

EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS DA PROPOSTA DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS JUSTIFICATIVAS TEÓRICAS DO CURSO À ATIVIDADE PROFISSIONAL NA ÁREA

Breno Francesconi Felício

bacharel e licenciado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte da USP

RESUMO:

Neste trabalho realizamos apontamentos sobre os fundamentos da perspectiva de formação na área de educação física que tem na constituição do curso de bacharelado a sua expressão concreta. Baseados nas justificativas teóricas do curso e na atividade profissional na área, desenvolvemos discussões sobre a caracterização da área de conhecimento, a natureza do trabalho e o papel dos novos campos de atuação, relativos à educação física. Finalmente, elaboramos três sínteses sobre tais fundamentos: 1) busca do reconhecimento acadêmico e profissional; 2) fragmentação da área de conhecimento; 3) avanço da lógica do mercado.

ABSTRACT:

In this study we make considerations about the basis' perspective of formation in the area of Physical Education, which has its concrete expression at the Bachelor's course. Based upon the course's theoretical assortments and on area professional activity, we developed discussions about the characterization of the area of study, the nature of work and the role of new acting fields, relative to Physical Education. Finally, we have elaborated three syntheses about those founding: 1) Search of the professional and academic prestige; 2) Fragmentation of the area of knowledge; 3) Advance of the capital understanding.

RESUMEN:

Este trabajo realiza apuntamientos sobre los fundamentos de la perspectiva de la formación en la educación física que tiene en la constitución de lo bachirellato su expresión concreta. Basados en las justificativas teóricas del curso e en la actividad profesional en la área, desarrollamos discusiones acerca de la caracterización de su área de conocimiento, la naturaleza de su trabajo y el papel de sus nuevos campos de actuación. Por fin, hemos elaborado tres síntesis acerca de estos fundamentos: 1) busca del prestigio académico y profesional; 2) fragmentación de la área de conocimiento; 3) avance de la lógica del mercado.

INTRODUÇÃO

Uma das decorrências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, foi o processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação (DCNs). Na educação física, esse processo trouxe à tona uma série de elementos acerca da formação superior na área. Um elemento central diz respeito à separação dos cursos em licenciatura e bacharelado.

Anteriormente organizada apenas em cursos de licenciatura, a formação em educação física passou a prever o curso de bacharelado nas DCNs de 1987. O processo

iniciado a partir da LDB tinha como objetivo a substituição dessas Diretrizes e teve como desfecho a aprovação das novas DCNs, em 2004 (Parecer 058/2004 e Resolução 07/2004).

Entre as modificações verificadas estão: o desaparecimento do termo *bacharelado* – trata-se agora da formação do *graduado* – e uma maior diversificação na formação, por meio de “núcleos temáticos de aprofundamento”, em substituição à consideração de um campo único e extremamente amplo: o campo não-escolar (Kunz et. al. 1998).

Entretanto, aspectos centrais da perspectiva de formação em educação física presente nas DCNs de 1987 permanecem, particularmente no que se refere à divisão entre bacharelado e licenciatura¹. Nas DCNs de 2004, tal perspectiva é consolidada, ampliada e ganha novas configurações.

Suas concepções de área, de formação superior e de intervenção sobre as demandas sociais trazem como conseqüências mais visíveis para a educação física: a divisão do trabalho formativo (em detrimento da integralidade na formação) e a orientação direta dos cursos aos campos de atuação (em detrimento da orientação à apropriação dos elementos essenciais da área de conhecimento e do objeto de estudo). A constituição e o desenvolvimento do curso de bacharelado representam a concretização dessa perspectiva de formação em educação física.

Objetivamos com este trabalho realizar apontamentos sobre os fundamentos do curso de bacharelado em educação física ou, mais precisamente, os fundamentos da concepção de formação superior em educação física que tem na constituição e desenvolvimento do curso de bacharelado a sua expressão concreta.

A partir das justificativas teóricas desse curso e apoiados em dados empíricos acerca da atividade profissional de egressos de cursos de educação física², desenvolveremos a discussão em três temas relacionados ao processo de formação: a caracterização da área de conhecimento da educação física; a natureza do trabalho na área; a origem, finalidade, relação com processo de formação e características dos novos campos de trabalho.

