

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Mayllena Joanne Fernandes de Carvalho

**Formação de professores de educação física nas universidades
estaduais baianas: memória e perspectivas contemporâneas**

Vitória da Conquista
Fevereiro de 2016

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Mayllena Joanne Fernandes de Carvalho

**Formação de professores de educação física nas universidades
estaduais baianas: memória e perspectivas contemporâneas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos

Vitória da Conquista
Fevereiro de 2016

Carvalho, Mayllena J. F.
 C331f Formação de professores de Educação Física nas universidades estaduais
 baianas: memória e perspectivas contemporâneas ; orientador Cláudio
 Eduardo Félix dos Santos - Vitória da Conquista, 2016.
 113.

Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). - Programa de Pós-
 Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade
 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

1. Memória. 2. Educação Física. 3. Formação de Professores I. Santos, Cláudio
 Eduardo Félix. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Título.

Título em inglês: Physical education teacher training in bahia state universities: memory and contemporary perspectives

Palavras-chaves em inglês Memory. Physical Education. Teacher training.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (orientador); Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta (titular); Prof. Dr. Welington Araújo Silva (titular).

Data da Defesa: 29 de fevereiro de 2016

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mayllena Joanne Fernandes de Carvalho

Formação de Professores de Educação Física nas Universidades Estaduais Baianas: memória e perspectivas contemporâneas.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 29 de fevereiro de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cláudio Eduardo F. dos Santos (Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Felipe Eduardo Ferreira Marta
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Welington Araújo Silva
Instituição: UEFS

Ass.: 

A Deus força divina que a inteligência humana não foi capaz de explicar.

Este trabalho é dedicado a todos os professores da Educação Básica, e em especial, aos pares da Educação Física que acreditam que o salto qualitativo da educação é possível mediante a apreensão do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse trabalho foi possível pela colaboração e contribuição de pessoas que se fizeram presentes em minha vida de alguma forma, acreditando na concretude desse sonho. Assim, segue meu agradecimento, respeito e admiração...

Ao Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos, orientador da dissertação, pela acolhida do incipiente projeto de pesquisa, bem como pela sensibilidade em entender questões referentes a meu deslocamento para Vitória da Conquista. Continue sempre sendo essa pessoa humanizada com seus orientandos!

Aos professores que integraram o exame de qualificação da dissertação: Professora Dr^a Ana Elizabeth Santos Alves por suas observações e ao professor Dr. Felipe Marta pelo carinho e contribuição prestados nos dilemas da Educação Física.

À banca examinadora composta pelos professores Doutores Welington Silva e Felipe Marta pelas críticas e contribuições ao trabalho

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, notadamente aos professores do programa de Memória da instituição na contribuição dada em cada disciplina.

Às “meninas”: Tâmara, Andrea e Vilma que compõem a Secretaria do programa pela dedicação, cuidado e paciência que sempre demonstraram em me atender.

À Renata Meireles companheira de caminhada; dividíamos e compartilhávamos preocupações, esperanças e alegrias no percurso do mestrado.

À Alantiara cuja colega tive o prazer de conhecer no mestrado e hoje é muito mais que uma amiga.

À Secretaria Municipal de Educação de Itabuna pela licença para estudo.

À professora Leninha, gestora do Colégio Estadual General Osório e às “amigas”, colegas e companheiras de luta do dia-a-dia. Em especial, à Ritinha que acompanhou e acreditou em meu crescimento profissional.

Ao colega e amigo Cristiano Bahia, pessoa responsável pelo ingresso no referido mestrado, me incentivando para que eu me inscrevesse, haja vista que já acreditava que seria capaz.

À professora Nayara coordenadora do PIBID por entender todo processo de estudo para cumprimento das disciplinas do mestrado.

A Tiago Nicola pela contribuição significativa no grupo de estudo marxista.

À Ana Luiza, parceira de estudo, no compartilhamento de momentos de aprendizagem.

À Luciana, amiga que me permitiu desconstruir um “pré conceito” me oportunizando conhece-la e admira-la tão quão és guerreira.

A meu querido irmão Máylan e seus colegas Reberth e Peu pela calorosa acolhida em Vitória da Conquista permitindo minha hospedagem durante o mestrado.

À querida irmã Máyra pela ajuda incondicional com meu filho.

À meu pai José Emídio (in memória) presente nos meus pensamentos todos os dias de minha vida.

À minha mãe, eterna incentivadora de todas as minhas escolhas. Obrigada por cuidar de meu filho enquanto estava longe me debruçando nos estudos.

Aos dois homens mais importantes em minha vida: meu filho amado André Felipe e meu esposo, amor eterno, André Mauricio, pela maturidade e compreensão nos momentos que precisei me ausentar para estudar. Perdão pelos os dias que mesmo estando em casa estava ausente por conta dos estudos; pelos dias de estresse, aqueles que sentia vontade chorar, mas nunca deixei de amá-los! Obrigada pelo ensinamento a cada novo dia e por me mostrarem que continuam vivos o respeito, a admiração e o amor em nossa família.

Por fim, agradeço a todos os outros, participantes ativos da dissertação que de alguma forma colaboraram para a constituição deste estudo, e que aqui não foram citados, muito obrigada!

RESUMO

O objeto desta pesquisa refere-se às tendências e perspectivas de formação de professores nas proposições dos cursos de Educação Física nas universidades estaduais baianas. Nesse sentido, o problema investigativo: Que concepções e memórias acerca do trabalho educativo do professor de Educação Física estão postos nos projetos dos cursos de Educação Física das Universidades Estaduais da Bahia: Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Universidade Estadual de Santa Cruz? O objetivo central da pesquisa consiste em analisar as tendências pedagógicas que fundamentam o curso de formação de professores de Educação Física nas universidades estaduais baianas e sua relação com a memória produzida acerca do trabalho do profissional de Educação Física no Brasil, desdobrando-se com os seguintes objetivos específicos: a) discorrer acerca do percurso histórico da formação de professores de Educação Física no Brasil e no Estado da Bahia; b) analisar as tendências pedagógicas e sua relação com os debates acerca do perfil formativo do professor de Educação Física nas décadas de 1990 e 2000, período em que são implementados os cursos de Educação Física nas Universidades Estaduais Baianas (UEBAS); c) analisar os fundamentos pedagógicos e as concepções de ser humano, sociedade, educação e Educação Física nos projetos dos cursos de Educação Física das UEBAs. A pesquisa se desenvolveu partindo dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, haja vista que a concepção de mundo aponta para a compreensão da realidade concreta, utilizando-se de dois momentos espiralados para a realização da pesquisa: referências bibliográficas e documentos, tendo como fonte de análise os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos. Nessa perspectiva, a pesquisa analisou a memória como fonte presente nos documentos. Concluímos afirmando que os projetos dos cursos de Educação Física das UEBAS se alinham ao caráter generalista, presente na maioria dos cursos, trazem em si a concepção de uma sociedade idealizada na qual o esporte e a atividade física são vistos sob uma perspectiva suprassocial. O caráter imediatista da empregabilidade se inscreve e se sobrepõe no discurso pedagógico da educação universitária. O conhecimento técnico de modalidades esportivas, desse modo, revela-se mais importante que o pensar crítico e a prática reflexiva sobre a atuação docente.

Palavras-chave: Memória. Educação Física. Formação de Professores.

ABSTRACT

The object of this research relates to trends and perspectives of teacher education in the propositions of physical education courses in Bahia state universities. Therefore, the exploratory problem: What ideas and memories about teacher educational work of Physical Education are set in the projects of physical education courses in the Bahia State Universities: University of Bahia State, State University of Feira de Santana, State University southwest of Bahia and the State University of Santa Cruz? The central objective of the research is to analyze the pedagogical trends that underlie the training course for physical education teachers in Bahia state universities and its relationship with memory produced about the professional work of Physical Education in Brazil, unfolding with the following specific objectives: a) discourse about the historical background of the formation of Physical Education teachers in Brazil and in the State of Bahia; b) to analyze the pedagogical trends and their relation to debates about the training profile of the physical education teacher in the 1990s and 2000, a period in which the courses of Physical Education in the State Universities Baianas (UEBAS) are implemented; c) analyze the educational foundations and conceptions of the human existence, society, education and physical education in the projects of physical education courses of UEBA's. The research was developed starting from the theoretical and methodological assumptions of dialectical historical materialism, considering that the conception of the world points to the understanding of concrete reality, using two spiral times to the research: bibliographic references and documents, with the analysis of the source Pedagogical Political Projects of the courses. From this perspective, the research analyzed the memory as source present in the documents. We conclude stating that the projects of physical education courses of UEBA's line the generalist character, present in most courses, carry within them the conception of an idealized society where the sport and physical activity are seen in a suprasocial perspective. The immediate character of employability is part and overlaps in the pedagogical discourse of university education. Technical knowledge of sports, thus it is more important that the critical thinking and reflective practice on the teaching

Keywords: Memory. Physical Education. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programa de Educação Física da Universidade de São Paulo, 1934	26
Quadro 2 – Programa de Educação Física da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, 1939	29
Quadro 3 – Currículo mínimo para a graduação em Educação Física, 1945	31
Quadro 4 – Proposta curricular para o curso de licenciatura em Educação Física, 1969	35
Quadro 5 – Proposta curricular do curso de bacharelado em educação Física, 1987.....	36
Quadro 6 – Síntese do perfil formativo dos egressos das universidades estaduais baianas	96
Quadro 7 – Síntese do perfil formativo dos egressos das universidades estaduais baianas	96

LISTA DE SIGLAS

CFE – Conselho Federal de educação

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CONSEPE – Câmara de graduação do conselho superior de ensino, pesquisa e extensão

DEFEB – Departamento de Educação Física, recreação e esportes

ENEFED – Escola Nacional de Educação Física e Desporto

FACED – Faculdade de Educação

FESPI – Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna

IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística e Pesquisa

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

LDBEN – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEF – Pesquisa e Intervenção em Educação Física

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPP – Pesquisa e Prática Pedagógica componente articulador que vai do primeiro ao quarto bloco e do quinto ao oitavo bloco

UCSAL – Universidade Católica de Salvador

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MÉTODO: A MEMÓRIA OBJETIVADA E A ANÁLISE DOCUMENTAL	15
3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	24
3.1 O PERCURSO HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA BAHIA	42
4 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	52
4.1 O DESENVOLVIMENTISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	52
4.2 A ABORDAGEM PSICOMOTRICISTA.....	55
4.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	58
4.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	60
4.5 CRÍTICA ÀS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS CONTEMPORÂNEAS DO “APRENDER A APRENDER” NOS PCNS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	64
5 CONCEPÇÕES E BASES TEÓRICAS ORIENTADORAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS: ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA	73
5.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS	73
5.2 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC.....	79
5.3 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB	81
5.4 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB.....	84
5.5 MEMÓRIA COLETIVA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Desenvolvida na linha de pesquisa Memória, Cultura e Educação, e no projeto temático Memória, Luta de Classe e Trabalho Educativo, do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a presente dissertação busca apreender as concepções e especificidades do trabalho educativo do professor de Educação Física nas universidades estaduais baianas, alicerçadas a um conjunto de conhecimentos sobre seu processo histórico e social.

Esta pesquisa foi constituída a partir da necessidade de investigarmos a formação de professores de Educação Física nas universidades estaduais da Bahia. Entendemos que o processo de investigação dos currículos dos cursos de licenciatura nas universidades do estado se faz necessário, sobretudo, para conhecermos os respectivos referenciais teóricos que as instituições se valem, bem como para verificarmos o que de memória permanece no processo histórico da formação docente nos projetos examinados.

Nossa escolha pelos cursos de Educação Física das universidades estaduais se deu em razão dos aspectos formativos observados ao longo de alguns anos de atuação como profissional da área de Educação, e no perfil profissional dos egressos dos referidos cursos. A constatação inicial de que havia uma espécie de formação padronizada, com referencial teórico-metodológico comum e modelos de práticas e de atuação profissional que se se assemelhavam, motivou-nos à investigação sobre esses elementos comuns e que se repetiam nos cursos das universidades estaduais baianas, implantados nos *campi* localizados interior do estado, e criados em conformidade com as políticas do governo do estado para a interiorização e expansão das universidades públicas, a partir do final dos anos de 1990.

Partindo do entendimento dos projetos dos cursos de formação de professores de Educação Física das UEBAS, como memória objetivada, portanto, enquanto fonte de investigação dos processos educativos historicamente determinados, levantamos a seguinte questão problematizadora: Que concepções e memórias acerca do trabalho educativo do professor de Educação Física estão postos nos projetos dos cursos de Educação Física das Universidades Estaduais da Bahia: Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Feira de

Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e Universidade Estadual de Santa Cruz?

O objetivo geral da pesquisa consiste analisar as tendências pedagógicas que fundamentam o curso de formação de professores de Educação Física nas universidades estaduais baianas e sua relação com a memória produzida acerca do trabalho do profissional de Educação Física no Brasil. Na esfera dos objetivos específicos, visa-se a: a) discorrer acerca do percurso histórico da formação de professores de Educação Física no Brasil e no estado da Bahia; b) analisar as tendências pedagógicas e sua relação com os debates acerca do perfil formativo do professor de Educação Física nas décadas de 1990 e 2000, período em que são implementados os cursos de Educação Física nas UEBAS; c) analisar os fundamentos pedagógicos e as concepções de ser humano, sociedade, educação e Educação Física nos projetos dos cursos de Educação Física das universidades estaduais da Bahia.

Para discutir o problema e atingir os objetivos, lançamos mãos de algumas categorias de conteúdo que, por sua vez, conduzirão a investigação do trabalho e serão melhor desenvolvidas no decorrer desta dissertação. Essas foram eleitas a partir da prática social, do objeto e da finalidade da investigação. São elas 1. Memória; 2. Educação Física; 3. Formação de Professores.

Nesse sentido, o objeto de discussão do primeiro capítulo se deu em torno da necessidade de explicitar a seleção e a opção por um método de investigação científica, a saber: o materialismo histórico dialético, bem como esclarecer que conceito e como a discussão acerca da memória se faz presente neste trabalho. No segundo capítulo, tratamos do percurso histórico da formação profissional do docente de Educação Física no Brasil e na Bahia. Procuramos demonstrar que o debate em torno da formação de professores não se esgota com as propostas de reformas e a adoção de novos currículos ao longo da história da educação.

