma perspectiva para os espaços disciplinares escolares e outra para as novas demandas crescentes e de melhor remuneração e reconhecimento profissional. Que impactos a academia registra em seus congressos e revistas /periódicos científicos?

O que se pode observar é que a formação profissional é um tema que pelo quantitativo de pesquisas desenvolvidas, ocupa um espaço considerável nas discussões dentro do campo da Educação Física. Porém as normatizações legais que levaram ao fracionamento da formação, saindo de uma formação única com ampla atuação para uma dupla formação com atuações restritas, não parece instigar o campo da Educação Física. Poucos ainda são os trabalhos que se propõem a discutir a dupla formação e as consequências das normativas legais que levaram o campo a

esse fracionamento.

Em relação à identidade profissional que a dupla formação pode ter alterado, quando a comparamos com a formação única com ampla atuação, o quantitativo de pesquisas encontradas foi da mesma forma pequena no universo de trabalhos levantados.

Um primeiro olhar superficial sobre os dados levantados pode levar a uma conclusão precipitada e provavelmente equivocada de que toda a transformação ocorrida no mercado de trabalho e na formação em Educação Física devido aos ordenamentos legais ocorridos nas duas últimas décadas, e de que este tema parece ser de menor importância para a produção acadêmica e científica da Educação Física.

Mas o que nos parece mais correto afirmar é que esta discussão se tornou menos acadêmica e científica e mais política, com duas instituições, no caso o Conselho Federal de Educação Física e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em uma disputa pela hegemonia de pensamento no campo científico da Educação Física.

Efetivamente, um campo pode se conceber como um *mercado*, com produtores e consumidores de bens. Os produtores, indivíduos dotados de capitais específicos, se enfrentam. A razão dessas lutas é a acumulação da forma de capital que garante a dominação do campo (BONNEWITZ. 2003, p. 60 - 61).

Quando Bonnewitz (2003), apoiado em Bourdieu, escreve sobre as estratégias de dominação de um campo, onde no caso o CBCE detém o capital do conhecimento científico e o CONFEF o poder constituído, assim nos esclarece sobre a atual configuração do jogo do poder no campo da Educação Física.

De um lado o Conselho Federal com o poder de, segundo o estatuto do CONFEF em seu parágrafo 4º do artigo 1º:

O Sistema CONFEF/CREFs regula, regulamenta, fiscaliza e orienta o exercício profissional, além de defender os interesses da sociedade em relação aos serviços prestados pelo Profissional de Educação Física e pelas pessoas jurídicas nas áreas de atividades físicas, desportivas e similares (CONFEF, 2010).

De outro lado os agentes produtores do conhecimento científico da Educação Física representados pelo CBCE, que em sua maioria se posicionam abertamente contra o fracionamento na formação em Educação Física. Apoiando nos estudos de Bourdieu, buscamos esclarecer um pouco mais sobre essa disputa, novamente por intermédio de Bonnewitz (2003).

As estratégias dos jogadores dependerão do volume do seu capital e também da estrutura deste, sendo o objetivo do jogo conservar e/ou acumular o máximo de capital, respeitando as regras do jogo. Os indivíduos em posições dominantes optarão por estratégias de conservação. Mas os jogadores também podem procurar transformar estas regras, por exemplo, desacreditando a espécie de capital sobre a qual repousa a força do seu adversário: trata-se de estratégias de subversão, mobilizadas principalmente pelos indivíduos dominados (BONNEWITZ. 2003, p. 61-62).

Por fim, cabe-nos ressaltar que nessa disputa hegemônica pelo campo da Educação Física, podemos afirmar que o sistema CONFEF/CREF, contribuiu de forma significativa para um maior reconhecimento e valorização do campo Educação Física, e por consequência em um ganho de capital simbólico que acaba por resultar em ganhos financeiros para os agentes do campo. Pode-se então afirmar que o sistema CONFEF/CREF vem conseguindo uma hegemonia dentro do campo. Apesar de não ser o possuidor do capital cultural, ou seja, o detentor e multiplicador do conhecimento científico dentro do campo, é o Conselho, órgão normativo que está ditando o novo ordenamento do campo profissional da Educação Física.

Já o mundo acadêmico, bastante representado dentro do CBCE, está tendo que adequar as suas ações às normatizações legais apoiadas e defendidas pelo CONFEF. Um exemplo dessa adequação é o aumento da oferta dos cursos de bacharelado em Educação Física que as IES tiveram que promover para suprir o ordenamento do CONFEF e conseqüentemente uma demanda do mercado de trabalho.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas últimas décadas, 1990-2000 e 2001-2010, foram pródigas em acontecimentos que marcaram intensamente o campo da Educação Física. A saber, tivemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9496/96), a Lei 9.696/98 que regulamentou a profissão de Educação Física, a Resolução CNE/CP 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a Resolução CNE/CSE 07/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena.