Finalmente, apresentaremos algumas sínteses acerca dos interesses, da base de pensamento e das conseqüências para a sociedade, a educação física e seus trabalhadores dessa perspectiva de formação em educação física.

A CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE CONHECIMENTO: DISCIPLINA ACADÊMICA OU ÁREA DE INTERVENÇÃO

A primeira discussão que faremos refere-se à caracterização da educação física enquanto área de conhecimento. Ela remete ao intenso debate que se desenvolveu na área a partir da década de 1980, marcado pelo questionamento quanto ao caráter da produção científica, à especificidade epistemológica e às finalidades da área de educação física – representadas pela questão: *o que é educação física?* (Bracht, 1993; Nozaki, 2004).

Uma das correntes de pensamento que se debruçaram sobre essa questão propunha a constituição da educação física enquanto uma disciplina acadêmica, ou seja, uma ciência autônoma, com fundamentação científica própria. Sem essa identidade e “status”, estaria em cheque a sua própria presença no ensino superior (Oliveira, Betti & Oliveira, 1988).

¹ As considerações referentes ao curso de bacharelado são válidas para a formação do graduado, na medida em que se trata da mesma perspectiva de formação em educação física.

² Trata-se dos dados constituintes da nossa monografia de conclusão de curso (Felício 2006), obtidos a partir de uma pesquisa com egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física e bacharelado em esporte da USP. Eles serão mencionados ao longo deste trabalho e têm apenas caráter ilustrativo.

Para ela, a afirmação da independência da educação física em relação à educação e a existência de um objeto de estudo próprio tinha como empecilho o oferecimento unicamente do curso de licenciatura (Oliveira, 1988).

Tani (1996) destaca que a visão da educação física centrada na preparação profissional inibiu a estruturação de um corpo de conhecimentos que proporcionasse tal identidade e fornecesse sustentação teórica à preparação profissional.

O curso que expressasse essa concepção seria responsável por disseminar conhecimentos de natureza básica, formando profissionais com o domínio do corpo específico de conhecimento da área. A aplicação prática desse conhecimento não seria, num primeiro momento, o objetivo do curso. A criação do bacharelado foi um passo significativo nessa direção (Tani, 1996).

A comparação da educação física com outras áreas de conhecimento é ilustrativa. Algumas delas, já constituídas como “ciências” e presentes como disciplinas na escola, têm como cursos de formação, além da licenciatura, o “bacharelado acadêmico”. Assim, “*a Física existe independentemente do ensino da Física, da mesma forma a Química, a Matemática, a Biologia e assim por diante*” (Tani, 1996, p.12).

Tal aproximação aponta à educação física o caminho percorrido pelas referidas ciências na definição de suas identidades acadêmicas. Entretanto, as condições materiais e históricas em que se deu o desenvolvimento delas são específicas, resultando na impropriedade de se pensar na repetição do mesmo percurso pela educação física (Gamboa, 1994).

Além disso, à luz das condições históricas do desenvolvimento da própria educação física, surgem outras limitações na sua caracterização enquanto uma disciplina acadêmica e lhe é atribuída outra natureza: a educação física enquanto campo de intervenção social (Betti, 1996; Bracht, 1993; Nozaki, 2004).

Nessa perspectiva, a educação física se realiza como uma prática profissional de intervenção na realidade. Ao passo que a sua legitimidade é atribuída aos interesses e necessidades sociais pela sua prática, em função dos quais os conhecimentos são produzidos e/ou incorporados. Ela remete à constituição histórica da área, ao interesse social presente no seu objeto de estudo e nas suas atividades e aos aspectos mais concretos da prática profissional.

Já a concepção de educação física como disciplina acadêmica remete ao critério de cientificidade do modelo tradicional de ciência (ciência moderna) e estabelece uma dissociação entre área acadêmica e profissional. A sua concretização na formação na área se dá com o curso de bacharelado em educação física, um “bacharelado acadêmico”, a princípio e fundamentalmente independente da natureza e dos problemas da intervenção profissional.