No terceiro capítulo discorreremos acerca de algumas abordagens da Educação Física, a saber, a desenvolvimentista, a psicomotricista, a construtivista-interacionista e a abordagem trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a proposição contra-hegemônica da perspectiva crítico-superadora. Analisamos, também, as tendências pedagógicas hegemônicas e sua relação com os debates acerca do perfil formativo do professor de Educação Física. Por fim, analisamos, no quarto capítulo, as concepções de ser humano, sociedade,

educação e Educação Física, assim como as bases teóricas orientadoras dos cursos de formação docente em Educação Física no estado da Bahia, por meio dos planos curriculares dos cursos.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MÉTODO: A MEMÓRIA OBJETIVADA E A ANÁLISE DOCUMENTAL

Podemos afirmar, de acordo com Medeiros (2015), que o método e a análise pressupõem conceber o modo como tomamos consciência dos caminhos escolhidos para realizar uma investigação científica. Desse modo, optar por uma ou outra abordagem metodológica poderá conduzir a diferentes resultados e abordagens distintas para examinar os fenômenos observados na natureza e na sociedade. Nesse sentido, podemos então vincular o método às teorias específicas e aos seus princípios e postulados elementais. Ressalta-se, contudo, que não se trata de apenas de escolher uma ideia.

A escolha metodológica, nesse sentido, não é um ato isolado ou adaptado às necessidades da pesquisa. Ao contrário: a seleção e a opção por um método de investigação científica refletem os contextos de produção da pesquisa e dos fenômenos ou fatos investigados, sejam eles relacionados à sociedade ou à natureza. Desse modo, trata-se de uma escolha consciente advinda do trabalho do pesquisador e dos desafios que se lhe impõem. Assim, “a cada desafio o homem responde com criações que, por sua vez, dilatam sua possibilidade de compreensão da natureza (inclusive de sua própria) e da sociedade” (MEDEIROS, 2015, p. 25).

Adotar um método, como enfatiza o autor, implica um movimento de idas e vindas para a apreensão e tomando como ponto de partida o modo como os seres humanos produzem sua existência e suas contradições em uma visão de totalidade compreensão dos fenômenos. Em nosso caso, elegemos o materialismo histórico-dialético. Este método trata do exame dos fatos concretos lançando mão da mediação da abstração teórica, tomando como ponto de partida o modo como os seres humanos produzem sua existência e suas contradições em uma visão de totalidade, e buscando uma síntese do processo. Isto é, a máxima aproximação da realidade.

Nesse contexto, a forma e o conteúdo, assim como o concreto e o abstrato não são vistos como duas instâncias separadas e opostas. Não se observa aqui uma espécie de confronto entre ambas. Trata-se, antes, de uma relação de complementariedade, pois uma realidade não exclui a outra. A oposição entre os termos e as realidades que tais palavras estabelecem, semanticamente, compõem uma unidade indissolúvel.

Mas não basta o esgotamento do pensar nesse caráter aparentemente descritivo da realidade (embora aí já haja compreensão, níveis iniciais de análise capazes de discernirem diferenças, oposições, classes de objetos, etc.). A ida da mera abstração ao concreto busca pensá-lo. Mas trata-se de pensá-lo em “suas múltiplas determinações” (MEDEIROS, 2015, p. 26).

Sendo assim, tomamos a realidade como ponto de partida e de chegada, pois se trata de um ponto crucial para o desenvolvimento da investigação. Entendemos que construir e elaborar saberes e conhecimentos significa apreender o conteúdo da realidade por meio da abstração teórica e do pensamento. Sendo assim, “desse ponto de vista, a ciência se afasta de qualquer visão metafísica ou empirista, assim como das perspectivas subjetivistas de concepção e elaboração do conhecimento” (SANTOS, 2011, p. 21).

Nesse sentido, para clarificar e definir os instrumentos e técnicas é necessário discutir, mesmo que em linhas gerais, a teoria do conhecimento em Marx, a lógica dialética, suas leis e categorias que vão permitir problematizar, delimitar problemas, questões científicas e estabelecer o caminho lógico das respostas ao problema de investigação. Afirmar que o marxismo é materialista, significa dizer que as ideias não precedem à realidade objetiva. Ao contrário: a realidade objetiva precede as ideias. O materialismo histórico dialético parte do real concreto ao real pensado. Ou seja: “o conhecimento diz respeito a apreensão do movimento objetivo do processo histórico” (SAVIANI, 2013, p. 75). Os dados da realidade são relevantes e imperativos enquanto ponto de partida para a construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa, bem como para se pensar as possibilidades de transformações sociais.

Um dos pressupostos fundamentais do método é que nada passa no pensamento ou na consciência sem antes existir na realidade objetiva,

o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado de uma investigação. O método implica, uma determinada posição de sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (NETTO, 2005, p. 25).

Por sua vez, “o materialismo histórico-dialético é a teoria do conhecimento a qual busca a apropriação lógica, pelo pensamento, das leis e formas do mundo objetivo” (LAVOURA, 2013, p. 13). Reiteramos que, por intermédio dessa teoria, o

estudo, além de explicitar o fenômeno estudado em sua essência, pretende apontar as contradições do objeto estudado. Cabe, nessa perspectiva, destacar que o materialismo histórico-dialético apresenta uma concepção de mundo que visa a compreender a realidade concreta, mostrando como ela se encontra, e apontando uma possível transformação da realidade a fim de superar o que existe. Sendo assim, propõe uma nova sociedade baseada na emancipação humana e não na exploração do homem.

Esse procedimento na elaboração do conhecimento é fundamental, pois o pensamento não pode se apropriar do real concreto de forma imediata, ele só o faz de forma mediata, indireta, por meio da análise teórica porque a realidade existe antes de o pensamento realizar o movimento da reprodução ideal da mesma. Cabe aos indivíduos, situados histórico-socialmente, realizar o esforço teórico de elaboração da síntese do todo no pensamento (SANTOS, 2011, p. 22).

Na intercorrência analítica, buscamos, então, mediar as abstrações teóricas e decompor o discurso presente nos documentos que orientam os cursos de licenciatura em Educação Física nas universidades estaduais baianas. Nesse sentido, questionamos com Medeiros (2015, p. 61), se “é possível uma abordagem da memória a partir do materialismo histórico?”. Responde-nos o autor, ao afirmar que a teoria marxista pode contribuir, significativamente, para o estudo da memória. Trata-se, por isso, de uma possibilidade de análise inferida dos escritos de Marx e Engels, embora não tenham, expressamente, tratado do tema em suas proposições teóricas. No contexto da referida teoria, depreende-se um viés interpretativo no qual se pode conjecturar e entender a formação e estabelecimento das memórias coletiva e individual. Reitera, pois, a esse respeito, Medeiros (2015, p. 63): “Há bases para a compreensão da memória sob ótica do marxismo”. Assim, o autor ressalta a adequação da abordagem marxista para compreender a memória, sobretudo, quando ao tratar de memória, esteja-se referindo à memória coletiva ou compartilhada.

O viés interpretativo que possibilita compreender a memória, do qual nos referimos anteriormente, diz respeito à síntese da história. Isto é: uma análise empreendida por Marx e Engels para caracterizá-la como incidência e sobreposição das gerações humanas, do capital e dos meios de produção no mundo. Ilustra o pensamento marxista a situação descrita a seguir: uma geração empreendedora

passa a explorar o capital, atraindo para seu negócio, a mão de obra e os materiais necessários para a fabricação de produtos. Acontece que uma nova geração, oriunda das proles originais de empreendedores e dos empregados, chega ao mundo do trabalho para dar continuidade à produção iniciada anteriormente. A geração anterior, então, transmite para a nova, os conhecimentos e técnicas que deram início às atividades produtivas. A continuação dessas atividades, no entanto, é modificada quando se passa de uma geração a outra porque se dá sob novas condições de trabalho. Assim, a atividade produtiva continua, porém, de forma distinta da maneira como se originou. Resulta disso, um novo modo de produção que modificou a atividade primeira, originária.

No decorrer desse processo, a sobreposição de geração de empreendedores e de mão de obra, implicará na formação de memórias. Isso porque ocorre a memorização das práticas que envolvem o processo produtivo. Para que seja possível transmitir para outras gerações o conhecimento prático dos meios de produção, é preciso memorizar como os materiais se combinam e são utilizados. Estabelece-se, assim, memórias da produção, cujo papel na sucessão das gerações, dizem respeito às formas como são transmitidos o saber técnico e a exploração da força de trabalho.

Nessa direção,

considerando-se que a dialética que opõe desenvolvimento das forças produtivas às relações de produção é um dos núcleos do pensamento de Marx, não se pode pensar no desenvolvimento dessas forças sem a memória que transmite o saber correspondente às mesmas (MEDEIROS, 2015, p. 64).

Compreender a memória sob a perspectiva marxista constitui-se, pois, condição elementar, visto que a as sucessivas gerações, para renovar o processo produtivo ao estabelecer-se, necessitam acessar as memórias que compõem a base do conhecimento técnico da produção. Assim sendo, ressalta Medeiros (2015, p. 65), que “não há como pensar em ideias e representações sem memória fundada nas mesmas bases dessas: a atividade material”. Por conseguinte, a memória não se resume apenas a imagens e textos que remetem a sentimentos, práticas e discursos.

Nesse sentido, podemos afirmar que a memória, quando evocada, suscita ideias e pontos de vista específicos sobre os objetos, o modo de produção e a

relação entre opressores e oprimidos. Trata-se, por isso, de veicular as impressões pessoais e coletivas sobre o mundo percebido, capturado e memorizado. Assim, “um temporal pode vir acompanhado da lembrança do castigo de Deus, punidor dos homens, que destruiu bens da vida, ou em razão de condições atmosféricas específicas” (MEDEIROS, 2015, p. 65).

É válido, pois, afirmar que a concepção de história na ótica marxista é fundamental para delimitar, ademais de diferenciar, memória e história. Esta última é construída pelos indivíduos, concretamente, a partir de eventos reais, ocorridos no mundo concreto, material. Ela reflete, assim, as relações e as forças de produção criadas e modificadas, individualmente, por cada sujeito que, concretamente, atua sobre o mundo. O avanço da história, nesse sentido, é a transformação dos processos de produção e das identidades dos indivíduos.

Por sua vez, a memória, individual ou coletiva, é devedora da história, pois depende da materialidade dos fatos para constituir se como tal. Isto é: a formação das memórias coletivas que posteriormente perpassará o modo de vida e as práticas do sujeito em sua individualidade são dependentes do movimento histórico das ações individuais sobre os meios de produção e que se sobrepõem sucessivamente. Assim, a memória se converte em uma fonte de análise que possibilita a compreensão histórica da humanidade e dos saberes construídos ao longo dos séculos.

A memória, desenvolvida durante a longa história da sociedade humana, mediante o aperfeiçoamento dos processos e procedimentos mnemônicos e mnemotécnicos, é bem mais confiável e objetiva de que se poderia supor. E a história, tendo progredido teórica e metodologicamente, de forma epistemológica, e não ontológica, apresenta-se hoje como uma ciência da qual é justo esperar resultados bem mais significativos para o indivíduo e sociedade que o historicismo relativista faria crer. Mas isso não significa que não haja os lapsos da memória – individual ou coletiva – nem que a memória deixe de se ajustar aos contingenciamentos de existência individual e grupal, que levam às amnésias parciais ou totais, em que os mecanismos do poder não são nem um pouco negligenciáveis (CASTANHO, 2010, p. 13).

Ressalta-se, nesse sentido, o aspecto seletivo da memória. No bojo da seletividade mnemônica se encontram, ainda, os processos de esquecer e de aprender. São estes últimos, condições fundamentais para que a memória seja organizada e estructure o tempo. É válido destacar que a sociedade se recorda dos

fatos, da história, mas também, esquece-os e os desconsidera na elaboração de suas memórias. Isso significa dizer que a memória social, coletiva, geralmente, é a memória hegemônica que reflete o discurso, as práticas e a ideologia de classes privilegiadas e dominantes.

A memória se constitui como a dialética entre a lembrança e o esquecimento. Quando a memória permanece nesse ponto, ela se torna um operador temporal, pois só se lembra do passado pelo fato dos indivíduos estarem no presente. A memória se institui a partir do momento que dá sentido, significado e quando fixa acontecimentos na sociedade como um todo, em determinados grupos sociais ou nos indivíduos. A memória é constituída nas relações sociais, produto de vivências de grupos, e está ancorada em referências: espaço, tempo, normas, valores. Por esse modo, “a condição necessária para que exista a memória é que o sujeito que lembra, indivíduo ou grupo, tenha a sensação de que ela remonta a lembranças de um movimento contínuo” (HALBWACHS, 2006, p. 101).

Mas, para além dessas questões, os usos institucionais, políticos, sociais e historiográficos da memória devem ser objeto de análise a partir do contexto que os cria. A relação entre as bases materiais da sociedade, especialmente as relações de produção e processos produtivos, devem ser estudadas, até porque a memória e sua conservação sofrem fortes condicionamentos infraestruturais, que vão além dos simples hábitos do movimento do corpo e do adestramento das mãos (MEDEIROS, 2015, p. 30-31).

Nos baseando nessas reflexões sobre produção da memória e o estudo científico das mesmas, podemos afirmar que a memória coletiva reflete, ainda, relações de poder e se mostra relacionada com as identidades e memórias individuais as quais são analisadas pelos que as estudam, sejam historiadores, educadores ou outros profissionais

Na esteira dessa discussão, é válida, pois, a afirmação de que a interpretação de documentos e dos textos deve ser submetida ao esforço da razão, da contextualização e do condicionamento imposto ao pesquisador. Assim sendo, “se é verdade que um documento permite múltiplas interpretações, não é menos verdade que ele será, em sua análise, objeto de uma intenção determinada” (MEDEIROS, 2015, p. 30-31). Neste sentido, analisar os fundamentos pedagógicos e as concepções de ser humano, sociedade, educação e Educação Física nos projetos

dos cursos de licenciatura da referida área de conhecimento das universidades estaduais baianas demanda este esforço de análise interpretativa.

