

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LICENCIATURA E BACHARELADO

Renata Machado de Assis¹
Somália Maria Rodrigues²

Abstract: This article is part of a research carried out in 2009 on the training of teachers of Physical Education Jataí-GO. The intention is to discuss the training in this area, and better understand about The existence of dichotomy licentiate and bachelorship, with regard to the establishment of courses at the university and the possibilities of the work world, from different views of some authors they published on this topic.

Keywords: Teacher training; University; Physical Education.

Resumo: Este artigo se constitui de parte de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2009, sobre a formação dos professores de Educação Física de Jataí-GO. A intenção é discorrer sobre a formação profissional nesta área, e entender um pouco melhor a existência da dicotomia licenciatura e bacharelado, no que se refere à constituição dos cursos na universidade e às possibilidades do mundo do trabalho, a partir de diferentes visões de alguns autores que publicaram sobre esta temática.

Palavras-chave: Formação de professores; Universidade; Educação Física.

Este artigo tem como objetivo fazer uma incursão teórica sobre a formação de professores, especificamente sobre a formação do professor de Educação Física em cursos de licenciatura e de bacharelado. Embora nosso foco seja esta seara, entendemos que a abordagem sobre a formação profissional nestas duas possibilidades contempla também as outras áreas do conhecimento.

O professor educador, no entender de Marques (1992), deverá ser sempre um profissional especializado em educação, capacitado para conduzir o processo educativo de forma a pensar ao agir, fazer e avaliar, sem a interferência dos chamados “especialistas”, tais como supervisores, inspetores, fiscais e outros. Para esta autora, ser um educador por inteiro é ser um profissional de qualificação técnico-científica para os meios em que ele atua, pois, a cada dia, mais exigente se faz o mundo no campo da educação.

Para entender melhor este assunto, faremos um breve retrospecto na história da formação de professores no Brasil. Conforme Brzezinski (1997), no final da década de 1970, após os longos quinze anos de instalação do governo ditatorial, a sociedade civil brasileira iniciou a sua reorganização, que exigiu mudanças no quadro de prioridades sócio-político-econômicas, que preconizava que ao bom professor, basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ensinar. Marques (1992) pontua que houve momentos de crise, de legitimação e de interesses políticos no que se refere à formação de professores. Há de se

¹ Docente do curso de Educação Física (Licenciatura) do Campus Jataí/Universidade Federal de Goiás; membro do NESEC e do Multidisciplinaridade e Saúde – grupos de pesquisa do CNPQ; Mestre em Educação pela FE/UFG; doutoranda em Educação pelo PPGE da FE/UFG. Contato: renatafef@hotmail.com

² Professora de Educação Física licenciada pelo Campus Jataí/Universidade Federal de Goiás. Contato: somaliaria@hotmail.com



considerar que a configuração sócio-histórica da origem e do desenvolvimento da profissão docente vem, desde o século XV até nossos dias, marcada por uma variedade de questões às quais está relacionada a prática profissional, bem como os propósitos legais das atividades docentes.

De acordo com Brzezinski (1997), essas mudanças no setor educacional trouxeram diversas formas de debates e reflexões que são realizados tanto no interior da escola como fora de seus limites, nos mais variados fóruns de debates educacionais, o que permite um sério e consistente aporte político, técnico e científico para o tratamento das questões referentes à educação. Dentre elas, a formação de profissionais da educação, que se tornou objeto de estudos, pesquisas e debates da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação). A autora destaca que a Anfope é uma associação que congrega “pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Educação” (p. 15), e vem contribuindo para a reorganização dos cursos de formação dos profissionais da educação nas universidades.

Conforme Freitas (1999), as décadas de 1970 e 1980 foram tempos de reformas educativas em vários países do mundo, aonde as exigências sociais por uma educação de melhor qualidade deram um novo impulso nesse ciclo de mudanças. Este período, no Brasil, foi caracterizado pela organização de movimentos de educadores e também pela discussão sobre a formação dos professores. Essas reformas educativas tiveram como objetivo a adequação do sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e vêm também reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.

A formação de professores, segundo Loureiro (2001), é um tema amplo sob diferentes aspectos, tais como a política de formação de professores defendida e implementada pelo Estado brasileiro, as deficiências da formação existente e também como deveria ser a formação docente em outra perspectiva.