A NATUREZA DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O CAMPO NÃO-ESCOLAR

A segunda discussão diz respeito à visualização de um campo de trabalho alternativo à educação formal, o campo não-escolar. Trata-se de tomar como parâmetro para a constituição dos cursos de formação profissional não apenas a área de conhecimento e/ou o objeto de estudo, mas a relação destes com os possíveis espaços de atuação.

Oliveira (1988) critica a formação voltada exclusivamente para a escola, ressaltando que ela inibe a preparação de profissionais para a área não-escolar e atrai ingressantes que não tem interesse em atuar na escola. Assim, defende uma preparação diferenciada de profissionais, com uma base de conhecimentos em comum, por meio de cursos de bacharelado e licenciatura.

Dessa forma, caracteriza-se o campo de intervenção da educação física em dois segmentos: escolar e não-escolar. O primeiro seria organizado no curso de licenciatura. O segundo, no curso de bacharelado, enquanto não se definissem outras sub-áreas³ no interior da educação física. Assim, de acordo com a distinção entre área acadêmica e profissional, exposta anteriormente, o curso de bacharelado vincula-se tanto à área acadêmica, quanto à área profissional não-escolar (Lima, 1994).

Tal perspectiva remete ao debate acerca da generalidade do conhecimento a ser trabalhada pelos cursos. Na história recente da educação física, disseminou-se a defesa de uma formação generalista, associada à busca da melhoria da qualidade dos cursos e decorrente das críticas que recebiam os antigos cursos de licenciatura.

Grosso modo, as críticas se dirigiam à formação eminentemente técnica e esportiva, desvinculada das escolas e da realidade social e sem relação com os aspectos específicos da atuação profissional. Assim, os cursos formavam professores sem uma formação geral na área de conhecimento e incapazes de atuar tanto nas escolas, quanto fora delas. A formação generalista aparece como contraposição a isso.

Dessa forma, o termo “generalista” adquire basicamente dois entendimentos: 1) como formação desvinculada do curso de licenciatura, na forma de bacharelado; 2) como formação vinculada ao curso de licenciatura, o “licenciado generalista”.

No primeiro, a formação generalista adquire o caráter de formação inicial e geral. Porém, na medida em que ela não aponta nenhum papel de intervenção profissional (a não ser a atividade de pesquisa, decorrência direta do “bacharelado acadêmico”), acabou-se criando uma formação complementar, mais identificada com a forma com que a área historicamente se inseriu no mundo do trabalho. Trata-se da vinculação da formação aos campos de atuação: a licenciatura (campo escolar) ou o próprio bacharelado (campo não-escolar).

Desse modo, o bacharelado como formação generalista (que domina certo corpo de conhecimentos) acaba confluindo com o bacharelado como preparação que busca suprir demandas sociais específicas – uma especialização na própria graduação ou uma habilitação profissional⁴.

Tal perspectiva exige certa correlação entre curso de formação e área de atuação. Tendo como referência alguns dos nossos dados empíricos, levantados sobre a atividade profissional em educação física, sugere-se que egressos de cursos vinculados a campos distintos atuam, em grande parte das vezes, nos mesmos campos de trabalho⁵. Assim, é colocado em dúvida o próprio objetivo da formação mais especializada.

O segundo entendimento do termo generalista na educação física, desenvolvido por Faria Junior (1987), resulta na formação em licenciatura plena e prevê a atuação tanto no campo escolar, quanto não-escolar. Segundo ele, as habilitações ou o bacharelado representam a formação de um especialista, sob uma ótica pragmatista e tecnicista, que atuaria em funções especializadas naqueles sistemas.

³ Entendemos que algumas dessas sub-áreas estão sugeridas nas atuais DCNs como “núcleos temáticos de aprofundamento”. São elas: prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, formação cultural, educação e reeducação motora, rendimento físico-esportivo, lazer e gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas. Os cursos de educação física podem contemplar uma ou mais núcleos, possibilitando a criação de cursos consideravelmente diferentes entre si (Brasil, 2004). Trata-se de uma nova configuração da perspectiva do bacharelado em educação física.