Para examinar a memória registrada nos documentos escolhidos para a análise, realizamos o exame crítico das fontes para abstrair e voltar-se, por conseguinte, à compreensão da realidade. Sendo assim, defendemos a importância de se reconhecer e explicar o trabalho educativo por intermédio da teoria marxista como referencial teórico. Toma-se, por isso, a realidade como ponto de partida. Reiteramos que, por meio dessa teoria, além de explicitar o fenômeno a ser estudado em sua essência, pretendemos apontar as contradições, bem como a superação para os dados deparados no trabalho realizado.

Nessa perspectiva, a pesquisa atenta por analisar, criticamente, a memória que emerge dos documentos a partir do método do materialismo histórico, visto que a memória é uma fonte presente nos documentos como memória objetivada. Cabe salientar que a concepção de mundo se apresenta no materialismo histórico-dialético apontando a compreensão da realidade concreta.

Por sua vez, a análise documental considera o conjunto de referências e orientações que demarcam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura em Educação Física nas universidades estaduais baianas, doravante UEBAS. Assim, a análise de conteúdo realizada nos referidos PPPs possibilitou expor dados empíricos acerca da formação docente, no sentido de apontar uma possível transformação na emancipação humana da realidade a fim de superar a realidade, por ora, existente. Por conseguinte, na análise dos documentos, procuramos situar cada universidade em sua conjuntura histórica e social específica. A seguir, observamos nos discursos, apresentados frente às propostas de formação e da base teórica oferecidas, as incoerências e as inconsistências.

Na análise dos projetos dos cursos, procuramos situar cada curso e cada universidade em seu contexto histórico e social específico. Por conseguinte, observamos as afirmações e contradições dos discursos apresentados nos documentos diante das propostas de formação e da base teórica oferecidas. Nesse conjunto, é válido destacar o léxico utilizado na redação dos documentos, pois revelam a filiação teórica a qual se inscreveram os elaboradores dos projetos dos cursos de Educação Física das quatro universidades estaduais baianas, conforme descrito no fragmento reproduzido a seguir.

Inicia-se pela decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares, isto é, por decompô-lo em suas ideias, conceitos, categorias mais elementares. Isto requer o fichamento detalhado, não raramente se detendo nos movimentos significativos de cada parágrafo ou mesmo frase; 2) a partir destes elementos, busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas; 3) o próximo passo é investigar seus nódulos decisivos e buscar os pressupostos implícitos, ou as decorrências necessárias, dos mesmos; 4) feito isso, na maioria dos casos (mas não em todos) pode-se passar à construção de hipóteses interpretativas do texto, trazendo assim, pela primeira vez para a análise imanente a finalidade que conduziu à pesquisa daquele texto em especial; 5) a partir deste ponto, várias alternativas podem se apresentar à abordagem imanente, dependendo de cada caso, de cada objeto, de cada investigação. Na quase totalidade dos casos, contudo, se inicia o movimento para fora do texto buscando suas determinações históricas as suas razões contextuais mais profundas; 6) localizado o nexos entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico, abre-se o momento final da abordagem imanente: a elaboração da teoria interpretativa do texto (ou do aspecto, categoria ou conceito em questão) de modo a retirar do texto os elementos teóricos para a elucidação do objeto em exame (LESSA, 2007, p. 20-21).

Após essas considerações a respeito dos parâmetros teórico-metodológicos que orientarão a análise dos planos curriculares que orientam os cursos de formação docente em Educação Física no estado da Bahia, voltamos nossa atenção aos documentos disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) buscando analisar qual teoria pedagógica embasa a formação dos futuros profissionais de Educação Física das universidades públicas da Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Procuramos, desse modo, examinar, a partir da perspectiva anteriormente mencionada, que os documentos são entendidos aqui como uma fonte de memória. Ou seja: como memória objetivada.

Destacamos que não tivemos condições objetivas para realizar entrevistas com os professores ou coordenadores pioneiros dos referidos cursos. No entanto, entendemos que mesmo sem realizar depoimentos orais, podemos nos aproximar da realidade dos cursos, haja vista que nosso objetivo diz respeito a compreender as concepções, analisar memórias objetivadas nos documentos e identificar as contradições acerca dos enunciados nos textos. Desse modo, a memória se faz presente nos documentos como uma forma específica de registro do que foi

atentado, do que foi percebido como forma mais adequada de formação de profissionais por uma dada categoria de professores.

Ao tratar de memória do objeto, como uma memória imobilizada, de acordo com Medeiros (2015), tratamos do registro da memória. Nesse sentido, o documento escrito, de certo modo, imobiliza as lembranças de experiências ou evocações de concepções de mundo, de sociedade, de trabalho educativo, e de formação profissional. Importante registrar que há várias formas de imobilização da memória. Podemos observar a memória imobilizada nos filmes, nos monumentos e nos museus. Entretanto, neste trabalho, ater-nos-emos ao documento escrito.

Nesse contexto, é válido ressaltar que na origem da palavra documento se encontra também a noção de memória: *docere* (informar, ensinar, saber fazer) e *mens* (memória) (MEDEIROS, 2015). Assim, a etimologia da palavra e os sentidos que a memória vem ganhando ao longo dos últimos anos indicam que o documento em si é tanto fonte quanto manifestação da memória. Valer-nos-emos, pois, dessas perspectivas, uma vez que os projetos de curso são documentos que expressam memórias coletivas. Além disso, expressam versões sobre os tipos de profissionais que se pretende formar. Tais aspectos indicam, dialeticamente, memórias, visões de mundo, conhecimentos e objetivos formativos.

Sendo assim, em termos da análise dos documentos, optamos por examinar os projetos dos cursos que estão em vigência, a fim de apreender as concepções adotadas dos mesmos: UEFS (2008); UESC (2009); UESB (1996); UNEB (2004). Nesse interim, recuperaremos os aspectos históricos dos cursos a fim de examinarmos as memórias de formação ali presentes. A partir do entendimento dos projetos dos cursos de formação de professores de Educação Física das universidades estaduais baianas, como memória objetivada, portanto, enquanto fonte de investigação dos processos educativos historicamente determinados, buscaremos analisar quais as concepções e as especificidades acerca do trabalho educativo do professor de Educação Física estão postos nos projetos dos cursos de Educação Física das universidades estaduais da Bahia.

3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Com o estabelecimento da Educação Física como prática escolar e desportiva, uma questão se coloca como desafio: a formação profissional daqueles que iriam atuar na docência em escolas e em outras instituições ligadas ao esporte. As atribuições arrogadas ao professor revelam, de maneira explícita, a importância do seu papel no âmbito educacional.

Na esteira desse debate sobre a formação docente em Educação Física, a historiografia dá conta que os primeiros profissionais surgem nas instituições militares. É no âmbito destas organizações que podemos observar os primeiros ensaios para a fundação de um curso de formação e para a profissionalização da área. Sendo assim, estamos nos referindo à história da formação docente em Educação Física no Brasil, a fim de nos aproximarmos da memória produzida sobre o curso nas universidades estaduais baianas a partir da década de 1990.

Nessa perspectiva, podemos apontar que o curso de formação em Educação Física, surgido em 1910, apresentava um caráter emergencial, criado com o intuito de formar profissionais para atender a demanda existente na época (FIGUEIREDO, 2005). Por conta do curto período de estudos e formação, podemos afirmar que o curso era de rápida duração. Como demonstraremos mais adiante, ressaltamos que tal curso visava a organizar e sistematizar as atividades recreativas, atléticas e de lazer. Os primeiros formandos recebiam, assim, noções básicas dos conhecimentos fundamentais para desempenhar adequadamente a profissão de educador físico. Além disso,

Houve também a necessidade de esse grupo demarcar o seu território, descobrir as regras do jogo político social, divulgar o seu conhecimento, propagar os efeitos e benefícios desses saberes, e iniciar uma produção literária especializada demonstrando sua autonomia (CATANI, 1994 *apud* NETO *et al.*, 2003, p. 3).

No quadro dos formadores do referido curso, professores responsáveis pela formação e desenvolvimento do referido curso, observava-se a presença de ex-atletas, médicos e militares. Os graduandos eram formados na rotina das atividades físicas de combate e das instruções bélicas dadas pelas forças armadas, sobretudo, pelos militares do exército, facilmente identificados “no trabalho desenvolvido pelos

mestres de armas, instrutores, treinadores, assim denominados em função do seu escalão de origem” (NETO *et al.*, 2003, p. 3-4).

A atividade física era vista como uma espécie de *performance* corporal. Sendo assim, para os alunos civis, formados sob a égide do militarismo, a Educação Física tinha muito mais aplicação de princípios baseados na biologia. A concepção utilizada para a formação de base militar considerava a atividade de Educação Física como prática pura. Sendo assim, dispensava qualquer fundamentação teórica que desse suporte e justificasse a prática. Nesse sentido, podemos afirmar que não se distinguem, nesse curso de formação, a Educação Física, enquanto disciplina e área do conhecimento, e a instrução militar.

Embora saibamos da importância desse primeiro curso na história da formação dos profissionais da Educação Física, enfatizamos sua inexpressiva contribuição à formação de um campo do saber, diretamente ligado à educação escolar, e à formação profissional dos envolvidos. No Brasil, nesse primeiro momento, as características do curso de formação oferecido por instituições militares divergiram do que aconteceu em outros países. Como ressaltamos, o caráter utilitarista dos formados caminhava para outras direções. O perfil dos egressos, desse modo, não se aplicava, na maioria das vezes, à docência e ao desenvolvimento de atividades desportivas, embora fossem esses os objetivos.

No contexto da criação e estabelecimento dos cursos de Educação Física, surge, em 1934, na cidade de São Paulo, o primeiro curso de caráter civil e de formação profissional não-militar, na Universidade de São Paulo.

Instalada em 1 de agosto de 1934, a Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo já formou duas turmas de Instrutores de Gymnastica e uma de professores de Educação Physica. Os instrutores de gymnastica recebem, num anno de curso, os ensinamentos básicos, quer theoreticos, quer práticos, para ministrarem o ensino e a prática da physiocultura. Mas, para alcançarem o título de professores de educação physica precisam estudar mais um anno, sahindo da Escola, então, habilitados a serem verdadeiros (NETO *et al.*, 2003, p. 4). (*sic*)

Na estrutura do curso, conforme pode ser observado no Quadro 1, abaixo, notamos que a organização e a disposição das disciplinas indicavam uma preocupação em promover uma formação em Educação Física de base científica e civil.

Quadro 1 – Programa de Educação Física da Universidade de São Paulo, 1934



Fonte: NETO *et al.*, 2003, p. 4.

É desse mesmo período a criação da Revista Educação Física, uma iniciativa auspiciosa e ousada na época que influenciou os profissionais formados em São Paulo e em outras partes do Brasil.

No período que foi de 1932 a 1945, a revista publicou 88 números para uma circulação que atingiu 10 países - particularmente os da América Latina, 18 estados brasileiros e 138 cidades. A primeira denominação deste periódico foi Educação Physica - Revista Technica de Sports e Athletismo (1932/n. 1 - 1937/n. 10); depois passou a Educação Física - Revista Technica de Sports (1937/n. II - 1937/n. 12); em seguida assumiu a denominação Educação Física - Revista Technica de Sports e Saúde (1937/n. 13 - 1938/n. 14) e, posteriormente, Educação Física - Revista de Esporte e Saúde (1938/n. 15 - 1945/n. 88) (NETO *et al.*, 2003, p. 4). (*sic*)

Com a promulgação da Constituição de 1937, a Educação Física se torna disciplina obrigatória no currículo das escolas básicas do Brasil. Trata-se de um importante marco na área na educação brasileira. Isso porque com a obrigatoriedade da Educação Física surgiu a reivindicação de um currículo mínimo para o curso de graduação e formação profissional.

Segundo Pires (2007), em 1938, com a conclusão do plano de ação elaborado pela Divisão de Educação Física, previu-se, que fosse criada e

devidamente instalada para o seu adequado funcionamento a Escola Nacional de Educação Física e Desporto – ENEFD. Além disso, o plano se referia ao Instituto Nacional de Educação Física que deveria ter seu funcionamento em instalações anexas à Escola.

Sendo assim:

É neste contexto que a ENEFD finalmente é criada, pelo decreto-lei 1.212, de 17/4/1939, graças à ação da DEF, através do seu diretor João Barbosa Leite, de Inácio Freitas Rolim, que seria seu primeiro diretor, e de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação. As funções da ENEFD, conforme expõe Capanema, seriam: a) formar profissionais para área de Educação Física; b) imprimir unidade teórica e prática no ensino da Educação Física no país; c) difundir conhecimentos ligados à área; d) realizar pesquisas que apontassem os caminhos mais adequados para Educação Física brasileira (PIRES, 2007, p. 48).

Reitera, nessa perspectiva, Melo (1996):

Ela será, antes do mais, um centro de preparação de todas as modalidades de técnicos ora reclamados pela Educação Física e pelos Desportos. Funcionará, além disso, como um padrão para as demais Escolas do país, e, finalmente, como um estabelecimento destinado a realizar pesquisa sobre o problema da Educação Física e dos desportos e a fazer permanente divulgação dos conhecimentos relativos a tais assuntos (MELO, 1996 *apud* PIRES, 2007, p. 43).

O resultado de tal petição se deu em 1939, por meio do Decreto-lei nº 1.212. Surgia, assim, Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Além disso, observamos que são dessa mesma época as primeiras diretrizes orientadoras da formação profissional do professor de Educação Física. Ademais de balizar a profissão, distinguindo os leigos e os não-leigos, passava-se a constituir no Brasil, o campo da Educação Física.

A partir de 1º de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor, de Educação Física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em Educação Física. Parágrafo único - A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional de todo o país, a partir de 1º de janeiro de 1943. (SÃO PAULO, 1985, p. 38).