Todas estas novas configurações e desdobramentos legais provocaram discussões e disputas hegemônicas dentro do campo da Educação Física, pois uma nova configuração se desenhava, novas lideranças poderiam aflorar, novos grupos de agentes sociais poderiam reivindicar a hegemonia tanto científica quanto simbólica do campo Educação Física.

Bonnewitz (2003) afirma que segundo Bourdieu, a sociedade é um conjunto de campos interligados e estes se tornam palcos de disputa entre as classes sociais. Cada classe é dotada de um capital específico, e o embate se dá pela acumulação de capitais garantidores da hegemonia do campo.

Essa disputa hegemônica dentro do campo da Educação Física se deu, por assim dizer, por dois subcampos gerados após a homologação da Resolução CNE/CSE 07/2004, que transformou uma formação única e integral do profissional de Educação Física para diferentes espaços de atuação, fracionando-a nas modalidades do Bacharelado e da Licenciatura. Este fracionamento na formação e conseqüentemente na atuação profissional preconiza a construção de duas identidades distintas deste agente profissional da Educação Física.

Fixou-se como problema de pesquisa, investigar sob quais condições histórico-culturais, ocorreu este fracionamento do licenciado para os espaços escolares e o bacharel para múltiplos espaços de atuação, bem como seus impactos no exercício profissional. Na tentativa de responder ao objetivo geral desta investigação, definido no contexto da formulação do problema, optou-se por uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica / documental.

O desenvolvimento desta pesquisa orientada pelos aportes teóricos e realidade empírica, possibilitou a apreensão de algumas conclusões nos limites de sua delimitação metodológica.

A primeira das conclusões desta investigação aponta no sentido de que as novas orientações legais referentes à Educação Física, ou que diretamente a atingiram, resultaram como forma de explicação, de uma política econômica neoliberal que visa a retirada, por parte do Estado, de investimentos nos diferentes campos dos direitos sociais, especialmente da educação pretendendo transformá-la em mercadoria, subordinando politicamente aos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a responsabilidade de regulamentar, controlar, avaliar o mercado e a partir daí definindo os rumos das políticas públicas.

Neste quadro de internacionalização, as políticas educacionais conferem à educação não como um direito, uma forma de o sujeito se afirmar e se emancipar econômica, social e culturalmente mas sim como uma ferramenta de otimização das relações de trabalho e conseqüentemente do capital acumulado. A finalidade do investimento em educação é que esta sirva como qualificação da mão de obra. Todo esse processo resultou na Resolução CNE/CP 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e a Resolução CNE/CSE 07/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. A Resolução CNE/CSE 07/2004 fez surgir no interior do campo da Educação Física, dois subcampos: o escolar e o não escolar, como se a formação pedagógica não fosse inerente e necessária às duas atuações profissionais.

O Conselho Federal de Educação Física, criado após a regulamentação da profissão por intermédio da Lei 9.696/98, passou a fiscalizar o exercício profissional sob a orientação da Resolução CNE/CSE 07/2004 que delimita os espaços de atuação tanto do licenciado, quanto do bacharel. Esta fiscalização do exercício profissional deveria estender-se aos dois campos profissionais, mas sabe-se que o campo escolar ainda continua “livre” de fiscalização, recaindo a atuação do Conselho ao registro profissional do bacharel, cuja oferta dos cursos aumentou significativamente após o ano de 2005, portanto posteriormente à homologação da referida resolução.

A propósito da crescente oferta de cursos de Educação Física, tanto de Licenciatura quanto de Bacharelado, observou-se uma obediência aos trâmites ditados pelas orientações políticas internacionais pautadas pelo neoliberalismo. É nesta conjuntura que o corpo pode ser “educado” tanto na sua intencionalidade de formação humana integral, como também subordinado às regras e fetiches de seu adestramento.

No balanço geral dos cursos de Licenciatura em Educação Física iniciados após o ano de 2005 na região Centro Oeste, por exemplo, apenas 15,5% foram em IES públicas; ao mesmo tempo, dos cursos de Bacharelado iniciados, apenas 11,1% foram em IES públicas.