⁴ As atuais DCNs apontam que a referência à intervenção acadêmico-profissional na estruturação dos cursos não deve se constituir em habilitações ou ser tratada como especialização precoce. Assumimos, entretanto, que tal ressalva é insuficiente para que esta não seja uma das suas consequências na estruturação dos cursos de educação física.

⁵ É o caso de egressos do curso de educação física da USP atuarem na prática e treinamento de modalidades esportivas, campo vinculado ao curso de esporte.

Lançando um olhar sobre o caso da pedagogia⁶ e da formação de professores, particularmente a partir da visão do movimento de educadores, encontramos considerações que sustentam tal perspectiva.

Um documento da ANPEd et. al. (2001) ressalta ser indesejável a concepção dos cursos de licenciatura como habilitação de outros cursos e a dissociação entre a formação de professores e produção do conhecimento nas diferentes áreas. Outro documento, do Forumdir (2003), propõe a formação do pedagogo para a atuação tanto na área escolar quanto na não-escolar, bem como a incorporação, pelo mesmo curso de formação, dos conhecimentos relativos a demandas sociais específicas.

Quanto à natureza do trabalho em educação física, no campo escolar a referência é fundamentalmente à organização e disseminação do conhecimento, ou seja, a organização do ensino, as aulas e o trato com os alunos. No campo não-escolar, embora os conhecimentos da educação física tenham uma organização e objetivos específicos, o trabalho também se refere à organização e disseminação do conhecimento da educação física e ao trato com alunos (por exemplo, no trabalho com modalidades esportivas ou com condicionamento físico), mesmo que não de forma imediata (no caso da administração de instituições de lazer).

Assim, a natureza do trabalho em educação física é caracterizada, independente do papel específico exercido em determinado momento ou campo de atuação, pelo seu caráter pedagógico e pela docência. Além desse fator, a integração da formação na área pressupõe ainda a abrangência e generalidade dos saberes e fazeres da área e a indissociação da produção e difusão do conhecimento.

Ao contrário, o curso de bacharelado em educação física é decorrência da dissociação entre disciplina acadêmica e atuação profissional e da separação entre a formação geral e uma formação mais especializada, que atribui a autonomia de certas técnicas e saberes específicos em relação a outros e à própria formação geral.

OS (NOVOS) CAMPOS DE TRABALHO: ORIGEM, FINALIDADE, CARACTERÍSTICAS E RELAÇÕES COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO

A terceira discussão refere-se às alterações nos espaços de atuação do professor de educação física, particularmente no sentido da ampliação e diversificação do campo não-escolar. Trata-se de compreender a origem, finalidade, relevância para a formação e características dos (novos) campos de trabalho.

Para Oliveira (1988), o mercado de trabalho é um aspecto bastante relevante na definição da formação profissional. Ele cita, entre os diversos espaços de atuação em educação física, instituições carcerárias, hospitais, institutos geriátricos, academias de dança, acampamentos, academias de ginástica, escolas de natação, escolas de judô, clubes sociais, esportivos e/ou recreativos, condomínios, laboratórios de pesquisa, centros comunitários, empresas, hotéis e institutos de reabilitação.

Já Pellegrini (1988) aponta a possibilidade de trabalho com indivíduos com deficiência mental, deficiência visual, pré-escola, recreação para terceira idade, equipes infantis, ginástica de academia, yoga ou judô. A partir daí, a autora questiona as condições do profissional trabalhar com essa infinidade de atividades e campos de trabalho.

Tais atividades e públicos configuram um oferecimento para a população de grande quantidade de práticas corporais e novos bens relacionados (tênis, roupas, materiais esportivos, aparelhos de ginástica, alimentos em pó, vitaminas, energéticos), formando um grande mercado de produtos e serviços (Sadi, 2002).

⁶ A comparação com a área de Pedagogia é um caminho já percorrido antes pela educação física, como no caso de Bracht (1993).