Por sua vez, em 1939, a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, deu início ao curso superior de Educação Física. Observamos que tais cursos, nos âmbitos de instituições de ensino superior, diferenciavam-se significativamente, do primeiro curso oferecido por instituições militares. Destacamos que o curso oferecido no Rio de Janeiro foi criado, também, por meio de Decreto-lei nº 1.212 e, apesar de na mesma época já existirem outros cursos profissionalizantes, o curso da Universidade do Brasil, mais tarde a Universidade Federal do Rio de Janeiro, tornou-se uma referência no ensino e na formação profissional do docente.

Desse modo, o curso-referência oferecido no Rio abrangia áreas distintas de atuação. Cada área, dentro do curso, ressaltamos, tinha suas peculiaridades e duração própria: “a formação de professor normalista no âmbito da Educação Física; de instrutor no curso de Massagista; de Técnico Desportivo ou de médico especializado em Educação Física” (BENITES; NETO; HUNGER, 2008, p. 346).

Por sua vez, o profissional normalista especializado em Educação Física, recebia formação especializada que o habilitava “a organizar, executar e conduzir programas educativos completos de atividades físicas aplicáveis à infância” (SÃO PAULO, 1950, p. 1). Tais indivíduos deveriam estudar por um ano ininterrupto. O curso de técnico desportivo, cuja duração era também de um ano, preparava, segundo o projeto do curso à época, “técnicos habilitados a compreender o verdadeiro sentido educacional dos desportos e aptos a organizar, executar e conduzir programas de atividades próprias da sua especialidade” (SÃO PAULO, 1950, p. 1).

No que se refere ao treinador e massagista desportivo, podemos afirmar que o curso formava “profissionais habilitados a cumprir com exatidão prescrições médicas relativas à massagem desportiva” (SÃO PAULO, 1950, p. 1). Ressaltamos que o curso também durava um ano.

Por fim, o médico especializado em Educação Física e desporto, cujo curso tinha a duração também de um ano, habilitava profissionais médicos a oferecer a assistência necessária para a prática e o desenvolvimento das atividades de Educação Física. A atuação desses profissionais se pautava, sobretudo, na orientação de atividades desportivas e lúdicas que fossem adequadas a cada educando (SÃO PAULO, 1950), conforme observamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Programa de Educação Física da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, 1939



Fonte: NETO *et al.*, 2003, p. 4

O referido curso de licenciatura em Educação Física tinha duração de dois anos. Ao final o aluno recebia o título de licenciado e estava apto à docência. Ou seja: sua formação lhe certificava a aptidão para atuar nas mais diversas instituições de ensino a fim de formar outros profissionais. Para tanto, o egresso deveria “organizar, executar e conduzir programas educativos completos de atividade físicas em estabelecimentos de ensino e organizações de fisiocultura ou recreação” (SÃO PAULO, 1950, p. 1).

Nesse sentido, o curso estava legalmente orientado no Decreto-lei nº 1.121, que por sua vez, ditava as diretrizes para a formação profissional do docente de Educação Física. O curso da Universidade do Brasil, nesse sentido, converteu-se no modelo curricular de formação docente em Educação Física. De acordo com Pires (2007), o estabelecimento das diretrizes em nível nacional para a formação docente e profissional gerou uma movimentação significativa em todo o país. Isso porque dava-se início ao processo de organização regulamentação da profissão no Brasil, diferenciando, sobretudo, os leigos e os não-leigos.

Nessa perspectiva, o currículo do curso de formação profissional em Educação Física na época apresentava dois núcleos distintos de disciplinas: o

básico e o específico. O conjunto das disciplinas específicas era organizado de acordo com a modalidade e a área de atuação profissional almejada pelo estudante. As demais disciplinas do curso se organizavam em torno dos conhecimentos da biologia e fisiologia, que davam ao curso o caráter de cientificidade, do conhecimento técnico e metodológico da Educação Física. Previa-se, ainda, durante o curso, a disciplina sobre a história e organização da Educação Física e dos desportos. Segundo Pires (2007), esta disciplina sobre a história da Educação Física buscava embasamento teórico e metodológico nas ciências humanas, enfatizando, por isso, o homem e a sociedade.

O método de ensino predominante durante a formação profissional era fundamentado na metodologia francesa (PIRES, 2007). Tratava-se de observar e estudar as atividades físicas como aspectos favoráveis para desenvolver comportamentos enobrecedores da alma e do fortalecimento do corpo. Desse modo, a formação docente oferecida pelo referido curso, ao final, tinha um caráter técnico generalista. No entanto, era, ao mesmo tempo, encarregada de oferecer conhecimentos no campo pedagógico para a formação de educadores, embora de forma secundária.

Podemos observar, por conseguinte, que no período que vai de 1939, com o Decreto-lei nº 1.212, a 1945, com o Decreto-lei n. 8.270, que algumas propostas de reformas no currículo mínimo de formação dos profissionais de Educação Física são lançadas e postas em análise. Na prática, notamos que poucas mudanças se efetivaram no período mencionado em alguns aspectos da formação, por um lado, e transformações significativas, e até radicais, por outro. Observamos, assim, que cada uma das áreas de formação passou a ter configuração própria.

No que se refere aos saberes fundamentais para o exercício da profissão, o currículo proposto para a graduação em Educação Física, em 1945, redimensionou a organização do curso e o tornou ainda mais específico, conforme se pode ver no Quadro 3. Podemos notar, desse modo, que as alterações significativas no currículo proposto em 1945, refletem a exigência do diploma como pré-requisito para a atuação profissional nos cursos de educação infantil, técnica de desporto e atuação médica aplicada à Educação Física e aos desportos.

Quadro 3 – Currículo mínimo para a graduação em Educação Física, 1945



Fonte: NETO *et al.*, 2003, p. 4

Sendo assim, “os cursos têm em comum um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas em função da modalidade de atuação profissional pretendida” (NETO *et al.*, 2003, p. 4).

As modificações mais perceptíveis ficaram por conta da exigência de diploma, como pré-requisito para os cursos de Educação Física infantil, técnico desportista e Medicina aplicada a Educação Física e desportos, entretanto, para se concorrer a uma vaga para ingresso no curso continuava a ser exigido o ensino secundário fundamental (antigo ginásio), caracterizando desta forma a Educação Física, até 1957, como um curso meramente técnico, pois não se exigia o certificado do secundário complementar (PIRES, 2007, p. 47).

É válido lembrar que apesar da exigência de diploma para atuar nas áreas e cursos mencionados anteriormente, a Educação Física, até 1957, ainda era considerada um curso técnico. Por isso, não se exigia dos interessados em ingressar nos cursos, mesmo oferecidos por instituições de ensino superior, a conclusão do ensino médio. O ensino fundamental concluído já garantia aos educandos o direito de concorrer às vagas ofertadas nos cursos.

Do ponto de vista da historiografia da Educação Física, no período de 1930 a 1945, Marinho (1952, p. 200) afirma que o cuidado voltado

pela nossa Carta Constitucional de 1937 a Educação Física assinalou o início de uma era promissora para o seu desenvolvimento. A União passou a expandir os cursos de formação de interesses da Educação Física. Este período foi considerado de consolidação da Educação Física nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, estabelecendo-a na matriz curricular, como disciplina obrigatória no ensino primário e secundário (SOUSA, 2010, p. 35).

Com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei nº 4.024, de 1961, (BRASIL, 1961), o aspecto do curso de Educação Física que dizia respeito à formação docente ganhou especial atenção. Com a LDB, de 1961, foi aumentado de dois para três anos a duração do curso de licenciatura. Ademais, a formação do docente de Educação Física passou a apresentar um currículo mínimo que compreendia um conjunto de disciplinas gerais e específicas que procuravam dar ao docente a formação profissional e cultural.

Na formação do professor não havia as matérias pedagógicas e no curso de técnica desportiva constatou-se, pelos relatos desses grupos de estudo, que muitas escolas não estavam aparelhadas para manter cursos regulares. Na prática não estava atendendo efetivamente ao mercado de trabalho em quantidade e qualidade, permitindo que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar dos profissionais formados por uma escola superior, propondo-se então, que a formação deveria se restringir à formação de professores e de técnicos (NETO *et al.*, 2003, p. 7-8).

Desse modo, a LDB, de 1961, trouxe, além das características mencionadas, outros aspectos necessários para a formação profissional dos professores de Educação Física. Assim, destacamos a exigência mínima de, pelo menos, um oitavo do curso destinado à formação pedagógica. O objetivo de tal aspecto era dar ao profissional de Educação Física, o perfil, também, de educador. Com os pareceres nº 292/62 e nº 672/69, do Conselho Federal de Educação, tem-se reforçado o aspecto pedagógico do curso de licenciatura, uma vez que os mesmos estabeleceram um conjunto de disciplinas pedagógicas consideradas imprescindíveis para o currículo mínimo do curso de Educação Física.

O parecer nº 894/69 e a resolução nº 69/69, do Conselho Federal de Educação, em consonância com as diretrizes trazidas pela LDB, de 1961, restringe a formação dos profissionais de Educação Física aos títulos de licenciado e técnico em desportos. A duração do curso, determinava os documentos, deveria ter, no

mínimo, mil e oitocentas horas, em três anos de duração. Reduziu-se, desse modo, o número de disciplinas que fundamentavam área.

Ressaltamos que em tal período se consolida a chamada pedagogia tecnicista. De acordo com Saviani (2007), tal proposta se orienta por uma suposta neutralidade científica. Por isso, em tal concepção, guia-se pelos princípios da racionalidade e da produtividade. É válido ressaltar que, em tal momento histórico, o Brasil vivia sob o regime da ditadura militar. Apesar da aparente ordem e progresso econômicos, o país experimentava a censura, a repressão e a grande abertura da economia nacional ao capital estrangeiro por meio de empréstimos em organismos internacionais. O país vivia um novo momento de industrialização que tentava modernizar a produção fabril nacional com capital e tecnologias importados.

Para modernizar o Brasil, era preciso integrar-se à economia, à política e ordem ideológica mundialmente vigente. Nesse sentido, as perspectivas de formação importadas das grandes nações capitalistas e industrializadas influenciará diretamente a concepção de educação e de formação docente no Brasil.

Na Educação Física, com a Resolução CFE 69/69, implementou-se uma nova grade curricular. Reestruturou-se o curso em Licenciatura e Técnico Desportivo, estabelecendo-se um currículo mínimo com uma carga horária de 1.800 horas, mantendo-se uma forte concepção biológica e a sua atenção no “saber-fazer” (BENITES; NETO; HUNGER, 2008, p. 347).

Segundo Saviani (2007, p. 379), a pedagogia tecnicista significou para a educação nacional a “reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. A formação do docente de Educação Física, assim, é reduzida, conforme afirmamos anteriormente, ao currículo mínimo, uma vez que se supunha um conjunto mínimo de disciplinas, formar profissionais produtivos, em termos de resultados de trabalho e com capacidade técnica para exercer suas atividades.

Este novo modelo de formação apontava para a exigência de cumprimento de um quadro de matérias obrigatórias do currículo mínimo, além da escolha de duas modalidades desportivas para sua complementação, conferindo assim, o diploma de Licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo ao concluinte. Vale dizer, que cada Instituição Superior de Educação Física teria a liberdade de complementar o currículo de acordo com as características e necessidades de sua região (PIRES, 2007, p. 47).

Por outro lado, enfatizou-se os conhecimentos relativos aos esportes, à didática e às práticas pedagógicas. Para Tojal (2005), a novidade da proposta de 1969 era a inserção de um conjunto de matérias obrigatórias que eram distribuídas, durante o curso de licenciatura, em básicas e profissionais. Entre as básicas se estudava biologia, anatomia, fisiologia, cinesiologia, biometria e higiene. Por sua vez, as disciplinas profissionais englobavam socorros urgentes, ginástica, rítmica, natação, atletismo e recreação.

De acordo com o autor, as disciplinas pedagógicas no curso eram psicologia da educação, didática, prática de ensino através de estágios supervisionados e estrutura de ensino de 1º e 2º graus (TOJAL, 2005). Ressalta Taffarel (1997, p. 864): “Observando, portanto, o mundo do trabalho, reconhecemos a atualidade, a permanência e a persistência do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas”, conforme, reiteramos, descreveu Marx.

Para Neto *et al.*, (2003, p. 9), “os resultados dessa preparação profissional continuam a ser questionados”. Para os autores, as bases sobre as quais se assentaram as propostas de reformulação dos cursos de licenciatura em Educação Física se caracterizaram por:

a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das "amarras" impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais; e c) a importância e necessidade de se pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico (NETO *et al.*, 2003, p. 7-8).

Desse modo, podemos observar no Quadro 4, abaixo, que os saberes pedagógicos, necessários para a atuação docente, ganham destaque na proposta de 1969.

Quadro 4 – Proposta curricular para o curso de licenciatura em Educação Física, 1969



Fonte: NETO *et al.*, 2003, p. 9

Importante destacar que, nesse período, que a formação profissional se restringiu significativamente, sobretudo, na aquisição dos saberes científicos que fundamentam as práticas esportivas. Com a internacionalização do mercado esportivo e o surgimento do fenômeno dos esportes de massa, no final da década de 1960, estabeleceu-se, ainda, para os cursos, a necessidade de maior conhecimento sobre os esportes.