Uma outra constatação a corroborar a influência das políticas neoliberais, é o número extensivo de cursos de Bacharelado abertos nas regiões economicamente mais prósperas do Brasil. A título de ilustração, as regiões Sul e Sudeste, atualmente, concentram 71,3% dos Bacharelados em Educação Física do Brasil, sendo que estas duas regiões possuem 54,6% da população brasileira, segundo o censo de 2010 do IBGE. Ao mesmo tempo, as regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste, com 43,6% da população brasileira, ofertam apenas 28,7% dos Bacharelados em Educação Física do Brasil. Isto comprova o interesse privado no fracionamento do campo da Educação Física no Brasil.

O licenciado em Educação Física, ao ter o seu campo de atuação somente na escola, portanto encontra-se potencialmente integrado a um único mercado sob o domínio das redes pública x privada. O bacharel possui um mercado mais amplo, podendo atuar, como por exemplo, no mercado *fitness* das academias de ginástica e assessorias esportivas, que notadamente é um espaço mais mercadológico do que o campo escolar. Estas configurações permitem afirmar que o fracionamento da formação em Educação Física, se pautou por princípios mercadológicos de novas demandas sociais e culturais, reproduzindo as desigualdades sociais, culturais e econômicas entre as regiões brasileiras.

Uma outra consideração a ser destacada prende-se à existência de uma contradição latente, dentro do campo da Educação Física, demonstrada através do não consenso entre seus principais atores, no que se refere à dupla formação. O Conselho Federal de Educação Física, amparado pelas orientações legais,

defendendo o fracionamento. Por outro lado, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte tem questionado este modelo fracionado de formação em Educação Física. Há que se considerar, porém, que os dissensos gerados pelo não entendimento entre os dois órgãos, não se refletiram nos meios acadêmico e científico da Educação Física.

Ao analisar a produção acadêmico-científica da Educação Física após a Resolução CNE/CSE 07/2004, esta pesquisa constatou o reduzido impacto da mesma nos meios acadêmico e científico, visto, por exemplo, o número restrito de trabalhos apresentados em GTTs do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Esta mesma realidade foi constatada na identificação e análise dos artigos publicados em três importantes fontes editoriais – Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Movimento e Revista Pensar a Prática – cujos conteúdos tratavam do fracionamento do curso de Educação Física resultante da Resolução CNE/CSE 07/2004.

O profissional de Educação Física, após as novas orientações legais, teve que se adequar à uma nova realidade de formação e atuação profissionais, nem sempre com as identidades constituídas. Reafirma-se que o caráter constitutivo destas identidades, ainda em construção no ensejo dessa mudança do exercício profissional da Educação Física; seja fruto da pós-modernidade e da globalização do ideário econômico neoliberal, visto que um ponto central característico das mudanças pós-modernas é a descontinuidade, o contraditório e a mobilidade.

Ao observar a atuação do profissional de Educação Física rigidamente marcada para um ou outro campo (escolar e não escolar), há uma predisposição imediata de serem anunciadas e compreendidas as identidades do profissional de Educação Física inseridas nas noções, segundo Hall (2015), do sujeito moderno, cartesiano, demarcado rigidamente no seu exercício profissional.

Porém esta pesquisa apresentou elementos explicativos que contemporaneamente pode-se compreender o profissional de Educação Física como considerado um sujeito pós-moderno, pois sua identidade é fracionada e móvel. O licenciado, considerado pela legislação da época como graduação plena, o qual iniciou sua graduação antes da Resolução CNE/CSE 07/2004 possui uma formação que lhe permite a ampla atuação, ou seja, no campo escolar e não escolar. Já o profissional que iniciou sua graduação após a Resolução CNE/CSE 07/2004, para

poder atuar nos dois campos deve possuir as duas habilitações, a Licenciatura e o Bacharelado, ou optar por um campo de atuação.

Considerando atualmente os diversos enquadramentos possíveis do profissional de Educação Física infere-se poder ser reconhecido como um sujeito pós-moderno, nos sentidos atribuídos por Hall (2015):

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. [...] Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente (HALL, 2015. p. 11).

Portanto, pode-se considerar que o profissional de Educação Física na atualidade, carrega determinações resultantes das novas orientações legais, um novo jogo político no campo da Educação Física, uma caracterização constitutiva do sujeito pós-moderno, detentor de identidades em construção, móveis e distintas.

5 – REFERÊNCIAS

ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; NETO, Samuel de Souza; PEREIRA, Juliana Martins. A Formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e Educação – Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, julho de 2011.

BARROS, José Maria de Camargo. Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura. Rio Claro, SP: **Revista Motriz**, Vol. 01, Nº 01, pp. 71-80. Junho 1995.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul/set. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Algumas Propriedades dos Campos**. Exposição feita na Ecole Normale Supérieure, 1976.