Sabemos que a formação profissional é um processo longo, que ocorre durante toda a vida, sem término, podendo se aperfeiçoar através de vivências profissionais e qualificações. Desse modo, a formação de professores tem sido vista como pré-condição da renovação e elevação da qualidade da educação escolar. Segundo Bicudo e Silva Júnior (1996), a profissionalização do docente implica no alcance de um conjunto real de capacidade, conhecimentos, técnicas e saberes, que lhe permitam dominar intelectualmente sua atividade.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Clemon (1999), a discussão sobre a problemática da formação de professores tem se preocupado com uma melhor qualidade na educação, e também com os processos de ensino-aprendizagem nos contextos específicos, o que tem levado a um questionamento quanto aos modelos formativos dos professores que, segundo esses autores, pouco tem contribuído com as “esperadas mudanças” do trabalho dos professores.

Como sabemos, as investigações sobre a trajetória pessoal e profissional de professores têm recebido crescente destaque nos últimos anos. Fazendo referência a esse fato, Ibiapina (2008, p. 41), justifica essa ênfase “[...] na compreensão de que a prática pedagógica do professor está intrinsecamente relacionada com sua história de vida ou formação, ou seja, ninguém se forma no vazio”. Podemos considerar a constituição da profissão docente como um processo que se constrói na sociedade e engloba toda a história de vida do profissional.

Sidericoudes (2004) relata que as políticas públicas atuais já mostram alguns avanços: com a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9.394/6,



promulgada em 1996; com a divulgação das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), em 1997; e com a consolidação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1998. Com isto, um novo paradigma de formação começa a despontar no cenário da política educacional brasileira. Como se sabe a LDB foi, sem dúvida, responsável por uma onda de debates sobre a formação de professores no Brasil, conferindo certa autonomia às escolas e aos sistemas educacionais de ensino para organizarem suas práticas pedagógicas como, por exemplo, em seu artigo 62, que cita que o professor, para estar apto a exercer o seu papel de docente, terá como regra a formação em escolas de nível superior.

Para Pereira (1999), à medida que a reforma na educação básica se consolida, percebe-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem é extremamente complexa e exige, já a partir da própria Educação Infantil, profissionais com Educação Superior.

Este autor aborda o modelo inicial de formação docente no Brasil, pois, como se sabe, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos de 1930, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Em sua opinião, essa maneira de conceber a formação docente é incompleta, denominada pela literatura educacional de modelo da racionalidade técnica. Neste modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática diária, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a sua ação. Dentre as principais críticas atribuídas a esse modelo, está a separação entre teoria e prática na preparação profissional. Outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser um bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ensinar.

Segundo Ramalho, Nuñez e Clemont (1999), as concepções que têm os professores sobre sua prática profissional definem um dado “modelo de atuação profissional”, sendo este princípio um importante ponto de partida para os estudos dos processos formativos. No entender desses autores, esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, colete informação e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias no ensino. Mas trata-se apenas de uma definição inicial, pois, na prática, esse modelo pode adotar diferentes formas.

Imbernón (2000) coloca que a fundamentação desse modelo encontra-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e de prefixar os objetivos que tratam de responder tais questões. E que o trabalho em conjunto, coletivo, possibilita que cada um aprenda mais com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e, conseqüentemente, a buscar soluções.

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que vem interferir no seu modo de ser e de agir. Com isso, suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Conforme Cunha (1989), o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola, ele provém também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. Para a autora, a participação do professor em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no seu cotidiano do que sua a própria formação docente.

De acordo com Cunha (1989), a vida cotidiana é objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância, pois, é através do dia-a-dia que se faz concreta a prática pedagógica do professor. No entender da autora, a realidade da vida



cotidiana inclui também uma participação coletiva. O “existir” da vida cotidiana significa estar em interação e comunicação com os outros e com os significados das outras pessoas que vivem o cotidiano. Dessa forma, a expressão do cotidiano do professor é determinante e determinada pela conjuntura social e cultural onde se desenvolve.

Ibiapina (2008) relata que, ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade, como disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais. Outras características são constituídas a partir dos estímulos recebidos do ambiente histórico, social e cultural. As influências das estruturas de ordem econômica, política e educacional pesam sobre as opções que cada pessoa faz, exercendo forte influência sobre o itinerário profissional de cada indivíduo.