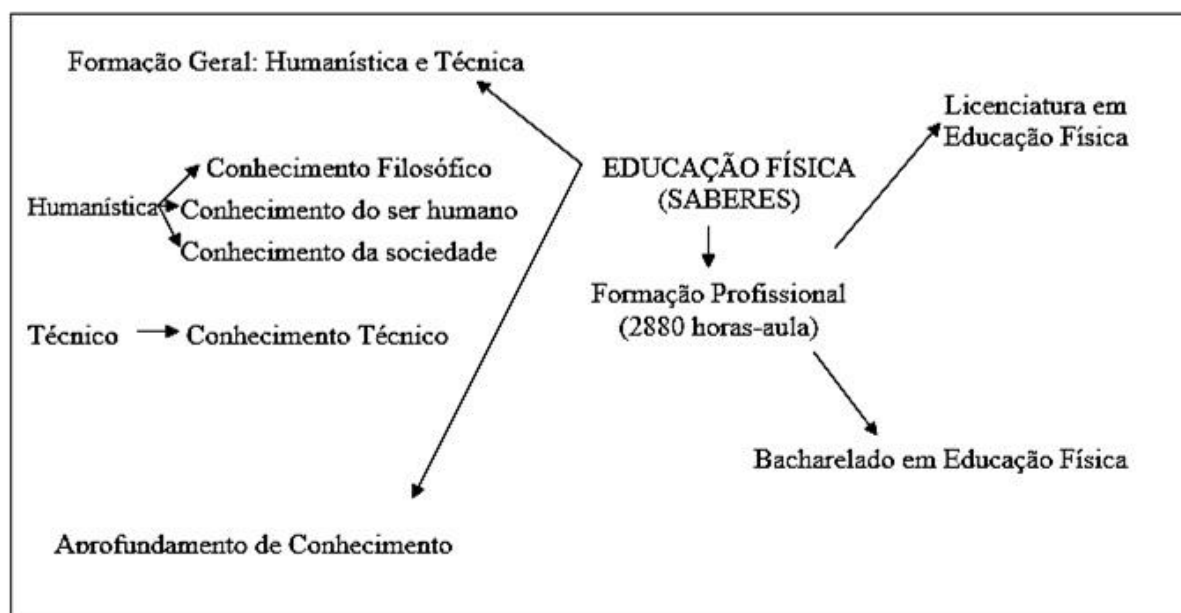
Ressaltamos que o modelo proposto, conforme destacado no Quadro 4, estava em conformidade com reforma universitária promovida pelo governo militar, em 1968. Tal reforma estabeleceu para as universidades brasileiras o modelo de instituições de ensino superior de caráter científico e de pós-graduação.

Tratava-se, pois, da adoção da pedagogia tecnicista que se traduzia no saber-fazer, conforme afirmamos anteriormente. A formação do docente de Educação Física, nesse sentido, tornou-se técnica, objetiva e reprodutora do modelo fabril de produção capitalista. Contudo, para o curso de Educação Física, o modelo de 1969 concentrou o ensino e a formação profissional, sobretudo, no currículo mínimo. Isso levou muitas instituições a não incluir em seus cursos de formação disciplinas complementares, tornando o mínimo proposto em currículo pleno. Além disso, não

se considerou, para o currículo mínimo, as diferenças regionais e as características dos locais onde se realizavam as licenciaturas (TOJAL, 2005).

O currículo proposto em 1969 perdurou até 1987, quando diante de um novo momento de mudanças e transformações político-ideológicas e comportamentais, foi lançado o curso de bacharelado em Educação Física por meio da promulgação do parecer Conselho Federal de Educação nº 215/87, e também por meio da resolução CFE nº 03/87. A proposta do bacharelado apresentava a estrutura curricular dividida em duas grandes áreas: a) formação geral – a qual oferecia ao estudante a formação humanística e técnica necessárias para o desenvolvimento de suas atividades profissionais; e b) aprofundamento de conhecimentos, como observamos no Quadro 5.

Quadro 5 – Proposta curricular do curso de bacharelado em educação Física, 1987



Fonte: NETO *et al.*, 2003, p. 9

A proposta do currículo apresentada no Quadro 5, substituiu o currículo mínimo e, ao mesmo tempo, deu maior flexibilidade ao curso de formação profissional. O aspecto inovador da proposta de 1987 é a transferência para as instituições de ensino superior a responsabilidade que outrora pertencia ao Conselho Federal de Educação. Ou seja: caberia, às universidades elaborarem suas estruturas curriculares.

Além disso, o novo currículo determinou que a carga horária do curso fosse de duas mil, oitocentos e oitentas horas. O prazo mínimo para a formação dos profissionais passou, desse modo, de três para quatro anos, tanto para os que desejavam o bacharelado como para aqueles que almejavam a licenciatura. A proposta de 1987 tornou-se, por isso, uma referência na história da formação profissional em Educação Física no Brasil.

No entanto, a flexibilidade e a autonomia dadas com a proposta poderiam, de acordo Neto *et al.* (2003, p. 10) “conduzir à perda de um núcleo identificador da área que estaria operando dentro de uma base de identidade para a formação e uma parte diversificada para a profissionalização”. Sendo assim, os autores se referem à formação generalista e à específica para tratar dos perfis dos formados em Educação Física, respectivamente licenciados e bacharéis.

Para os referidos autores, o profissional generalista é formado sob a perspectiva humanística. Ao final do curso, o estudante recebe o título de licenciado pleno em Educação Física. Sua atuação pode se dar em sistema de ensino formais e não formais. Por outro lado, o profissional especialista é aquele que, após ter escolhido uma área específica no campo da Educação Física – recreação, jogos, dança, por exemplo –, especializa-se, pragmática e tecnicamente, na área escolhida. Para Faria Júnior (1987), o questionamento em torno dessa cisão entre bacharéis e licenciados se justifica

[...] numa visão do profissional de Educação Física, para as necessidades de uma realidade urbana, de cidades de grande e médio porte, apontadas, em pesquisas sobre mercado de trabalho, utilizando-se amostras não representativas. Nos países pobres e subdesenvolvidos do terceiro mundo, como o Brasil, tem-se defendido com propriedade, a formação inicial dos profissionais da área de educação, com perspectivas generalistas (FARIA JUNIOR, 1987, p. 26-27).

Para o autor destacado, a licenciatura tem suas peculiaridades, sobretudo, porque os profissionais formados têm sua atuação restringida à atuação em sala de aula. Além disso, a estrutura curricular do curso faz distinção entre a licenciatura e o bacharelado. Se esta tem um número significativo de disciplinas específicas ligadas à cultura corporal e às práticas desportivas, aquela apresenta uma quantidade expressiva de disciplinas pedagógicas que visam a dar ao futuro egresso, o perfil de professor. Nesse sentido, reitera o autor:

Equivocadamente, alguns de nós julgam que valorizam a licenciatura transformando-a numa imensa coleção de disciplinas ligadas a recreação, dança, esporte etc., de conteúdos necessariamente superficiais em função dos limites da carga horária. Licenciatura em Educação Física têm fracassado, fundamentalmente, porque seu foco prioritário de estudo não está na pré-escola e nas escolas de 1º e 2º graus, e na utilização das atividades físicas dentro delas, mas em outra parte qualquer onde o aluno possa futuramente encontrar emprego [...] (FARIA JUNIOR, 1987, p. 249-250).

A década de 1980 representa, nesse sentido, um importante marco na história da formação profissional da Educação Física no Brasil. Trata-se do momento em que a Educação Física se desenvolve de maneira distinta de outras licenciaturas e de outros cursos técnicos. Foi, pois, de acordo com os autores, o momento de estabelecer a identidade e fixar os princípios e fundamentos que orientariam a Educação Física no século XXI (BENITES; NETO; HUNGER, 2008).

Desse modo, o Parecer 215, do Conselho Federal de Educação, ao dividir os campos de estudo e formação, determinou também as áreas de atuação dos licenciados e dos bacharéis, reiteramos. Contudo, “esse encaminhamento trouxe à tona dois tipos de modelos de formação: o tradicional-desportivo, estruturado nas práticas esportivas; e o técnico-científico, prevalecendo a fundamentação de um corpo de conhecimento” (BETTI, 1996, *apud* BENITES; NETO; HUNGER, 2008, p. 346).

Com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, foi estabelecida, na educação básica brasileira, uma nova maneira de ver, agir e pensar a Educação Física no contexto escolar. Nesse sentido, o papel do educador físico é deslocado para o lugar de colaborador do desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes. Destaca a Lei: “[...] a Educação Física é componente curricular da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 1).

Nesse sentido, o caráter de obrigatoriedade da Educação Física na matriz curricular da educação básica é mantido. Enfatizamos que a LDBEN retrocedeu, no entanto, ao afirmar que para o primeiro ciclo da educação básica, que compreende a educação infantil e as séries iniciais, não é necessário que o profissional de Educação Física seja um profissional habilitado e devidamente licenciado.

Segundo versa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 1) “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”. Nessa perspectiva, deve-se procurar, na educação básica, desenvolver propostas pedagógicas baseadas na LDBEN e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo, quando o profissional de Educação Física atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque com as práticas de Educação Física escolar é possível desenvolver, de forma integral, os aspectos cognitivos, motor e socioafetivo dos estudantes, tornando-o um sujeito-cidadão, apto para atuar em e sobre seu meio.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, p. 78), afirmam que a Educação Física é definida como “cultura do movimento corporal”, sendo apontada como uma disciplina que faz parte do quadro dos objetivos gerais de todo o ensino fundamental. Nessa perspectiva, a multidisciplinaridade é entendida, então, como a característica fundamental para o adequado ensino da cultura e do movimento corporal. Sendo assim, a Educação Física em conformidade com os PCNs, deve abordar também conteúdos previstos em outras matérias da grade curricular do ensino, tais como o funcionamento do organismo, que pertence ao quadro dos conteúdos da área de ciências biológicas, assim como deve tratar dos contextos culturais, sociais, históricos e geográficos de modalidades esportivas e danças, que, originalmente, são previstos nas disciplinas da área de ciências sociais.

Por conseguinte, em 1998, outros acontecimentos marcaram a história da formação dos educadores. Tratava-se de regulamentação profissional e a criação do Conselho Regional de Educação Física e do Conselho Federal de Educação Física, compondo o sistema CREF-CONFED, por meio da Lei nº 9696. Para Souza (2003), o momento em que se deu a regulamentação da profissão de educador físico no Brasil, também inaugurou um embate ideológico sobre o tema e o papel da Educação Física na sociedade.

Por um lado, defendia-se o pensamento de que a profissão, com a regulamentação, passaria a ser reconhecida e valorizada socialmente, sobretudo, como uma profissão moderna e em permanente diálogo com as tendências contemporâneas. Por outro, a ideia se fundamentava no princípio histórico da

profissão. Ou seja: o educador físico deveria ter sua profissão reconhecida e valorizada por conta de sua história e desenvolvimento.

Nesse contexto, cabe destacar a proposta elaborada por um conjunto de profissionais da área de Educação Física, por isso, conhecedores da realidade profissional, docente e escolar da Educação Física no Brasil. Tal proposta, conhecida pelo nome de crítico-superadora, surgiu ainda no final dos anos 1990, e contribuiu, decisivamente, com o debate em torno da formação do docente de Educação Física. Isso porque a proposta ressalta a situação do professor que, em sala de aula, encontra-se “sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 19). É válido ressaltar que a proposta mencionada acima, fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica.

A discussão se volta, desse modo, para a práxis pedagógica, uma vez que a atuação do docente de Educação Física não se limita a um conjunto determinado de atividades, como um receituário pronto de jogos e atividades físicas. Ao contrário: o desenvolvimento das atividades docentes devem proporcionar reflexões sobre os elementos teóricos que compõem a área de atuação profissional da Educação Física. Devem, ainda, refletir sobre a concepção de currículo escolar e o projeto político pedagógico das instituições escolares (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Desse modo, a função social da Educação Física deve ser destacada e evidenciada na escola básica.

De acordo com a ótica da proposta crítico-superadora, o sentido da prática docente de Educação Física deve buscar, primeiramente, realizar e se orientar por um projeto político pedagógico que se mostre articulado com a concepção histórica e com os anseios das classes trabalhadoras. Por isso, a finalidade da Educação Física, no contexto escolar, identifica, organiza, compreende, expressa-se e explica a realidade pela dialética materialista do pensamento. Nesse sentido, os conteúdos abordados nas aulas devem contribuir, relevantemente, para o desenvolvimento de um projeto histórico e pedagógico contemporâneo, dialógico e produtivo-criativo, além de ser reiterativo e participativo.

Ressaltamos que o debate em torno do tema, relatado anteriormente, era, de fato, um embate político. Se por um lado se defendia a regulamentação da profissão e seu reconhecimento social, defendia-se, por outro, a valorização profissional como resultado de uma evolução histórica. Desse modo, as discussões em torno da

regulamentação refletiam a disputa por espaços ideológicos. Demonstrava, ainda, a divisão entre os grupos de profissionais e leigos em exercício naquele momento no Brasil. Importante registrar ainda que o coletivo de autores era uma voz dissonante e minoritária no debate sobre Educação Física no Brasil.

Nos anos de 2001 e 2002, o aspecto da formação docente dos profissionais de Educação Física ganhou novas orientações. Acrescentou-se um rol de competências que apontavam para a qualidade do ensino e das atividades físicas escolares. Além disso, podemos observar que a articulação entre a teoria e a prática da Educação Física passou a ser o tema das discussões em torno da profissão. No bojo das discussões no campo da Educação Física, no início do século XXI, observamos, ainda, os questionamentos em torno das questões identitárias do profissional de Educação Física. Dessa vez, porém, a indagação se voltava, sobretudo, para o conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades que caracterizavam o campo de atuação.

Podemos, nesse sentido indicar que:

Por identidade, se está entendendo o constructo ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico do professor em sua forma e conteúdo, constituindo-se à docência (BENITES; NETO; HUNGER, 2008, p. 345).

Reiteramos as proposições acima, afirmando que as atuais diretrizes, estabelecidas em 2002 e 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, ao abordar o tema da proposta para a formação dos professores da educação básica, ressalta o caráter formativo dos cursos de licenciatura plena, e enfatizam o aspecto de cursos com identidades próprias, e que apresentam um amplo conjunto de conhecimentos e competências para formar profissionais habilitados para atuarem como educadores.

No entanto, podemos notar que há divergências em relação à proposta mencionada anteriormente. Nesse sentido, observamos que essa dissensão em torno do currículo tem promovido um debate profícuo a respeito da formação do professor de Educação Física. Nessa esteira, Silva e Souza (2010), destacam que:

Do lado oposto da discussão, outra proposta defendia a criação de uma “Licenciatura ampliada” que garantisse todo o conhecimento da Educação Física, independente do campo de atuação, pois segundo Nozaki (2004) esta identidade profissional baseada na docência,

independe do espaço de atuação, além de não ser adequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, mesmo que fora da escola. A grande crítica a esta proposta foi justamente o fato de que o aumento de disciplinas que atendessem a área não formal acabaria por descaracterizar a Licenciatura e não possibilitava a formação das competências no âmbito não escolar (KUNZ, 1998). Depois de muitas discussões prevaleceu a primeira proposta materializada no Parecer CNE/CES 58/2004 e homologada pela Resolução CNE/CES nº 07/2004 (SILVA; SOUZA, 2010, p. 1).