_____. **A dinâmica dos Campos**. In: A distinção: a crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007. P. 212-240.

_____. **Sociologia**.(Org). Renato Ortiz; São Paulo: Editora Ática, 1983.

_____. **Algumas Propriedades dos campos**. Disponível em: https://www.google.com.br?gws_rd=ssl#q=algumas+propriedades+dos+campos. Acesso em:16/01/2016.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**; tradução Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **Questões de Sociologia**, RJ: Marco Zero, 1983, p. 89-94.

BONNEWITZ, Patrice. Uma Visão Espacial da Sociedade: espaços e campos. In: **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ. Vozes; 2003. p. 51 – 73.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução Nº 03/1987**. Brasília, 1987.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Brasília, 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CES 07/2004**. Brasília, 2004.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº:400/2005**. Brasil, 2005.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**, 2ª ed. São Paulo: Editora FTD. 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas. Ed. Papirus, 1988.

CANEZIN, Maria Tereza. **Introdução à Teoria e ao Método em Ciências Sociais e Educação**. Goiânia. Ed. da UCG, 2006.

CAMPOS, F. Itami. **Ciência Política: introdução à teoria de Estado**, 1ª edição. Ed. Vieira, 2005.

COFECON – Conselho Federal de Economia, **Mapa da Distribuição de Renda no Brasil**, 3ª edição, abril de 2011.

CHAVES, Luis Carlos. **A Industrialização: emprego e processo de trabalho no Brasil**. *Katálysis*, v. 06 n. 01 jan/jun 2003. pp. 53-62 Florianópolis SC.

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FIGUEIREDO, Marcelo, **Transição do Brasil Império à República Velha. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades** [online] 2011, 13 (Sin mes).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. V. 16 n. 46, Jan/Abr, 2011.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO; A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GONZÁLES, Fernando Jaime. A identidade profissional em Educação Física: uma

mirada de sua transformação. <http://www.efdeportes.com/> **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 13 - N° 120 - Mayo de 2008. Acessado em 20/01/2016.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global**. RJ: Civilização Brasileira, 1992

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Sinopse do Censo Geográfico de 2010**. <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>, acessado em 23/05/2016.

LAUDELINO, Julien Ariani de Sousa; MAES, Maria Aparecida. A Identidade do Professor do Ensino Superior. **Revista de Educação**, Vol. 13, N° 16, pp. 41-53, Ano 2010.

LAZZAROTTI, Ari Filho; SILVA, Ana Márcia; MASCARENHAS, Fernando. Transformações Contemporâneas do Campo Acadêmico-Científico da Educação Física no Brasil: novos *habitus, modus operandi* e objetos de disputa. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 67-80, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos, Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

_____. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.), **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. 2ª ed. Campinas – SP. Ed. Autores Associados, 2003.

LOYOLA, Maria Andréa. **Bourdieu e a Sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

MELO, Victor Andrade de. Escola Nacional de Educação Física e Desportos – Uma Possível História. **Dissertação de Mestrado**, 1996.

MIRANDA, Antônio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e

conteúdos. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

NASCIMENTO, Fabiana Alzira Ramos. ESEFFEGO: imagens do pioneirismo da Educação Física em Goiânia. **Dissertação de Mestrado**. 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA Cláudio M. A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). **Bourdieu e a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte; Ed. Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. ESCOLHA RACIONAL OU DISPOSIÇÕES INCORPORADAS: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. **Revista Estudos de Sociologia**, V. 2 n. 18 (2012).

RAJOBAC, Raimundo; ROMANI, Simone. Jean-François Lyotard e a Condição Pós-Moderna: perspectivas para os fundamentos da educação. **Revista Signos**, ano 32, n. 1, p. 09-17, 2011.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Especial de Comunicação Social. 1904 - Revolta da Vacina. A maior batalha do Rio / Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2006. (**Cadernos da Comunicação. Série Memória**)

SCAGLIA, Alcides. Escola de Futebol: uma prática pedagógica, in: NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papyrus, 1999.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto**, v. 20, 2005.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, vol.28 no.76 Campinas Sept./Dec. 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** nº 20, p. 60-70, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 124, 2011.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados. 1994.

SOUZA, Juliano de; MARCHI JUNIOR, Wanderley. Por uma sociologia reflexiva do esporte: considerações teórico-metodológicas a partir da obra de Pierre Bourdieu. **Revista Movimento** V. 16, nº 1, janeiro/março, 2010.

STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou Bacharelado Opções de graduação para intervenção profissional. **Revista da Educação Física**, ano VI nº19, março de 2006.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. A Educação Física e sua Constituição Histórica – Desvelando Ocultamentos. **Tese de doutoramento**. PUC/GO. 2010.

ANEXO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 7, 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.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 5º A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teórico-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º As competências de natureza político-social, éticomoral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-

esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

§ 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biologia do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnicoinstrumentais do movimento humano.

Art. 9º O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teórico-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

I - O caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 3º As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

§ 4º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11. Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

Art. 14. A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Em exercício

APÊNDICES

Quadro 8 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em Funcionamento na Região Sul. Ano 2015.

ESPECIFICAÇÃO	RS	SC	PR	Total
Instituições	36	32	44	112
Cursos	87	79	89	255
Licenciaturas	49	42	48	139
Bacharelados	38	37	41	116
Licenciaturas até 2004	20	21	26	67
Licenciaturas pós 2004	29	18	20	67
Licenciaturas sem data de início	-	3	2	5
Bacharelados até 2004	13	8	9	30
Bacharelados pós 2004	24	28	32	84
Bacharelados sem data de início	1	1	-	2

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em fevereiro de 2016.

Gráfico 10: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Sul - 2015

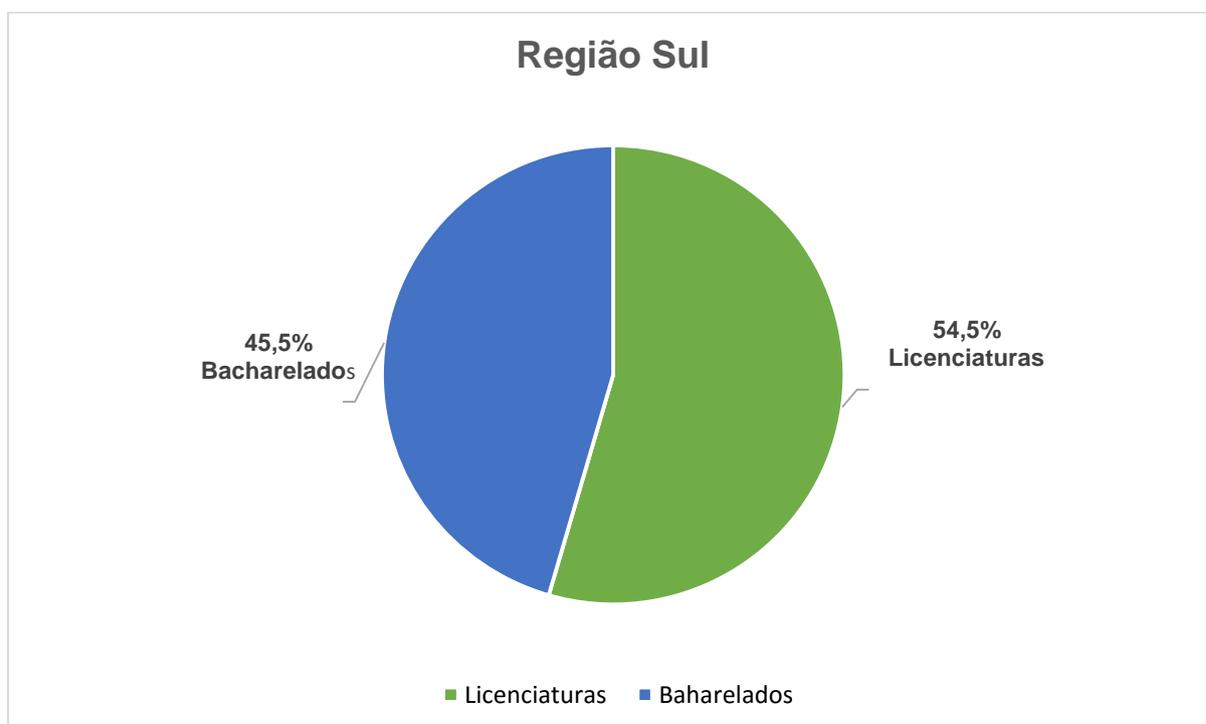


Gráfico elaborado pelo autor.

Quadro 9 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em Funcionamento na Região Sudeste. Ano 2015.

Especificação	SP	RJ	ES	MG	Total
Instituições	157	39	18	79	293
Cursos	348	92	30	175	645
Licenciaturas	189	51	18	98	356
Bacharelados	159	41	12	77	289
Licenciaturas até 2004	101	18	6	41	166
Licenciaturas pós 2004	85	33	12	56	186
Licenciaturas sem data de início	3	-	-	1	4
Bacharelados até 2004	52	7	5	20	84
Bacharelados pós 2004	103	33	7	53	196
Bacharelados sem data de início	4	1	-	4	9

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em fevereiro de 2016.