De acordo com Holly (1992, p. 82), existem muitos fatores que influenciam o modo de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino, como a dimensão pessoal do ser professor e as diferentes experiências acumuladas nos contextos sociais que os fazem aprender, ensinar e se desenvolver profissionalmente. Vieira (2002, p. 42) diz que “[...] no ato de ensinar estão presentes conhecimentos formais, advindos de uma formação profissional, da mesma forma que valores e convicções construídos ao longo do desenvolvimento pessoal dos professores”. No entender desse autor, a trajetória pessoal envolve uma multiplicidade de fatos que se sucedem e se entrelaçam no decorrer do desenvolvimento profissional do docente. Cada um, em particular, possui a sua própria história e um papel diferenciado na organização do que é ser professor. Entretanto, no processo de construção da profissionalidade, essa trajetória, embora particular, representa um percurso também coletivo, pois os professores, no seu percurso, interagem com seus pares e com eles compartilham interesses e necessidades.

Hoje sabemos que os saberes dos professores são plurais e se apresentam como uma “mistura” de saberes provenientes da formação inicial e continuada, e também da prática. Ramalho, Nuñez e Clemon (1999) chamam a atenção para a necessidade de intensificar os estudos relativos à construção desses saberes pelos professores em exercício.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores (RFP), a formação docente no contexto atual, na última década do século XX, vem sendo marcada pela discussão sobre qualidade da educação e sobre as condições relevantes para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens necessárias de acordo com suas capacidades, mas, além de ser um tempo de reformas, a década de 1990 também foi marcada pelo achatamento dos salários dos profissionais da educação, uma inflação alta, altos índices de fracasso escolar no ensino fundamental, repetência e evasão escolar (BRASIL, 1999). Pena (1999) relata que, aliada à complexidade da profissão docente, observa-se também a desvalorização social dos professores, que está relacionada com a feminilização do magistério e com a proletarização da categoria docente. Tudo isso, devido à degradação das condições de trabalho dos professores, os baixos salários e o pouco prestígio da profissão, que tendem a desestimular a permanência no magistério e também contribuem para dificultar o investimento no aperfeiçoamento profissional.

Este RFP (BRASIL, 1999) aponta que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual vem exigindo e o perfil de professor que a realidade até agora criou. Portanto, há necessidade de muito investimento na formação profissional, pois, a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que tanto são necessárias à educação.



1 Formação docente na universidade e a formação continuada

Embora haja o entendimento de que a formação docente se constitui a partir de um conjunto de influências, como a história de vida, a formação universitária, as experiências profissionais e a formação continuada, é preciso ressaltar o papel da universidade neste processo de construção da identidade docente, bem como da formação continuada.

Para Libâneo e Pimenta (1999), a democratização do ensino passa pela formação docente, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras, o que tem apontado para a importância do investimento profissional dos professores. Os autores confirmam que o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

De acordo com Masetto (1998), os cursos superiores e as faculdades no Brasil surgiram a partir da necessidade de formação de professores. “A universidade deve ter o compromisso com a formação para a docência, pois isto é essencial para o exercício da maioria das atividades na área educacional” (BICUDO e SILVA JÚNIOR, 1996, p. 39).

A formação que ocorre nas universidades possibilita um amplo aprendizado no campo profissional, é um momento de troca de conhecimentos que se dá por meio de ensino, pesquisas, projetos, palestras, etc. Bicudo e Silva Júnior (1996) colocam que a universidade é um centro da investigação e da produção de conhecimento, bem como de formação dos educadores dos novos homens. Conforme estes autores, o processo de formação é social, mas tem uma dimensão individual e educativa, que requer trato ante o conhecimento que se busca. Todo o processo de formação é considerado uma dimensão integral e indissolúvel que se adquire através do conhecimento. Esse saber é social porque repousa sobre todo o sistema que vem garantir sua legitimidade.

No entender de Freitas (1999), as universidades constituem-se no *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na Educação Básica e no Ensino Superior. Masetto (1998) confirma esta ideia ao relatar que o processo de aprendizagem e o cultivo da consciência crítica são os objetivos centrais dos cursos de graduação.

Conforme Bicudo e Silva Júnior (1996), a universidade é um contínuo convite à liberdade, ao pensamento, ao questionamento e à reinvenção da razão, ou seja, é um espaço de trocas de conhecimentos, com objetivo de caracterizar um perfil profissional. E a formação docente é um processo contínuo, que não só acontece nos cursos de formação inicial, mas em toda a trajetória de vida do profissional, podendo afirmar que a construção da identidade do professor se dá através de saberes e de experiências cotidianas de trabalho (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Todo processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que formação continuada ocorre, geralmente, com o professor já em exercício de suas atividades (BRASIL, 1999).