Esses serviços são oferecidos por meio de instituições especializadas (academias de dança e de ginástica, escolas de esporte, acampamentos, consultorias de esporte e preparação física, centros estéticos e empresas de ginástica laboral) e do trabalho autônomo especializado, característico das profissões liberais. Além de proporcionar novos espaços de trabalho para os profissionais de educação física (expansão do “mercado de trabalho”), tal quadro expressa, alimenta e transforma a prática cotidiana e a compreensão das pessoas a respeito das atividades e conhecimentos envolvidos.

Os apelos à qualidade de vida e à beleza, marcados por determinado modelo de corpo e saúde, dão a tais atividades e conhecimentos atributos semelhantes ao de uma necessidade básica e o reconhecimento de sua capacidade de delinear corpos belos e saudáveis. O desenvolvimento e a difusão, em ritmo acelerado, dos novos produtos e serviços individualizados são reflexos disso (Sadi, 2002).

Entretanto, a transformação de atividades e conhecimentos em objetos de consumo identifica a população na sua condição exclusiva de consumidores e o espaço de consumo não é ocupado em pé de igualdade por todos os membros da sociedade (Gentili, 1995). Ou seja, o acesso aos conhecimentos depende mais das condições de consumo dos indivíduos, do que da sua capacidade de apropriação. Assim, fica impedida a ampla e real socialização dos conhecimentos e atividades desenvolvidos pela educação física, vinculada à incorporação deles na vida da população como um direito.

Ao contrário de buscar superar esse quadro, observa-se o movimento da educação física de tomar para si a ampliação dessa demanda e de organizá-la em função da sua capacidade de abocanhar os campos de trabalho antes inexistentes ou menos significativos, ou seja, em função do crescimento do seu “mercado de trabalho”.

Cabe destacar, a partir de nossos dados, que esse crescimento ainda não foi capaz de inverter a predominância dos espaços de atuação mais tradicionais e não é acompanhado pela garantia de condições de trabalho. De fato, os novos espaços são caracterizados por um trabalho precarizado na sua maioria (sem direitos trabalhistas, com maior rotatividade, quantidade de empregos simultâneos e menos horas de trabalho em cada um deles), diferentemente das condições de trabalho nos espaços mais tradicionais, como o escolar.

Uma expressão desse movimento é a regulamentação do profissional de educação física, que definiu a área de atuação destinada exclusivamente aos profissionais da área. Trata-se de garantir, aos profissionais de uma área, a propriedade e a melhor fatia do trabalho em um “mercado emergente”, marcado pela alta rotatividade e precariedade (Nozaki, 2004).

A consequência para a formação em educação física é a criação de cursos cada vez mais voltados ao mercado de trabalho. Nesse contexto, o curso de bacharelado adquire a finalidade de formar profissionais para a ocupação dos novos campos de trabalho e traz consigo a divisão no trabalho formativo, a especialização precoce e a configuração de um ensino tecnicista.

Assim, a incorporação pela educação física das novas demandas sobre seus “serviços”, implica na aceitação tácita de que a importância social do trabalho na área está na capacidade desta em responder às demandas imediatas do mercado de trabalho. Para tanto, seria fundamental ocupar e ampliar, da forma mais rápida e eficaz possível, os campos de trabalho relacionados com os seus conhecimentos.

Por fim, o bacharelado proporciona respostas mais imediatas, específicas e eficazes aos problemas profissionais. Além disso, ele possui uma entrada considerável nas expectativas profissionais dos egressos dos cursos, particularmente acerca da preocupação com a obtenção de emprego.

EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS DO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A análise realizada até aqui permite elaborar um esboço dos fundamentos do curso de bacharelado em educação física, ou seja, do pensamento base desta proposta e dos seus resultados na formação em educação física. Propomos três sínteses a esse respeito.

1) Projeção de um modelo de prestígio acadêmico e profissional aos trabalhadores formados. No âmbito acadêmico, tal modelo é representado pela manutenção da educação física no ensino superior e pela sua aquisição do “status” de ciência. As condições para isso seriam a sua independência em relação à educação e a existência de um objeto de estudo próprio.