Gráfico 11: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Sudeste – 2015.

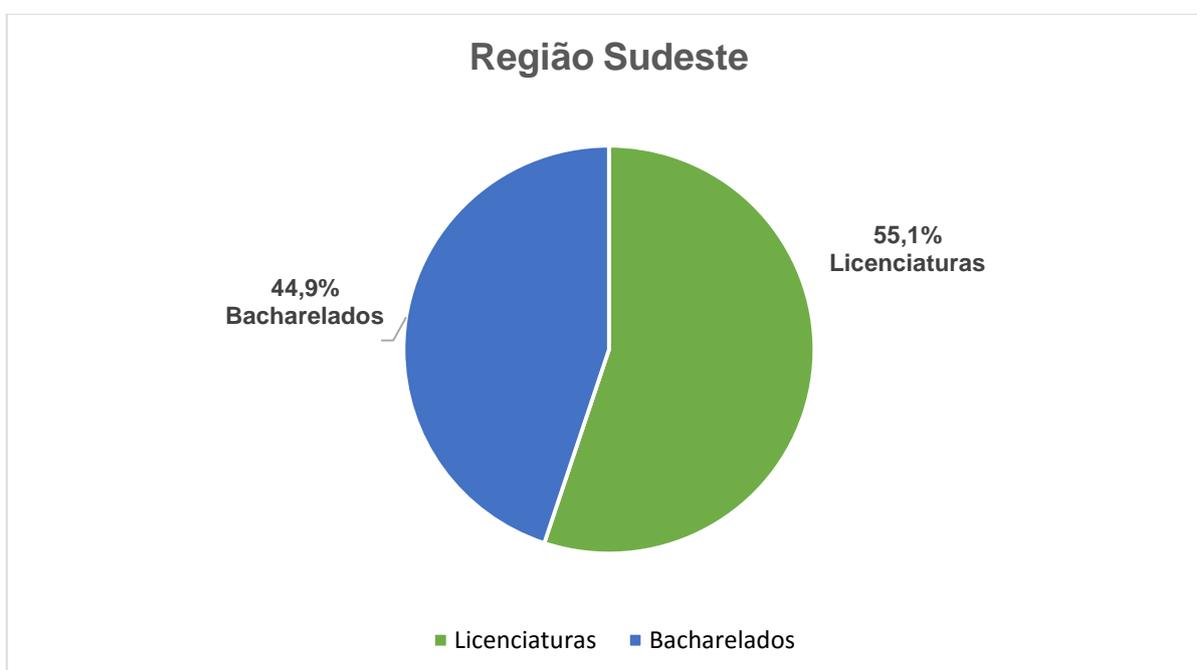


Gráfico elaborado pelo autor.

Quadro 10 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em funcionamento na região Centro Oeste. Ano 2015.

Especificação	GO	DF	MT	MS	Total
Instituições	24	17	26	17	84
Cursos	40	31	37	31	139
Licenciaturas	26	16	26	21	89
Bacharelados	14	15	11	10	50
Licenciaturas até 2004	12	04	04	06	26
Licenciaturas pós 2004	14	11	19	14	58
Licenciaturas sem data de início		01	03	01	05
Bacharelados até 2004	02	00	00	03	05
Bacharelados pós 2004	12	15	11	07	45
Bacharelados sem data de início	-	-	-	-	-

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em fevereiro de 2016.

Gráfico 12: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Centro Oeste – 2015.