Para Imbernón (2000), a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético, moral e também a necessidade de dividir responsabilidades com outros agentes sociais. Os professores possuem conhecimentos e habilidades específicas adquiridas durante o período de formação. Portanto, a caracterização da profissão docente está relacionada à ideia de educação como um processo que se constrói



nas sociedades humanas, que globaliza toda a sociedade e envolve também toda a história de vida do profissional.

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio considerado básico e direito de todos (BRASIL, 1999). No entendimento de Richit e Maltempì (2008), a formação de professores é um processo pelo qual o sujeito aprende a ensinar, é resultante da inter-relação entre teorias, modelos, princípios extraídos de investigações experimentais e regras procedentes da prática que possibilitam o desenvolvimento do professor. Para Cunha citado por Masetto (1998, p. 42),

a formação pedagógica do docente de ensino superior também se apóia informalmente nas suas aprendizagens como aluno universitário, em especial, nas memórias dos bons professores. E que essas aprendizagens de certa forma, incluem, em geral, o seguimento linear de currículo, regularmente assumido nos diferentes cursos, e carreiras profissionais.

No início da formação inicial, logo vem a ideia de complexidade que irá encontrar no começo de carreira docente, que de acordo com Marques (1992), trata-se de um período marcado por dificuldades e descobertas, é um período de transição do estudante para o professor. Vale ressaltar que a docência torna-se cada vez mais uma profissão em constante construção.

A profissionalização docente é construída no processo em que professores e futuros professores dedicam-se a construir sua identidade profissional, fazendo uma relação entre teoria e prática. Neste contexto, Nóvoa (1992) ressalta que a formação inicial de professores deve se consolidar na universidade, o que poderá contribuir para a legitimação da profissão.

Demo (1999, p. 2) afirma que

para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, o educador deve impreterivelmente saber reconstruir o conhecimento e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, o professor será quem saberá reconstruir conhecimento com qualidade formal e política.

A Anfope ressalta que é preciso assumir uma nova postura na relação entre teoria e prática, buscando desta forma, uma maior aproximação entre os currículos dos cursos que formam os professores e a realidade profissional, possibilitando uma nova visão diante do trato com o conhecimento nas universidades (BRZEZINSKI, 1997, p. 15). No contexto atual, o professor iniciante, por mais experiências que foram adquiridas nos estágios supervisionados, vai se deparar com todas as responsabilidades de sua atuação profissional quando ingressa na carreira docente.

Sabemos que a formação profissional é um processo longo, que ocorre durante toda a vida, sem término, e que pode ser cada vez mais aprimorado pelas vivências e qualificações. Damis (2002) relata que estudos sobre a função social da escola e sobre a formação de seus profissionais consideram o processo histórico de produção da vida e da sociedade humana. Com mudanças e transformações ocorrendo no mundo moderno pelo desenvolvimento tecnológico e capitalista, a educação escolar passou a ser objeto teórico e prático de estudo regular e formal. Portanto, a universidade como instituição social e com a



finalidade específica de educação formal do cidadão, teve como função primordial a formação do profissional da educação.

De acordo com Santos (1995), novos elementos passam a ser considerados importantes neste processo, tais como: a influência das características pessoais na configuração da prática docente; a importância da prática pedagógica na formação continuada; e as características da profissão e da carreira no processo de construção do saber. São importantes, conforme a autora,

todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional seja por meio de cursos, eventos científicos ou outras propostas, desde que se tenha em vista as “possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho” (p.05).

Neste sentido, o professor terá, na formação continuada, um alcance maior para atingir seus objetivos, que é o de garantir melhorias no seu trabalho docente. Essa formação é hoje entendida em um sentido mais amplo, não se limitando a concepções de treinamentos ou reciclagens, termos os quais Pena (1999) ressalta que estão sendo bastante questionados no meio acadêmico, não apenas do ponto de vista semântico, como também de suas implicações teórico-políticas e práticas. Conforme a autora, a formação continuada de professores sempre esteve vinculada aos diferentes momentos históricos do país e, neste período, recebeu várias denominações. Para Fusari e Rios (1995), a formação continuada é entendida como um processo de desenvolvimento da competência dos educadores, que tem como ofício transmitir criando e reproduzindo o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade.

Nóvoa (1992) relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Analisando a dimensão pessoal, argumenta que

estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p.23).

No entender do autor, produzir a vida do professor implica valorizar seu trabalho de reflexão sobre suas práticas e experiências coletivas na sua formação. A teoria fornece pistas de leitura, mas o adulto retém aquilo que está ligado à sua experiência.