Podemos perceber, assim, que se trata de uma querela com ampla abrangência no que se refere à formação docente. Nos cursos de Educação Física das universidades baianas essa realidade também não é diferente, já que contém sua historicidade marcada de práticas corporais, pautadas a partir de características vigentes da época, conforme abordaremos na próxima seção deste capítulo.

2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA BAHIA

Apesar de os cursos de formação para os profissionais da Educação Física no Brasil, como observamos anteriormente, terem surgido em 1910, no estado da Bahia, a implantação do primeiro curso se deu somente em 1973. Segundo Pires (2007, p. 57), em 1938, o estado da Bahia enviou “um conjunto de professores que tinham inclinação para a prática desportiva, e também médicos, para Escola de Educação Física do exército no Rio de Janeiro, que especializavam militares e civis”.

De acordo o referido autor, a criação da ENEFD proporcionou também a criação de um programa de bolsas de estudos, de abrangência nacional, para aqueles que não tinham a formação adequada, mas que atuavam como educadores físicos. Diante disso, houve uma grande movimentação no estado da Bahia para que o número de formados conseguisse suprir a carência de profissionais que, até aquele momento, era acentuada. Segundo Ferraro (1991), em meados da década de 1960, na Bahia, cerca de 90% dos profissionais eram leigos ou tinham o credenciamento necessário para atuar em cursos, em sua maioria, de duração rápida.

Em 1942, o governo do estado da Bahia publicou os atos necessários para que fosse criada e instalada uma Escola Superior de Educação Física, conforme o

Decreto Lei nº 12.362, de 1º de julho de 1942, e, posteriormente publicado no Diário Oficial do Estado em 02 de julho de 1942. Para Pires (2007), essa foi a primeira tentativa de formar no próprio estado os profissionais de Educação Física para suprir a demanda existente.

O decreto referido anteriormente determinava as medidas cabíveis para que a escola de Educação Física da Bahia e da Colônia Escola entrasse em funcionamento. Criava-se, ainda, pelo mesmo decreto os cursos superior e normal de Educação Física, além dos cursos de técnica desportiva e de medicina da Educação Física e dos desportos (PIRES, 2007).

As medidas, contudo, não se converteram em ações. O projeto não foi executado e a iniciativa foi abandonada logo em seguida. Observamos, entre as décadas de 1950 e 1960, que não houve, por parte do governo do estado ou de qualquer outra instituição, privada ou não, nenhuma ação que denote a instalação de um curso de formação profissional em Educação Física na Bahia.

No entanto, em 1962, por meio da Lei estadual nº 1838, foi criado o Departamento de Educação Física, recreação e esportes (DEFEBEA). Tratava-se do órgão que seria responsável pelas atividades de recreação e esporte no estado. O referido órgão ainda era incumbido de organizar, fiscalizar e difundir a Educação Física na Bahia. De acordo com Pires (2007), o DEFEBEA representava a possibilidade de criar, na Bahia, um Curso Superior de Educação Física. Esta foi, segundo o referido autor, a primeira iniciativa concreta para a realização de tal intento.

Nessa perspectiva, iniciava-se o debate sobre a criação e instalação de uma Escola de Educação Física no estado. Assim sendo, em 1965, o Departamento de Educação Física, Recreação e Esporte, solicitou ao governo do estado, por meio do processo 226/65, de 03 de maio de 1965, a construção de tal escola. Diante da solicitação do DEFEBEA foi organizada uma comissão, por meio da Portaria nº 15, de 13 de setembro de 1965, para elaborar um plano de trabalho que tornasse possível a criação e a implantação da referida escola.

O Conselho Estadual de Educação e Cultura, após a elaboração do plano de trabalho pela comissão designada anteriormente, publicou a Resolução 30/67, que criava a Escola de Educação Física da Bahia. Logo em seguida, a Resolução foi homologada pelo governo do estado. Concretizava-se, aparentemente, os anseios

dos profissionais de Educação Física, que, naquele momento, eram, em sua maioria, leigos.

Entretanto, em 1967, ocorreu uma reforma constitucional na Bahia. A reforma atingiu, diretamente, a Secretaria de Educação e Cultura responsável pela construção e implantação da Escola de Educação Física da Bahia. Em tal ocasião, o governo do estado revogou o decreto e os demais atos administrativos que davam as providências para a instalação da escola. Desse modo, outra vez, não se concretizava o intento de ter no estado uma Escola Superior de Educação Física, embora fosse de amplo conhecimento a necessidade de formação profissional e acadêmica nessa área.

O período compreendido entre 1969 e 1973, data da instalação do primeiro curso superior em Educação Física na Bahia, o governo do estado adotou medidas paliativas na tentativa de resolver as necessidades de formação e de atuação nas escolas públicas e privadas do estado. Até meados de 1973, o planejamento do governo abrangia a implantação da escola. Mas, na prática, a formação necessária para os profissionais se dava, ainda, fora do estado da Bahia.

Desse modo, por meio de parcerias da Universidade Federal da Bahia, com outras instituições superiores de ensino, e por meio do programa de melhoria do ensino nacional, do Ministério da Educação e Cultura, quarenta e oito docentes leigos, foram enviados para Recife, para participar de um curso intensivo de licenciatura em Educação Física. Os formados, chegados do Recife, deveriam atuar nos futuros ginásios poliesportivos que seriam instalados no interior do estado.

O momento histórico e político do Brasil era de repressão e censura, conforme afirmamos anteriormente. As ideologias em torno da segurança nacional e do desenvolvimento industrial não percebiam a Educação Física, como uma disciplina pedagógica. No entanto, de acordo com Pires (2007), à época de implantação do primeiro curso superior de Educação Física na Bahia, observava-se uma notável inquietação e grande expectativa em torno do primeiro curso baiano de formação docente em Educação Física. Com o Decreto-lei nº 4029, de 1940, que criava focos de Educação Física pelo país, notou-se no estado da Bahia, as primeiras medidas organizativas e metodológicas para a criação do curso de formação em Educação Física.

Nesse contexto de anseios, perspectivas e frustrações que o primeiro curso superior em Educação Física da Bahia nasceu. Tratava-se de uma instituição

privada: a Universidade Católica de Salvador – UCSAL, embora, conforme as afirmações de Pires (2007), o governo do estado da Bahia na época tenha investido, tanto em materiais como em estrutura física, significativas somas de recursos públicos para a implantação do curso superior para a formação docente em Educação Física.

Cabe neste instante ratificar, que o perfil de formação profissional idealizado pela ENEFD, apontava para a formação de um homem e uma mulher, biologizados, influenciados, e preocupados em reproduzir as mais variadas técnicas esportivas, expressão de uma concepção de educação tecnocrata, centralizadora, elitista e competitivista. E, foi através dessa formação que o Estado da Bahia recebeu seus primeiros Professores de Educação Física, devidamente credenciados para exercer a profissão (PIRES, 2007, p. 68).

O plano de curso era orientado pela resolução do Conselho Federal de Educação, nº 69/69. De acordo com tal resolução, reiteramos, estabeleceu-se o currículo mínimo para a formação docente. Desse modo, na Bahia, o primeiro curso teve a duração de apenas três anos.

É importante ainda ressaltar que os idealizadores e articuladores para criação do primeiro curso de Educação Física na Bahia, eram hegemonicamente profissionais com formação oriunda da ENEFD. Destaca-se neste elenco, os professores Alcyr Ferraro, Neuton Miranda, Fernando Chagas e Georgeochoama, este último estudou na Escola de Educação Física do Exército, e que desde que retornaram à Bahia teve como principal meta à criação de uma Escola Superior de Educação Física na Bahia, a fim de qualificar, cerca de 95% de profissionais leigos que haviam no Estado. Tal escola seria a da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). (PIRES, 2007, p. 68).

Ressaltamos que a Universidade Católica de Salvador teve dificuldades com a implantação e prosseguimento do curso, pois sua estrutura física não era adequada às práticas necessárias para a formação profissional. Sendo assim, foi preciso estabelecer parcerias e convênios com outras instituições para que o curso pudesse ser iniciado e ter prosseguimento. De acordo com Ferraro (1991), o curso funcionava da seguinte maneira:

As matérias pedagógicas eram dadas na faculdade de Educação e no Convento da Lapa, as médicas na Escola de Medicina e saúde

pública, e as matérias profissionalizantes da Educação Física eram ministradas pelo departamento de Educação Física da Universidade Católica do Salvador, na Vila olímpica da Bahia, graças ao convênio entre o governo do estado e a UCSAL (FERRARO, 1991, p. 79).

O currículo do curso da UCSAL estava organizado em 36 disciplinas que envolviam as grandes áreas de conhecimento. Desse modo, observamos que área das ciências humanas, as disciplinas Filosofia, Estudos dos Problemas Brasileiros, Teologia, Português e Língua Instrumental. Do conjunto dos conhecimentos pedagógicos, necessários para a atuação docente, podemos verificar as disciplinas de prática de ensino, metodologia, organização da Educação Física e do desporto, didática, estrutura e funcionamento do ensino do 1º e 2º graus e psicologia da educação, da aprendizagem ou do desenvolvimento.

No que se refere à área das ciências biológicas, notamos as disciplinas de anatomia, de biologia, de biometria, de fisiologia, de higiene, de cinesiologia, de socorros e urgência e de fisiologia do esforço. Na parte dos conhecimentos específicos do curso, que tratavam do desporto, constatamos as seguintes disciplinas: atletismo I, atletismo II, ginástica I, ginástica II, ginástica III, ginástica IV; ginástica olímpica, ginástica de reabilitação, natação I, natação II, basquetebol, voleibol, rítmica, handebol, recreação, futebol ou rítmica II, pesos e alteres ou rítmica III (PIRES, 2007).

No entanto, a criação e o estabelecimento do curso de Educação Física na capital baiana não resolviam o problema do estado no que se referia à falta de profissionais para atuarem nas escolas, sobretudo, as do interior. Com a LDB, de 1961, que ratificava a obrigatoriedade do ensino regular de Educação Física, a demanda por profissionais licenciados cresceu. Acrescia-se, também, a necessidade de um novo curso superior para a formação dos profissionais requisitados.

A criação de um novo curso de Educação Física ocorreu em 1987, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do Parecer nº 425/87, de 16 de junho de 1987, aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação. Ou seja: o primeiro curso em uma instituição pública do estado, após 14 anos da criação do curso da Universidade Católica. O local indicado para abrigar o novo curso era a Faculdade de Educação – FACED, o que deu ao curso da UFBA uma característica peculiar.

O curso nascido na Universidade Federal da Bahia, cujo colegiado, oficialmente, começou a funcionar em 25 de setembro de 1987, apresentava um modelo diferenciado na formação dos profissionais de Educação Física:

[...] apontando para um modelo diferenciado de formação, talvez influenciado pela unidade de sua instalação, Faculdade de Educação da UFBA, e não em Instituto de Saúde, ou Escola isolada, e neste sentido, acreditamos que o convívio com outras áreas de conhecimento possibilitou um alargamento na perspectiva de formação profissional em Educação Física no Estado da Bahia, conseguindo influenciar os outros cursos que se seguiram, e tornando-se referência para a Educação Física baiana (SILVA; SOUZA, 2010, p. 1).

De acordo com Pires (2006, p. 1965), destacamos que o projeto de curso aprovado para a implantação do curso da Universidade Federal da Bahia apresentava um fosso entre a fundamentação teórica que orientava o curso e as disciplinas elencadas para a formação dos docentes. Reiteramos que o curso foi implantado e iniciou suas atividades sob a égide da Resolução 69/69, do Conselho Federal de Educação. Diante da nova proposta curricular de 1987, que dava às instituições de ensino superior autonomia e flexibilidade para estruturar o curso de Educação Física, o primeiro curso público da Bahia para a formação docente em Educação Física teve, no segundo ano de funcionamento, seu currículo ajustado.

A partir de então, os saberes anteriormente divididos entre as matérias básicas e profissionalizantes – biológica, gímico – desportiva e pedagógica, mudam a sua configuração, apresentando outros fundamentos da distribuição dos saberes na estrutura curricular, qual seja: formação geral – humanística e técnica e aprofundamento de conhecimentos. Dentro da perspectiva humanística estavam contemplados os seguintes conhecimentos: filosófico, do ser humano e da sociedade (PIRES, 2007, p. 90).

Para Silva e Souza (2006), a distância entre a teoria e a prática que o curso da UFBA demonstrava se deu por razões de desencontros e posicionamentos teóricos entre os professores que elaboraram o plano do curso. Assim, para os autores, é possível apontar para dois grupos distintos responsáveis pelas diferenças. Por um lado, o grupo que fundamentou a parte teórica do curso, e por outro, os que elencaram as disciplinas necessárias para o perfil desejado do profissional de Educação Física formado na UFBA.

Segundo a hipótese levantada pelos autores, os dois grupos não se atentaram, provavelmente, para as discrepâncias que existiam entre bases teóricas que orientavam o curso e o cabedal de disciplinas que formavam a matriz curricular. Reiteramos, a esse respeito que o plano referido anteriormente e a execução do curso refletiam a “memória daquilo que foi acertado, diante do esquecimento e da negativa”. (MEDEIROS, 2015, p. 40).

No entanto, o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFBA, cujo reconhecimento oficial se deu através da portaria nº 163/96, do Ministério de Educação e Desporto, juntamente com o da Universidade Católica eram as referências curriculares no estado de modo que no ano de 1989, a Faculdade de Educação Física Montenegro, em Ibicaraí, uma instituição de ensino superior privada, buscou, nos modelos acima citados, as bases para a instalação do curso de Educação Física, o primeiro no interior da Bahia. Ressaltamos, pois, que:

É isso que efetivamente ocorre em toda e qualquer sociedade que domina a escrita: as pessoas lembram, relembram, individualmente ou de forma compartilhada, manifestando-se de forma oral ou por registros (documentos, fotos, etc.), ou as têm incorporadas em hábitos [...] (MEDEIROS, 2015, p. 36).