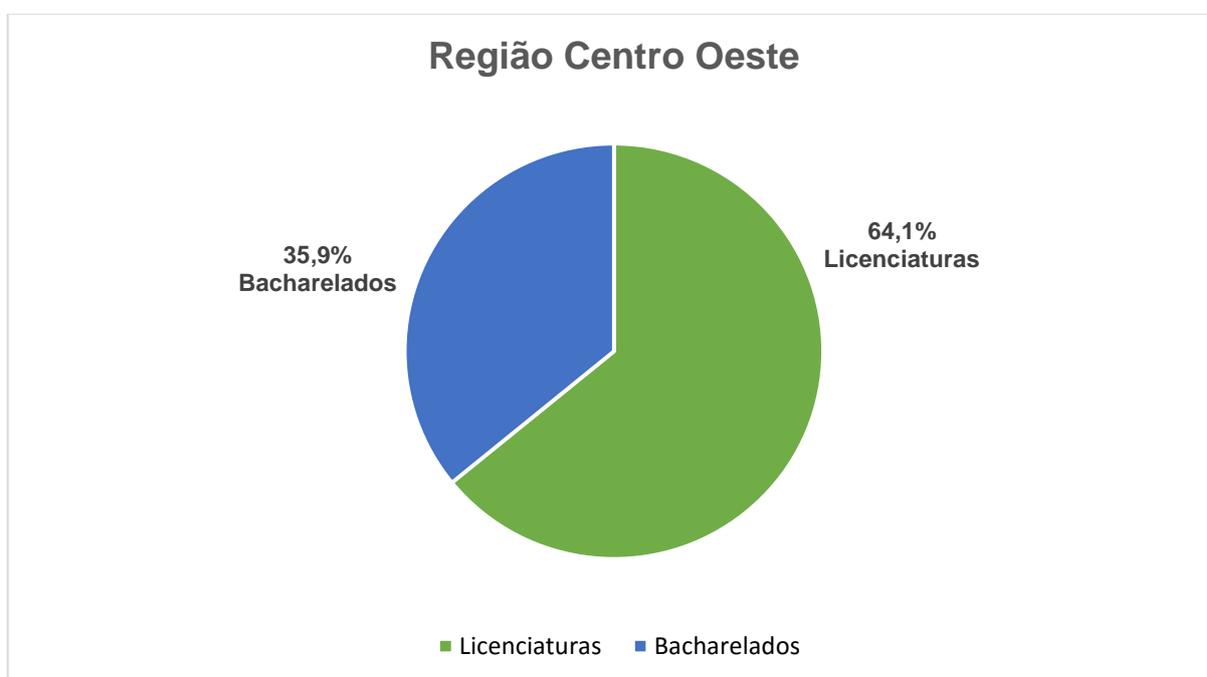


Gráfico elaborado pelo autor.

Quadro 11 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em funcionamento na região Norte. Ano 2015.

Especificação	AC	AM	RO	AP	RR	PA	TO	Total
Instituições	5	12	11	5	5	15	13	66
Cursos	8	38	16	6	6	21	17	112
Licenciaturas	5	25	11	5	5	17	14	82
Bacharelados	3	13	5	1	1	4	3	30
Licenciaturas até 2004	1	4	5	-	1	5	3	19
Licenciaturas pós 2004	4	20	5	5	4	9	10	57
Licenciaturas sem data de início	-	1	1	-	-	3	1	6
Bacharelados até 2004	1	2	2	-	-	-	-	5
Bacharelados pós 2004	2	11	3	1	1	4	3	25
Bacharelados sem data de início	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em fevereiro de 2016.

Gráfico 13: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Norte – 2015.