Conforme afirma Perrenoud (1993), sendo o ensino uma atividade marcada pela complexidade, além de mobilizar determinadas competências, estão em jogo as singularidades pessoais do professor. Diante disso, o autor argumenta que as profissões relacionais intrincadas, além de competências, mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervém, é o seu principal instrumento de trabalho. Neste contexto, o ofício de ser professor é marcado pelas suas ações, pois, diversas são as origens do saber e diferentes são as maneiras que eles assumem na formação do profissional.

Ainda no entender deste autor, o trabalho docente pressupõe uma atuação que não se limita às tarefas inerentes ao desempenho do professor dentro da sala de aula, pois existe uma diversidade de elementos que estão presentes no cotidiano desses profissionais, como por



exemplo, o planejamento do trabalho a ser realizado, o relacionamento com os alunos, com os colegas e com os pais de alunos.

De acordo Huberman (1992), a carreira docente caracteriza-se por diferentes fases que constituem o ciclo de vida profissional dos professores. Estas etapas como a carreira, a estabilização, a diversificação o questionamento, a serenidade ou conservantismo, bem como a falta de investimento, que caracteriza o final da carreira, devem ser compreendidas numa relação dialética e não de forma linear e estática, pois dada a complexidade deste ciclo profissional, o mesmo pode sofrer interferências de uma série de variáveis.

Conforme Pena (1999), a formação continuada de professores não é constituída apenas pelo domínio de técnicas de trabalho adquiridas em atividades formais como cursos de atualização, seminários, palestras entre outros. Também para Fortes (1996), a formação do professor não se limita aos espaços formais de formação, pois a prática se configura como um espaço de aprendizagens múltiplas, no qual o docente vai construindo novos saberes sobre sua formação.

Assim, podemos perceber que a formação inicial e continuada se caracteriza como um processo permanente que envolve aprendizagens e saberes distintos dos docentes e, no caso desta pesquisa, será relevante abordarmos as opções de graduação para intervenção profissional, a licenciatura e o bacharelado.

2 Licenciatura e bacharelado: opções de formação e intervenção profissional

Segundo Silva e Machado (1997), a formação do professor de Educação Física para atuar no Ensino Fundamental e Médio, assim como a formação de técnicos desportivos, esteve presente de forma exclusiva, desde a criação das primeiras escolas de Educação Física no Brasil. Para os autores, somente a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação 69/69 é que o curso passou a oferecer o título de licenciado em Educação Física e o de técnico em Desportos.

Lemos (2008) destaca que com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, da Universidade do Brasil, em 1939, houve o surgimento do primeiro curso de Educação Física vinculado a uma universidade. Segundo Oliveira (1988), a legislação que criou a Escola Nacional passou a exigir, a partir de então, a posse do diploma de curso superior para o exercício do magistério em Educação Física nos estabelecimentos de ensino superior, secundário, profissional e normal.

A partir desta época criou-se também o curso de emergência que era destinado aos que quisessem participar e tinha como objetivo a formação de instrutores de Educação Física da sociedade civil. Conforme Santos, Silvestrini e Silva (2008), além desse curso, existia o curso de emergência em medicina esportiva, que tinha como objetivo a formação de profissionais, com conhecimento considerado teórico na Educação Física.

Apesar das primeiras escolas superiores em Educação Física datarem do início do século XX, somente no ano de 1969 o Parecer 894/69 e a Resolução 69/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) fixaram o currículo mínimo nos cursos superiores. Esta estrutura curricular manteve-se inalterada, conforme Ramos (1997), até que o Parecer CFE 3/87 viesse propor a atual estruturação curricular dos cursos superiores de Educação Física, alterando e modificando, desta forma, a licenciatura, e abrindo a possibilidade de criação do bacharelado na área.

Com fortes características e influências militares, os estabelecimentos de ensino superior de Educação Física se desenvolveram e se multiplicaram no final da década de 1960.



Entretanto, a formação dos professores de Educação Física no nosso país foi regulamentada através da fixação do currículo nos cursos superiores. De acordo com Ramos (1997), as alterações que ocorreram na formação profissional se tornavam necessárias, principalmente porque

[...] estas mudanças apontam na direção do rompimento com a origem militarista e as tradições sanitárias da Educação Física. A sociedade reclama uma nova postura e a prestação de serviços adequada aos conhecimentos que o desenvolvimento científico impõem (p. 880).

Com a implantação dessa resolução, os cursos superiores ganharam autonomia para criar currículo ou grade curricular para a formação própria de um perfil profissional, conforme a exigência do mercado de trabalho, o que foi como um eixo orientador dos cursos de formação docente. A qualificação em licenciatura considera a resolução nº 03/87 do CFE um importante marco da transformação da Educação Física, pois, essa qualificação se faz necessária e relevante ao exercício da profissão.