Como afirma Pires (2007, p. 96), “os estudantes da década de 1990 tornaram-se professores, os professores da década de 1990 tornaram-se mestres e doutores” e, nesse sentido, [...] “pela conjunção de fatores mencionados, o curso de Educação Física da UFBA representou uma conquista histórica” para a formação profissional em Educação Física no Estado da Bahia. Para tanto, podemos afirmar que foi necessário transformar o modelo de formação profissional, vigente até então. Desse modo, a formação docente oferecida pela UFBA, construiu “um ensino de Educação Física que pudesse participar da produção da cultura escolar como um tempo e um espaço de conhecer, de provar, de criar e recriar as práticas corporais produzidas pelos homens e mulheres ao longo de sua história cultural” (PIRES, 2007, p. 96).

Foi, então, nessa conjuntura, que, em 1997, a vez de o interior do estado ganhar seu primeiro curso superior público para a formação docente e profissional em Educação Física, no final dos anos de 1990, o interior do estado viu o surgimento do curso de licenciatura plena em Educação Física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 1997, no *campus* localizado na cidade de Jequié. Tratava-se de um curso, assim como o já instalado em Ibicaraí, que

tomava como referência o modelo da UFBA e da Universidade Católica, visto que como instituição de ensino superior gozava de autonomia para estruturar o curso de acordo com a flexibilidade prevista no currículo de 1987, proposto pelo Conselho Federal de Educação. Além disso, o curso da UESB visava a atender os estudantes de toda a região oeste e cidades adjacentes ao *campus*.

Por conseguinte, também em 1997, implantou-se o curso de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na cidade de Feira de Santana. Logo depois, em 1999, foi a vez da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *campus* situado no município de Guanambi, criar seu curso de licenciatura em Educação Física. Desse modo, no final do século XX, os cursos de Educação Física na Bahia eram apenas os referidos anteriormente. Ressaltamos que em todos eles o perfil do egresso era o de licenciado, passando a atuar no campo da educação básica pública e privada do estado, visto que a demanda ainda era significativamente grande, pois, conforme explicamos anteriormente, a inclusão da Educação Física como matéria do currículo escolar exigia a formação adequada dos profissionais que deveriam atuar nas escolas públicas e privadas do estado.

Com a década de 2000, observamos na Bahia um crescimento vertiginoso no número de cursos de Educação Física oferecidos por instituições de ensino superior privadas. Para Silva e Souza (2006), tal crescimento pode ser explicado pela adoção de políticas governamentais que estimularam o ingresso de estudantes em cursos superiores privados.

Dados retirados do site do Ministério da Educação evidenciam que do ano 2000 até 2008 foram criados 17 novos cursos no estado, sendo que desse total, 14 em instituições particulares. Adjacente a esta situação e em decorrência das novas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES nº 01 de 2002 e CNE/CES nº 07/2004), são implantados pela primeira vez por algumas instituições privadas os primeiros Bacharelados em Educação Física do estado da Bahia (SILVA; SOUZA, 2010, p. 1).

De acordo com os autores, o aumento do número de vagas em instituições privadas se deu em demasiada expansão, o que coloca em dúvida a qualidade da formação oferecida e a atuação profissional dos egressos, e evidencia a legitimidade da hipótese de um mercado que negocia a compra e a venda de diplomas. Em contrapartida ao crescimento do setor privado, em reconhecida e ampla desvantagem do setor público no que se refere ao número de vagas oferecidas, a

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 2004, implantou o curso de caráter público para a formação docente em Educação Física na região sul do estado. O intervalo de cinco anos entre a implantação do curso da UNEB e da UESC revela uma espécie de desaceleração ou mesmo interrupção, com posterior retomada do programa de expansão dos cursos de Educação Física nas universidades estaduais, voltados, sobretudo, para o interior.

Conjecturamos, nesse sentido, que a existência do curso de Educação Física oferecido pela Faculdade Montenegro, em Ibicaraí, tenha sido o motivo para a adoção de tal postura e política-educacional das universidades estaduais. Acreditava-se que o número de egressos, licenciados em Educação Física pela referida instituição privada, seria o suficiente para atender à demanda das escolas de ensino básico da região sul da Bahia.

Podemos observar, desse modo, que os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior privados cresceram, sobretudo, decorrência da ausência do estado e de uma política de expansão dos cursos superiores nas instituições públicas. Por outro lado, as ações do governo na esfera federal no que se refere à educação superior, abriu e alargou os espaços para esta expansão da rede privada. O crescimento do setor se deu pela demanda acentuada por vagas nessa área do conhecimento e, que por sua vez, não consegue ser absorvida pelas instituições públicas. Podemos afirmar, nesse sentido, que a análise dos projetos de criação dos cursos de Educação Física das universidades públicas estaduais da Bahia (UESB, UEFS, UNEB e UESC), autarquias subordinadas à secretaria de educação do estado, revela-nos que, em maior ou menor proporções, dão continuidade ao “perfil de formação iniciado na Bahia pelo Curso de Educação Física da UFBA” (PIRES, 2007, p. 105).

Nessa perspectiva, podemos observar três fatores determinantes que justificam o fato acima mencionado: a) a estrutura universitária de ensino, configurada para o atendimento e formação profissional gratuita; b) possuir em seus quadros funcionais professores concursados e com titulações acadêmicas iguais ou superiores aos requisitos exigidos pelo MEC; e c) a legislação federal que flexibilizou o currículo e deu autonomia às universidades para a implantação das licenciaturas em Educação Física.

Por isso, é válido ressaltarmos que, em sua maioria, os professores concursados que começaram as atividades dos cursos de Educação Física nas

instituições de ensino superior do estado, foram alunos do curso pioneiro da UFBA. Assim, os novos licenciados em Educação Física, formados pelas universidades estaduais, que adotaram as orientações e as posturas didáticas aprendidas durante o curso, contribuíram para levar o modelo da UFBA adiante.

Desse modo, o percurso histórico da formação dos profissionais de Educação Física, como procuramos demonstrar ao longo deste capítulo, revela que o debate em torno da formação docente não se esgota com as propostas de reformas e a adoção de novos currículos ao longo da história da educação e, especificamente, da Educação Física no Brasil e na Bahia. Por isso, ressaltamos que posicionamentos histórico-críticos, que promovam reflexões em torno da prática e da formação docente em Educação Física, fazem-se necessários para que se produza no país, e sobretudo, no estado da Bahia, uma educação de qualidade.

Com base nessas reflexões, podemos avançar na análise das tendências pedagógicas e sua relação com os debates acerca do perfil formativo do professor de Educação Física nas décadas de 1990 e 2000, período em que são implementados os cursos de Educação Física nas universidades estaduais baianas.

4 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em meio ao percurso histórico da educação escolar, a Educação Física, enquanto campo de conhecimento desenvolveu um conjunto de postulados teórico-metodológicos acerca dos processos de ensino e aprendizagem. É válido destacar que a construção do arcabouço teórico da Educação Física foi fundamentada em consonância com as tendências pedagógicas da educação, observadas de modo geral, e vigentes nos vários períodos históricos da educação brasileira, conforme a análise proposta por Saviani (2007).

Neste capítulo discorreremos sobre algumas teorias clássicas do debate, a saber, a desenvolvimentista, a psicomotricista, a construtivista-interacionista e a abordagem trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e proposição contra-hegemônica da perspectiva crítico-superadora. Concluiremos o capítulo com o que avaliamos ser uma tendência hegemônica em educação e que, de algum modo, perpassa as tendências contemporâneas, sobretudo os parâmetros curriculares nacionais, qual seja, as pedagogias do “aprender a aprender”.

Ressaltamos que a discussão sobre essas abordagens, muito presentes nos cursos e nas práticas docentes dos licenciados em Educação Física, é necessária para compreender a constituição do currículo das licenciaturas e as teorias e concepções que fundamentam a formação docente em Educação Física nas universidades estaduais baianas. Além disso, o entendimento das referidas abordagens permitirá a análise crítica dos planos de curso de Educação Física das universidades, e, assim, comprovar a validade da hipótese levantada a respeito da formação de professores de Educação Física.

4.1 O DESENVOLVIMENTISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Manoel (2008), o pensamento teórico-metodológico na Educação, durante os anos de 1980, foi singular do ponto de vista de uma sistematização dos conhecimentos da área. Inaugurava-se, na referida época, uma abordagem baseada no movimento e no desenvolvimento motor. No Brasil, “três obras que fomentaram um amplo debate na comunidade, chegando mesmo a dar novos rumos à área [...]” (MANOEL, 2008, p. 473).

Nesse sentido, enfatiza o autor, os ecos de tais propostas teórico-metodológicas são percebidos até a contemporaneidade, uma vez que, ademais de terem sido objeto de análises de várias investigações acadêmicas, influenciaram a práxis pedagógica do professor de Educação Física e, sobretudo, sua formação universitária. A este respeito, trataremos no capítulo seguinte, como essa proposta fará parte da memória de formação e de elaboração dos planos dos cursos de formação docente em Educação Física nas universidades estaduais Baianas. Por ora, contudo, limitemo-nos a explicitar tal pensamento teórico-metodológico.

Podemos afirmar, desse modo, no que se refere à abordagem desenvolvimentista, que os estudos de Tani *et. al.* (2008), defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. O destaque pela aquisição de habilidades de movimento e competência física é abalizado pelo nível de aprendizado da habilidade motora. Dessa forma:

A aprendizagem motora procura estudar processos e mecanismos envolvidos na aquisição de habilidades motoras e os fatores que a influenciam, ou seja, como a pessoa se torna eficiente na execução de movimentos para alcançar uma meta desejada, com a prática e experiência (TANI, 2008, p. 19).

Nessa perspectiva, tal definição é tomada, por vezes, como uma espécie de parâmetro dos estudos desenvolvimentistas. Assim sendo, a Educação Física de orientação desenvolvimentista se relaciona com o desenvolvimento motor do sujeito. O objetivo da Educação Física nessa perspectiva é ensinar e aprimorar as capacidades e destrezas motoras do aluno. Para tanto, a práxis educativa se orienta em atividades motoras organizadas de acordo a faixa etárias dos estudantes.

Podemos perceber, desse modo, que a Educação Física de caráter desenvolvimentista prioriza o movimento como a principal estratégia para o ensino. Sob tal orientação, sua função não é vista como auxiliadora das demais habilidades do estudante que, por sua vez, estimulam o desenvolvimento cognitivo tais como a alfabetização e o pensamento lógico-matemático. No entanto, para os defensores de tal abordagem, o movimento, priorizado na ótica desenvolvimentista pode contribuir com desenvolvimento da cognição. A aprendizagem de outras destrezas cognitivas seria uma consequência da aprendizagem motora.

A Educação Física Desenvolvimentista encoraja as características únicas do indivíduo e é baseada na proposição fundamental de que embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade. Como resultado disso, as decisões do professor concernentes a o que ensinar, quando ensinar e como ensinar são baseadas primeiramente na adequação da atividade para o indivíduo, e não na adequação da atividade para um determinado grupo etário. Considerando-se que a Educação Física Desenvolvimentista integra componentes motores, cognitivos, sociais e afetivos, essa integração é discutida nos parágrafos seguintes (GALLAHUE, 2015, p. 3).

Nessa esteira, o ensino de Educação Física na escola se mostra embasado em três fatores essenciais que, por sua vez, relacionam-se com o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, conforme explicitado no fragmento a seguir.

Em primeiro lugar, o estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características de cada criança; em segundo lugar, a observação e a avaliação mais apropriada dos comportamentos de cada indivíduo, permitindo um melhor acompanhamento das mudanças que ocorrem e, finalmente, a interpretação do real significado do movimento dentro do ciclo de vida do ser humano (TANI, 1988, *apud* COSTA; COELHO; SANTANA, 2012, p. 1).

Desse modo, quanto mais se submete o aluno à prática do movimento e do desenvolvimento motor, suas chances de crescer seus níveis de qualidade motora são elevadas significativamente. O movimento corporal é nesse sentido, a principal atividade que leva o estudante a interagir e atuar satisfatoriamente na escola e nas demais situações de interação social. Sendo assim, é preciso que o professor elabore um conjunto de atividades das mais simples até a mais complexa para que o desenvolvimento motor ocorra efetivamente e a aprendizagem motora seja conquistada. Na prática, trata-se de criar e estabelecer uma metodologia de ensino que, ademais de estimular, aprimore o repertório motor do estudante (SILVA, 2010).

Constatamos, assim, que o conteúdo fica atrelado à capacidade de aprendizagem do aluno dentro de uma perspectiva biológica e reducionista. É possível notar que as teorias do desenvolvimento motor tiveram influência das teorias psicológicas do comportamento humano, uma vez, que o indivíduo se encontra em interação com o meio ambiente, experimentando movimentos correspondentes, conforme seu nível de crescimento e desenvolvimento.

4.2 A ABORDAGEM PSICOMOTRICISTA

Por sua vez, Jean Le Boulch (1987), principal autor da psicomotricidade, emerge com uma abordagem cuja valorização desponta no aspecto psicológico. Nessa perspectiva, o professor de Educação Física ultrapassa o aspecto biológico, com o intento de que o movimento possa contribuir com o desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes, traçando a tríade – desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. A educação integral ou biopsicossocial (BRACHT, 1999) não valida a Educação Física na escola, visto que a biologia era o fundante para o desenvolvimento da aptidão física, desprezando, assim, uma atitude pedagógica.

A abordagem psicomotricista desponta entre as décadas de 1970 e 1980, posteriores à educação psicocinética, que contrapunha à concepção dualista do homem (COLETIVO DE AUTORES, 2009). A Educação Física se voltava para o desenvolvimento infantil na garantia de uma formação integral, a partir de atitudes corporais que favoreciam a imagem do corpo (DARIDO; RANGEL, 2005).