Assim, com intuito de estruturar e legitimar a educação física, tendo como referência o modelo tradicional de ciência, tal pensamento estabelece uma cisão entre área acadêmica e profissional (ou entre os saberes e os fazeres) na área. Além disso, desconsidera a base da constituição e desenvolvimento histórico, tanto da educação física (como área de intervenção), quanto do próprio modelo de ciência.

Já no âmbito profissional, tal perspectiva se caracteriza pela busca do sucesso profissional, atingido por meio da capacidade de cada indivíduo se inserir competitivamente no mercado de trabalho.

A aproximação da educação física ao modelo das profissões liberais, marcadas pelo trabalho autônomo, é um reflexo dessa perspectiva. Trata-se, porém, do movimento inverso ao percorrido atualmente por essas profissões, que vêm sofrendo uma descaracterização, com os profissionais perdendo o controle sobre seu trabalho e tornando-se empregados (Bruno, 1996).

Com relação ao trabalho na área, verifica-se a desregulamentação do trabalho, em favor da obtenção ou manutenção do emprego e/ou de avanços profissionais imediatos; a reserva de mercado, que proporciona melhores condições (ou a exclusividade) na obtenção dos frutos da atividade desenvolvida; a visualização dos campos emergentes, mais relacionados ao novo modelo profissional, voltados à demanda dos setores mais abastados da população⁷ e em resposta ao desgaste e desprestígio do trabalho escolar.

Assim, as condições de trabalho, a relevância social das atividades desenvolvidas e a socialização do conhecimento da área de educação física estão ausentes das preocupações e dos parâmetros de reconhecimento e legitimidade sociais dessa perspectiva.

2) Fragmentação da área de conhecimento. Trata-se do resultado de duas cisões estabelecidas no interior da educação física. Primeiro, entre área básica e aplicada, que cria uma relação de dicotomia e antagonismo entre produção do conhecimento e a sua difusão por meio da intervenção na realidade. Tais aspectos envolvem uma única área de conhecimento e, por isso mesmo, deveriam ser organizados a partir de uma perspectiva de unidade e integração.

A segunda cisão acontece entre área escolar e não-escolar e assume, como parâmetro para a estruturação da formação em educação física, a diferenciação entre os seus espaços de atuação. Entretanto, o processo de difusão do conhecimento da área é realizado por meio de um trabalho de mesma natureza, o trabalho pedagógico, independente da especificidade dos espaços de atuação.

Na perspectiva de formação aqui analisada, a variedade de campos de trabalho e de demandas sociais específicas não se constitui apenas em um dado a ser considerado na estruturação dos cursos, mas é o próprio parâmetro para a formação na área de conhecimento. A consequência é a criação de cursos, habilitações ou especializações que,

⁷ Trata-se do caráter de distinção de classe que as práticas corporais têm adquirido atualmente. Uma análise desse fenômeno no âmbito escolar encontra-se em Nozaki (2004).

apesar de terem uma base comum de conhecimento, têm a sua finalidade localizada nos seus aspectos mais particulares, definidos em função da especificidade do campo de trabalho.

3) Avanço da lógica do mercado às atividades e bens necessários à vida humana. Trata-se da tendência ao crescimento e generalização do consumo e à mercantilização de todas as coisas na sociedade atual, fenômeno característico do desenvolvimento histórico do capitalismo, no qual os indivíduos adquirem a condição de consumidores (Gentili, 1995).

O próprio direcionamento de diversas esferas da vida social para instituições especializadas é resultado de uma das grandes modificações no mundo do trabalho de hoje. Trata-se da expansão do setor de serviços, com a conseqüente ampliação de postos de trabalho e da importância econômica desse setor na sociedade (Bruno, 1996).

No caso da educação física, esse processo é representado pela criação, ampliação e especialização de práticas, serviços e produtos, que acabam criando novos desejos e necessidades e alimentando o mercado das práticas corporais⁸. Tais transformações introduzem a lógica do capital e do lucro na área de educação física (Sadi, 2002).