Segundo Oliveira (1988, p. 227), “... o curso de licenciatura em Educação Física, como qualquer outro tem como objetivo principal a preparação de profissionais para a atuação na área do ensino em escolas de primeiro e segundo graus...” Neste contexto, o que se espera desses cursos de licenciatura é uma formação profissional qualificada e habilitada para trabalhar conhecimentos específicos, visando contribuir para o exercício docente.

Para Ramos (1997), muitas exigências existem na questão da formação: generalista, especialista, licenciado ou bacharel em Educação Física. Conforme Faria Júnior citado por Ramos (1997), é considerada inadequada a terminologia de bacharel em Educação Física para um professor que exerce o magistério em clubes, academias, condomínios, e outras instituições, pois nestes espaços também se precisa, cada vez mais, de um licenciado, ou seja, de um educador. Mesmo que sua atuação não seja no ambiente escolar, trata-se de uma prática pedagógica que requer habilidades necessárias para o exercício docente, e que são obtidas por meio da formação para o magistério (mesmo que não seja nas escolas de ensino fundamental e médio).

Silva e Machado (1997) afirmam que apesar de estar claro os objetivos dos cursos de licenciatura em Educação Física, o que ocorreu na realidade foi uma grande alteração deles. A maioria dos cursos, na tentativa de abastecer o mercado de trabalho com professores de Educação Física, passou a aumentar os seus currículos, com o intuito de formar profissionais que atuassem em todas as áreas da atividade física. Com isso, surgiu a necessidade de criação do bacharelado, que se diferencia dentre outros aspectos, pelo currículo e pelas necessidades de atender aos interesses e as peculiaridades do mundo do trabalho.

Lemos (2008) alerta para o fato de que tais mudanças na estruturação curricular dos cursos superiores de Educação Física não ocorreram por acaso. O surgimento do fenômeno da esportivação na sociedade

alterou substancialmente os hábitos de vida da população mundial, em particular da população brasileira, após os anos 70, diversificando e expandindo a procura e a oferta de atividades físicas não escolares, notadamente no sentido do lazer e da saúde. [...] Em consequência disso, os cursos de Educação Física foram incorporando disciplinas científicas, pedagógicas e técnicas, acarretando a descaracterização da especificidade dos currículos de licenciatura plena (p.27).



Tojal (1995) afirma que diante dessa realidade, com a ampliação e diversificação do mercado de trabalho e atuação do profissional, as instituições de Ensino Superior em Educação Física começaram a manifestar o interesse pelos currículos mais precisos, mais estruturados, mais voltados para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional, eclodindo desta forma, o movimento em defesa e valorização do bacharelado.

De acordo com Steinhilber (1997), após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares que orientam a formação de profissionais para a área de Educação Física no Brasil, surgiram dúvidas sobre qual opção os ingressantes nos cursos superiores deverão escolher para sua formação. Licenciatura e bacharelado são duas opções de saída para o ensino superior, cada uma delas com perfil de formação e intervenção profissional próprios. As licenciaturas visam preparar o profissional para atuar como docente na educação básica, já os bacharelados excluem de sua formação a possibilidade de atuar nesta fase de escolarização.

Para Silva e Souza (2009), a Resolução de 1987 dava aos licenciados a prerrogativa legal de atuar em qualquer espaço pedagógico na área de Educação Física, mas as Resoluções 01 e 02 de 2002 postulam a possibilidade legal de atuar no espaço escolar, já que ela prevê a formação de professores para a educação básica.

A Resolução do CNE n. 07 de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, e deve assegurar, segundo o artigo 4º, uma formação generalista, humanista e crítica, pautada 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 de 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, p. 01, art. 4º).

Segundo Steinhilber (2006), o que diferencia o curso de graduação do curso de licenciatura, são especificidades na formação do acadêmico, “com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundem” (p. 19). No entanto, na opinião deste autor, não se desconhece que o uso do termo “graduação” em substituição ao termo “bacharelado” tem causado inúmeras confusões e gerado apreensão no meio universitário, entre os futuros profissionais da área, no que se refere a quem poderá atuar em qual espaço.