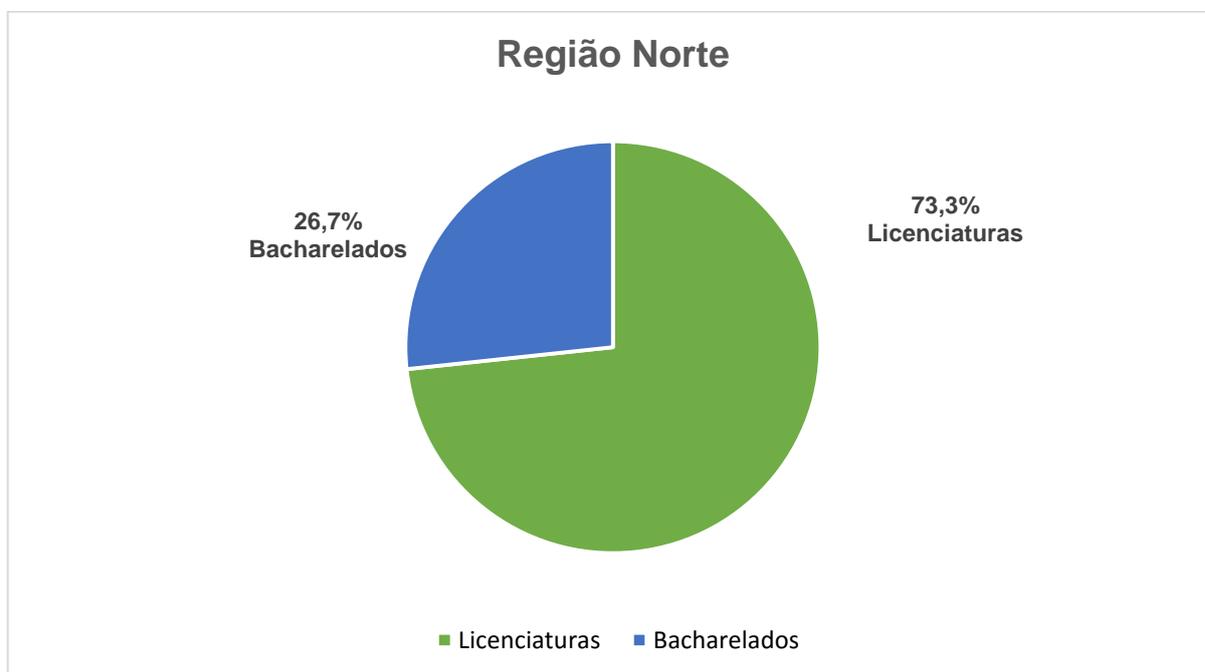


Gráfico elaborado pelo autor.

Quadro 12 – Demonstrativo de Cursos de Educação Física em funcionamento na região Nordeste. Ano 2015.

Especificação	MA	PI	CE	RN	PB	PE	SE	AL	BA	Total
Instituições	15	10	21	9	14	23	7	12	36	147
Cursos	22	28	32	21	16	31	9	18	60	237
Licenciaturas	16	23	24	13	8	14	5	11	40	154
Bacharelados	6	5	8	8	8	17	4	7	20	83
Licenciaturas até 2004	1	4	8	5	3	5	-	4	10	40
Licenciaturas pós 2004	15	18	14	8	5	9	5	7	28	109
Licenciaturas sem data de início	-	1	2	-	-	-	-	-	2	5
Bacharelados até 2004	-	-	1	1	-	2	-	3	3	10
Bacharelados pós 2004	6	5	7	7	7	14	4	3	17	70
Bacharelados sem data de início	-	-	-	-	1	1	-	1	-	3

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em fevereiro de 2016.

Gráfico 14: Relação entre Licenciaturas e Bacharelados na Região Nordeste – 2015.

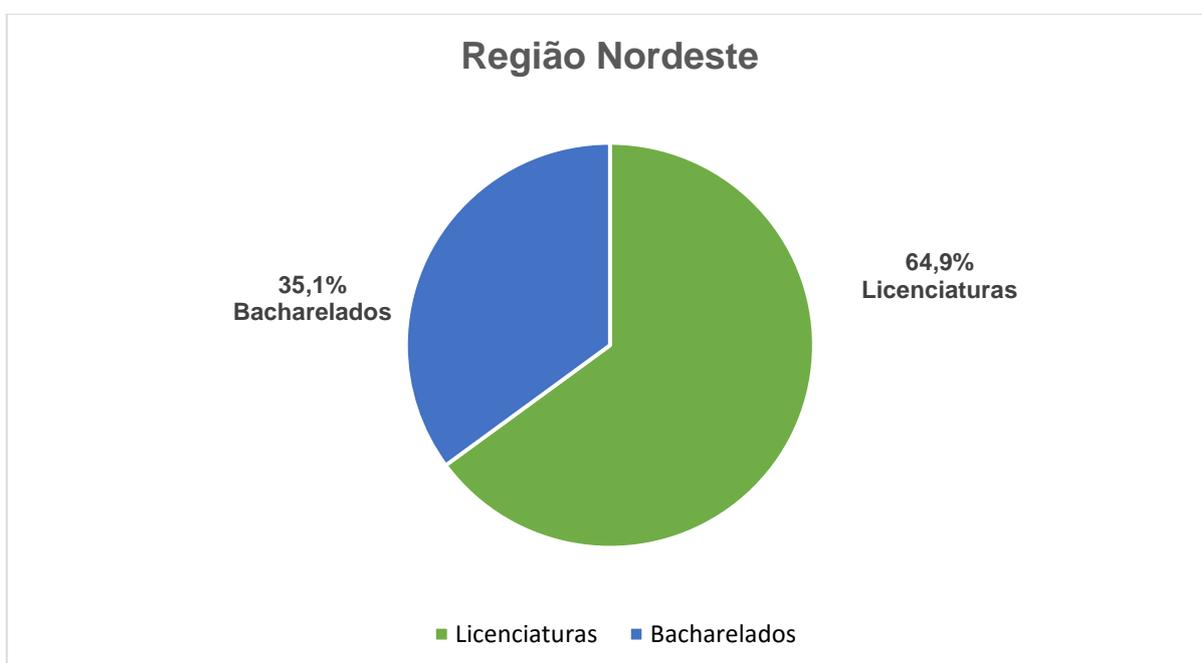


Gráfico elaborado pelo autor.