A partir disso, a formação dos trabalhadores é chamada a responder a essas “necessidades”. A organização e os objetivos dos cursos de educação física são orientados pelas lógicas e processos mais globais de estruturação e desenvolvimento da sociedade, como as características da produção, do trabalho e do consumo. O curso de bacharelado em educação física é a expressão disso. Ele incorpora essas condições à estruturação e desenvolvimento da área e se orienta no sentido da apropriação do mercado sobre bens e atividade necessários à vida humana, ou seja, da submissão destes em relação àquele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos fundamentos do curso de bacharelado em educação física e da divisão da formação na área demanda estudos sobre a base de pensamento e os resultados concretos dessa proposta. A análise deste trabalho pretendeu realizar algumas sínteses nesse sentido.

A partir delas, vislumbramos uma perspectiva de formação em educação física que supere a proposta até aqui analisada e que tem como princípios: a orientação da produção e difusão dos conhecimentos e atividades da área em função da sua ampla e concreta socialização; a estruturação dos cursos a partir da natureza genérica do trabalho em educação física (o trabalho pedagógico); a conquista da legitimidade e reconhecimento pela área com base na relevância social do seu trabalho e na efetiva socialização dos seus conhecimentos.

Acreditamos que o desenvolvimento das análises contidas neste trabalho permitirá identificar e compreender, de forma cada vez mais clara e profunda, os fundamentos da perspectiva de formação em educação física da qual a divisão na formação e a constituição do bacharelado são expressões concretas e, assim, contribuir para a sua superação.

REFERÊNCIAS

ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum em Defesa da Formação do Professor. Contribuições das Entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum em

⁸ Uma recente reportagem televisiva sobre técnicas e produtos de embelezamento (Jornal Hoje, Rede Globo, 15/04/07) ilustra esse processo. Ela afirma que os culotes, glúteos e o abdome, embora sejam grandes inimigos das mulheres, contribuem para o avanço da indústria brasileira, sobretudo no caso do desenvolvimento de novos produtos e serviços.

Defesa da Formação do Professor para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a formação do professor para a Educação Básica em curso de nível superior, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/docconjunto.htm>. Acesso em 10 jul. 2005

BETTI, M. Por uma teoria da prática. In: Revista Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, dez.1996.

BRACHT, V. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? In: Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.14, n.3, p.111-118, mai, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: _____ (org.) Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

FARIA JUNIOR, A. G. de. Professor de Educação Física, Licenciado Generalista. In: Oliveira, V. M. de (org.), Fundamentos Pedagógicos – Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FELICIO, B. F. A constituição e os fundamentos do curso de bacharelado em educação física. Monografia de conclusão de curso. São Paulo: USP, 2006.

FORUMDIR. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia - Proposta do Forumdir, 2003. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/343.htm. Acesso em 10 jul. 2005.

GAMBOA, S. S. Pesquisa em educação física: as inter-relações necessárias. In: Revista Motrivivência, ano 5, n.5,6,7, p.34-46, dez. 1994.

GENTILI, P. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: Gentili, P. (org.) Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KUNZ, E.; GARCIA, E. S.; RESENDE, H. G. de; CASTRO, I. J. de & MOREIRA, W. W. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativas – proposições – argumentações. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 20(1), p.37-47, set. 1998.

LIMA, J. R. P. Caracterização acadêmica e profissional da educação física. In: Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 8 (2), p. 54-67, jul/dez. 1994.

NOZAKI, H. T. Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações na regulamentação da profissão. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2004.

OLIVEIRA, J. G. M. de Preparação profissional em educação física. In: Passos, S.C.E (org.). Educação física e esporte na universidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

OLIVEIRA, J. G. M. de; BETTI, M.; OLIVEIRA, W. M. de. Educação física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

PELLEGRINI. A. M. A formação profissional em educação física. In: Passos, S.C.E (org.). Educação física e esporte na universidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

SADI, R. Regulamentação da educação física: a face podre da burocracia. In: Almeida, R. (org). Os bastidores da regulamentação do profissional de educação física. Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física, 2002.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. In: Revista Motus Corporis, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.9-50, dez. 1996.

Endereço:

R. Voluntários da Pátria, 3000 – apto.101
Santana – São Paulo – SP – CEP: 02402-200

Endereço eletrônico:

brenoff@hotmail.com