Conforme Borges (1998), tratando especificamente da polêmica bacharelado versus licenciatura, nos debates acerca da formação do professor de Educação Física, podem ser encontradas diferentes posições quanto ao perfil desse profissional, desde as demandas do mercado de trabalho, até a estrutura curricular dos cursos de Educação Física. Na visão da autora, não dá para se pensar no perfil do profissional sem pensar nos objetivos do curso e na estrutura curricular que irá formá-lo.

O bacharelado em Educação Física, de acordo com Ramos (1997), e a sua implantação, sempre colecionaram opiniões controversas ao seu respeito e a sua



caracterização, havendo críticos e defensores ferrenhos da sua criação. Para Tojal (1995), a formação superior ocorre não somente para a obtenção de um título, mas porque os graduados estão buscando uma direção no campo profissional, como o mundo do trabalho e os locais de atuação.

Segundo Oliveira (1988), o curso de bacharelado é um elemento facilitador para o reconhecimento da atuação do profissional em Educação Física na área não escolar e uma melhor especificação do campo de atuação. Steinhilber (1997) coloca que os egressos dos cursos de bacharelado em Educação Física, têm os conhecimentos acadêmicos, estão preparados cientificamente para desempenharem com qualidade suas ações, no entanto, após anos de investimento financeiro e intelectual, ingressaram no mundo do trabalho no mesmo pé de igualdade que pessoas sem nenhuma formação, leigos, auto-didatas ou ex-praticantes. Assim, com a impossibilidade de atuarem na área do ensino formal, os bacharéis viram-se no vazio em relação ao campo profissional, principalmente, no que se refere a participação em concursos públicos, buscando complementação pedagógica para poderem participar deste segmento.

Conforme Soares (1993), a escola é o marco de diferenciação da atuação do profissional do bacharel e do licenciado. Costa (1998) afirma que deve existir diferença qualitativa entre bacharelado e licenciatura, mas ambos devem articular-se entre si, sem se tornarem apêndices um do outro. Faria Júnior (1993) coloca-se como crítico do bacharelado e defende a existência do licenciado generalista, ao afirmar como inadequado o termo bacharel em Educação Física para um professor que vai exercer o magistério, pois ele considera o termo licenciado com o significado de educador.

A reforma curricular ocorrida através da Resolução 69/69 do CFE representou um grande avanço em relação a estrutura curricular existente, pois possibilitou uma maior especificidade aos cursos de graduação em Educação Física. Os objetivos de quem deseja atuar com o magistério em escolas são totalmente diversos daqueles que querem atuar em academias, em clubes ou ter outras possíveis ocupações profissionais que inviabilizam a formação dentro de uma mesma grade curricular para profissionais com interesses tão diversos.

Conforme Pinho et al (2007), a Educação Física apresenta características diferentes em cada área de atuação. Na licenciatura, uma das características principais é que ela ensina ao aluno, além das disciplinas inerentes ao curso escolhido, técnicas que o tornarão apto a transmitir o aprendizado. A licenciatura exige mais matérias específicas de práticas pedagógicas e também dá maior ênfase à área educacional, tendo uma maior preocupação na formação de professores voltada para o ensino-aprendizagem. No bacharelado, a formação proporcionada ao aluno é voltada para o mundo do trabalho, o que o torna apto apenas para desenvolver uma atividade em determinada área de atuação. No entanto, Tojal (1995) coloca que tanto o bacharel quanto o licenciado foram agrupados em um único projeto pedagógico, com funções idênticas, porém com conhecimentos diferenciados e específicos.

No entendimento de Ramos (1997), a fragmentação dos cursos de Educação Física em licenciatura e bacharelado é a melhor solução para que se formem profissionais comprometidos com suas respectivas áreas de atuação. Escolher uma carreira de licenciatura ou bacharelado é mais do que escolher apenas uma modalidade de curso de graduação, trata-se de uma escolha que tem muito a ver com a vocação.

Portanto, o que foi observado, é que há vários pontos de diferenciação entre licenciatura e bacharelado, em relação ao campo de atuação, assim como há opiniões divergentes sobre este assunto.



Como não é nossa intenção esgotar esta discussão, encerramos este artigo com a compreensão de que a polêmica licenciatura e bacharelado ainda tem muito caminho pela frente, visto que as opiniões são divergentes e a prática profissional é que vai demonstrar se as decisões e as reestruturações curriculares dos cursos de Educação Física têm sido acertadas ou precisam ser rediscutidas.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BORGES, Cecília Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, DF: 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 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. Brasília, março de 2004.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de professores: um desafio.** Goiânia: UCG, 1997.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. A formação universitária do profissional de Educação Física. In: PASSOS, S. C. E. (Org.). **Educação Física e esporte na universidade.** Brasília, DF: Ministério da Educação Física e Desportos, 1998. p. 207- 224.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: ILMA, Passos Alencastro Veiga: ANA, Lúcia Amaral (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 97-130.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científicos e educativos.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional e Educação Física. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1993.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. **A constituição da prática docente na trajetória profissional de professores da rede municipal de Belo Horizonte.** Belo Horizonte, MG, 1996. Dissertação(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, nº 68, v. XX. Campinas, SP: Cedes; 1999. p. 17- 44.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes**, nº 36. São Paulo: Papirus, 1995. p. 37 – 46.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 79- 110.



HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **A construção da história profissional de professores universitários**. 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/mestrededuc/vidioformacao/vidiofor/producoes/art_construcao_ivana.pdf. Acesso em: 18/10/08.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. **Formação profissional em Educação Física: percepções e escolhas discentes acerca da licenciatura e do bacharelado**. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd121/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 26/08/2008.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, nº 68, v. XX. Campinas, SP: Cedes; 1999. p. 258-262.

LOUREIRO, Waldenês Nunes. Formação de professores: realidade e perspectivas. In: LISITA, Verbena S.S. (Org.). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia, GO: Alternativa, 2001. p. 11- 18.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Professor universitário: um profissional da Educação na atividade docente Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 09-26.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e as histórias de sua vida. In: **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992. Cap. 1. p. 11-30.

OLIVEIRA, José Guimar M. Preparação profissional em Educação Física. In: PASSOS, Solange (Org.). **Educação Física e esportes na universidade**. Brasília: SEED/ME/UnB/DEF,1988, p. 227 -245.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **A formação continuada de professoras e suas relações com prática docente**. Belo Horizonte, MG. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, nº 68, v. XX. Campinas, SP: Cedes; 1999 p. 110-115.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PINHO, Silvia Teixeira de et al. Licenciatura ou bacharelado em Educação Física? Opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, n 108 mayo, 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/revistadigital> Acesso em: 18/10/08.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ; Isauro Beltran; CLEMONT, Gauthier. **Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor: uma experiência centrada na**



formação continuada, 1999. Disponível em: [www. Anped. Org. Br/reunioes/23/textos/0809.t.pdf](http://www.Anped.Org.Br/reunioes/23/textos/0809.t.pdf). Acesso em: 18/10/08.

RAMOS, Glauco N.S. Educação Física: Licenciatura ou Bacharelado?. **Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. v. 2 Goiânia, GO:GEP, out. 1997. p. 879 – 881.

RIC HIT, Adriana; MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Formação profissional docente, novas e velhas tecnologias: avanços e desafios**. 2008 Disponível em: www.rc.unesp.br/egc/demac/maltemp/publicacao/richit-Maltempi-cibem.pdf. Acesso em: 28/09/08.

SANTOS, Glauco Evangelista dos; SILVESTRINI, Jeferson; SILVA, Vladimir Ribeiro da. **Comparação entre o perfil do profissional de academia de musculação e o perfil do profissional da educação física escolar**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd116/perfil-do-profissional-da-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 03/05/2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Orgs.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17 – 27.

SIDERICOUDES, O. **Formação de profissionais docentes na preparação de jovens para o trabalho com TIC**. Tese (doutorado em Educação: currículo), PUC, SP, 2004.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; MACHADO, Afonso Antônio. A formação profissional universitária em Educação Física: licenciatura e bacharelado. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. v. 2. Goiânia, GO: GEP, out. 1997. p. 890-893.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Cláudio Lucena. Formação de professores em Educação Física: desafios e perspectivas nos cursos da Bahia. **Revista digital**. Buenos Aires, ano, 14, n 137, outubro de 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. A Formação profissional em educação física: barreiras e desafios. In: FARIA NETO, Alfredo (Org.). **Ensaio: Educação Física e esportes**. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos da UFES, 1993.

STEINHILBER, Jorge. Licenciatura; Bacharelado; Mercado de trabalho; LDB; Exame Nacional de cursos e o profissional de Educação Física. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. v. 2. Goiânia, GO: GEP, out. 1997. p. 906-907.

STEINHILBER, Jorge. **Licenciatura e bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional**. 2006. Disponível em: www.confef.br/.../08_LINCECIATURA_OU_BACHARELADO.pdf. Acesso em: 07/11/2009.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. **Currículo de graduação em Educação Física: a busca de modelo**. Campinas: Unicamp, 1995.

VIEIRA, Sílvio Leão. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano Editora, 2002.