Os patronos da psicomotricidade buscam o reconhecimento da aprendizagem sobre a realização de um gesto técnico isolado, repudiando os conteúdos específicos da Educação Física. Nesse sentido, a prática pedagógica com vistas à superação dos pressupostos esportivos, na escola, permitirá “atividade de expressão espontânea realizada em grupo, despistar entraves como a inibição, a insegurança, as dificuldades de comunicação, os atrasos de linguagem” (LE BOULCH, 1987, p. 29). Por intermédio da educação psicomotora, o movimento passa a ser considerado o combustível para o desenvolvimento das crianças. Entretanto, não se “confere à Educação Física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares” (BRACHT, 1999, p. 46).

A teoria psicomotricista, por esse viés, busca discutir, em tese, os movimentos do corpo humano e como eles se relacionam ou se transformam na manifestação de desejos e linguagem. Na prática, podemos observar a redução ou mesmo anulação da Educação Física como disciplina e área de conhecimento, uma vez que a abordagem psicomotricista preza pela transposição da linguagem corporal para o nível oral ou escrito através dos códigos estabelecidos pela língua ou idioma materno do indivíduo. Assim, o movimento e a expressão corporais, acreditam os defensores de tal abordagem, seria algo intrínseco ao humano e a compreensão dos

atos que antecedem à linguagem formal poderiam ser uma alternativa para se entender problemas de aprendizagem que envolvem a aquisição da escrita e também de linguagem verbal.

Tal proposição, no entanto, perde sua eficácia, senão a validade, diante de outras abordagens, inclusive dentro do arcabouço teórico da Educação Física, quando verificamos o reducionismo dos aspectos emocionais do indivíduo e suas diversas implicações que, por sua vez, poderiam se manifestar por meio de movimentos corporais, sem, no entanto, ser a raiz dos problemas, sobretudo, os de aprendizagem.

Embora a abordagem psicomotricista na Educação Física tenha se apresentado como uma ferramenta capaz de auxiliar os profissionais em suas atividades de sala de aula, ainda que reduzindo seu campo de atuação, a tese do movimento corporal como resposta aos casos que envolviam problemas de escrita, de mau desenvolvimento da leitura, de incapacidade de distinguir as letras e de ordenar sílabas, bem como de organizar o pensamento abstrato e lógico-matemático dos educandos, teve seu momento de novidade no conjunto das teorias educacionais e orientou, por algum tempo, as práticas educativas.

Assim, na educação infantil, não só a compreensão, mas a utilização dos conhecimentos e técnicas de psicomotricidade tornou-se indispensável nos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física. Isso se deveu entendimento, na época do estabelecimento de tal teoria, de que a ação mediadora e facilitadora do docente atuaria no sentido de prevenir problemas futuros e de intervir de modo a solucioná-los, caso já se apresentassem nos anos iniciais de vida e de convívio escolar.

Nesse sentido, o papel social da escola se tornou de extrema importância na vida dos educandos, de acordo com a tese psicomotricista. Seria, pois, nesse espaço onde construir-se-ia e valorizar-se-ia o saber e o conhecimento, que os alunos passariam grande parte de suas vidas. A crença psicomotricista defende, por isso, que nesse período desenvolver-se-ia as relações cognitivas, afetivas e sociais. Além disso, dar-se-ia o contato e a aprendizagem de técnicas e procedimentos científicos em que, posteriormente, construir-se-ia a base do sujeito profissional com diploma universitário ou técnico.

Assim sendo, o papel da Educação Física na escola seria exponencialmente ampliado quando se comparasse ou se tomasse como parâmetro as funções que ela

poderia exercer na sociedade. Nessa perspectiva, ir-se-ia muito além na tarefa de socialização e do saber. Tratar-se-ia de desenvolver habilidades e capacidades humanas fundamentais, mas ao mesmo tempo decisivas na vida do educando. Isso porque o (não) desenvolvimento ou o trabalho inadequado com a finalidade de desenvolvê-las teria consequências que marcariam os educandos para o resto de suas existências. No entanto, trata-se de um postulado que, como afirmamos acima, não se sustenta pelo caráter reducionista ou de anulação que a prática psicomotricista proporciona na escola.

Na educação infantil, embora com ressalvas, a abordagem psicomotricista poderia revelar certo grau de importância quando se verifica que o educando dá início ao percurso de sua vida escolar em tal etapa de ensino. Assim, tratar-se-ia de começar o processo acima descrito. Por isso, seriam válidas as premissas de que o cuidado e a atenção que se oferece à criança nesses anos iniciais deveriam ser aumentadas e revisadas constantemente. Seria também válido o postulado de que os professores de Educação Física devem prezar para que a atividade física na educação infantil seja prazerosa para os educandos e também para si. Assim, no trabalho de desenvolvimento das percepções sensório-motoras e de ajustes individual e coletivo, a criança precisaria ser estimulada de maneira direta e consciente acerca da estruturação e dos esquemas corporais.

Trata-se do período escolar, onde a psicomotricidade deve ser desenvolvida em atividades enriquecedoras e onde a criança de aprendizagem lenta terá que ter, ao seu lado, adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando a na satisfação de suas necessidades. Na educação infantil, a prioridade deve ser ajudar a criança a ter uma percepção adequada de si mesma, compreendendo suas possibilidades e limitações reais e ao mesmo tempo, auxiliá-la a se expressar corporalmente com maior liberdade, conquistando e aperfeiçoando novas competências motoras (CERQUEIRA, 2011, p. 1.).

Nessa perspectiva, os jogos e as brincadeiras nas aulas de Educação Física deveriam ser pensados e apresentados aos educandos levando em consideração sua faixa etária e os movimentos que a criança se mostra capaz de realizar. É válido ressaltar que o desenvolvimento psicomotor da criança não se relaciona somente com idade e maturação neurológica. Conforme Alves (2002, p. 31) “não devem ser consideradas apenas segundo um quadro neurológico, mas como resultado de um processo reacional e relacional complexo”, o que corrobora nossa afirmação a

respeito da prática psicomotricista e da redução dos conhecimentos de Educação Física. No entanto, os jogos e as brincadeiras seriam nas aulas de Educação Física, como ferramentas que podem possibilitar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras. Além de divertir, eles poderiam proporcionar aos educandos na faixa etária de 0 a 3 anos a evolução natural do “processo ordenado, regular e contínuo que envolve todas as áreas do organismo e da personalidade” (ALVES, 2002, p. 87).

4.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No que se refere à abordagem trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, é possível compreender que o objetivo da Educação Física escolar é a inserção e a integração dos alunos à cultura corporal do movimento (DARIDO; RANGEL, 2005) pelos jogos, danças, esportes, lutas e conhecimentos sobre o corpo. A integração e a inserção vinculam-se às dimensões dos conteúdos referentes ao que se deve saber (dimensão conceitual), ao que se deve fazer (dimensão procedimental) e como se deve ser (dimensão atitudinal) (ZABALA, 1998).

Os PCNs apontam para uma aproximação com o documento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, na qual a Educação Física passou a ser componente curricular da Educação Básica. A referida legislação reza em seu art. 26, § 3º, que “a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p. 1). É possível notar em tal documento, que há uma preocupação com o exercício da cidadania, a fim de que os alunos sejam capazes de participar de atividades corporais e adotem atitudes de respeito mútuo, dignidade, igualdade, solidariedade. Espera-se, ainda, que os alunos se apropriem da pluralidade, bem como, vivenciem as manifestações da cultura corporal através dos temas transversais propostos pelos próprios PCNs. A adoção de hábitos saudáveis e conhecimento acerca de padrões de beleza são preocupações dessa abordagem.

Desse modo, destacamos que cada abordagem que se apresenta como paradigma da Educação Física traz em suas formulações teórico-metodológicas

seus atributos peculiares. Ressaltamos, por isso, que tanto a abordagem desenvolvimentista como a psicomotricista apreciam o ensino do movimento. As demais valorizam a relação do sujeito com o meio em que vivem e a formação de indivíduos dignos, solidários e fisicamente ativos. Vale destacar, que há desacordos no que tange ao ensino da Educação Física na escola. Em contrapartida, todas as abordagens mencionadas se concentram em um mesmo objetivo: a formação integral do indivíduo por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, constatamos a presença hegemônica do construtivismo-interacionismo nos fundamentos pedagógicos do ensino. Podemos observar que suas bases, pautadas no modelo fundamentalmente biológico e de interação e adaptação dos sujeitos com o meio ambiente, são perceptíveis nos diversos níveis de ensino como forma de melhor inserir e adaptar os indivíduos nos modelos do desenvolvimento da sociedade atual. Dessa forma, a transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo homem é secundarizada em torno de uma concepção humanista e moderna de educação.

Percebemos, desse modo, conforme mencionado anteriormente, que ambas as concepções teóricas se unificam pela negação da transmissão do conhecimento historicamente produzido, e se articulam com as abordagens hegemônicas da Educação Física. Estas últimas, por sua vez, estão alicerçadas no construtivismo-interacionismo e compõem os fundamentos pedagógicos do ensino da Educação Física.

No entanto, ressaltamos caráter humanista e moderno de educação que essas teorias coadunam. Entendemos, nesse sentido, que sua constituição se deu a partir de um conjunto de postulados em meio às concepções educacionais como forma de se contrapor à pedagogia tradicional vigente até o momento de seus surgimentos. As referidas teorias, nessa perspectiva, defendem uma escola cujo princípio não é a aquisição do saber nas suas formas mais desenvolvidas. Para o senso comum, o ideário pedagógico dessas pedagogias é defender uma educação para a criatividade, a curiosidade, a autonomia intelectual, despertando, assim, o espírito crítico. Contudo, entendemos que pensar dessa forma, seria sinônimo de uma educação autoritária e utilitarista, e de certa forma, uma negação da educação escolar que tem como intuito a formação de alunos passivos, contrário ao desenvolvimento autônomo e intelectual dos alunos.

No que se refere à Educação Física e, mais especificamente à cultura corporal, o jogo, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica são componentes efetivos da realidade histórica. Essas práticas acompanham o desenvolvimento histórico da humanidade e, em uma sociedade alienada como é a capitalista, estas entram no imaginário e na memória dos grupos ou das próprias sociedades de forma a criar um padrão dominante sobre o que vem a ser a Educação Física. Conseqüentemente, estabelece como deve ser o professor de Educação Física na sociedade contemporânea: preparador físico, esporte de rendimento, descobridor de atletas, etc. Observamos, assim, que as abordagens apresentadas anteriormente permanecem no domínio prático e empírico, como o primeiro passo para o conhecimento do real. Permanecem na aparência caótica da realidade, ou seja, transcorrem no momento menos desenvolvido da ciência.

No entanto, para cumprir a tarefa da educação escolar, é necessário superá-las e buscar uma pedagogia comprometida com a formação social e cultural dos alunos, e que proporcione aos educandos a apropriação daquilo que se tem de mais desenvolvido e produzido pelo homem. Em nosso entendimento, é a pedagogia histórico-crítica que cumpre esse papel, como teoria pedagógica contra-hegemônica, a qual discutiremos com mais vagar na próxima seção.

4.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com Saviani (2008, p. 88) a pedagogia histórico-crítica busca "[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nessa visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico [...]". Nesse sentido, a proposta teórico-metodológica caminha no sentido de superar as abordagens e teorias não críticas e as reprodutivista. Isso porque essas teorias desconsideram o aspecto histórico da educação e desconhecem, sobretudo, o materialismo histórico. Sendo assim, as concepções que antecedem a abordagem histórico-crítica compreendem a educação fora do contexto social e, por isso, trata da matéria educacional sem considerar os aspectos sociais e históricos.

Portanto, a pedagogia histórico-crítica é, de acordo com Saviani (2008), uma teoria crítica alicerçada em um modelo didático-metodológico que procura,

[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação [...] (SAVIANI, 2008, p. 93).

Nesse sentido, entende-se a educação escolar como ela se apresenta no presente, porém sem desprezar os fatores e condições históricas que influenciaram a formação e determinação do modelo atual. Desse modo, a educação é vista a partir do conjunto de transformações sociais e históricas por que passaram a humanidade. Destaca-se em tal abordagem, por isso, o papel do professor. Sua atuação no referido modelo teórico-metodológico se diferencia dos demais modelos porque, de acordo com Saviani (2008),

[...] o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2008, p. 144).

A escola, por sua vez, é definida na perspectiva histórico-crítica como uma instituição responsável por socializar o saber produzido, acumulado e sistematizado historicamente pelas sociedades. Por conseguinte, o saber é um instrumento cultural que deve ser usado pelos indivíduos para transformar a sociedade. No entanto, para que os sujeitos consigam mudar a realidade, é necessário que os interesses de classe sejam considerados em primeiro lugar.

Ressaltamos, desse modo, que a teoria histórico-crítica analisa a prática social como parte do conteúdo a ser ensinado na escola. Assim sendo, a análise se inicia com a sondagem do que os alunos e professores trazem em sua bagagem cultural, ainda que os conhecimentos sejam precários do ponto de vista formal. Por conseguinte, busca-se problematizar as práticas sociais. Trata-se de examinar com criticidade os problemas que envolvem as relações sociais e históricas que se dão nos espaços intra e extraescolares.

Uma vez identificados os problemas, a metodologia histórico-crítica procura instrumentalizar os envolvidos no processo educacional. Isso significa pensar, refletir e propor ações didático-pedagógicas que resultarão em uma aprendizagem que proporciona aos alunos e professores uma nova visão sobre a realidade social. Disso resulta uma educação que põe os conteúdos escolares em diálogo com a

realidade e o saber dos alunos para a partir do que já se sabe, construir novos conhecimentos, que, por sua vez, não são esvaziados de sentido, pois, de acordo com a metodologia proposta, novas ações surgem sempre que o conhecimento é, de fato, compreendido pelos alunos.

Para tanto, o caminho traçado pelo professor, de acordo com Gasparin (2007), deve se orientar primeiramente na prática social do conteúdo. Isto é: deve-se apresentar o conteúdo sem, no entanto, procurar defini-los ou conceituá-lo. Logo em seguida, ressalta o autor, deve-se estimular e desafiar o aluno para que se atenha à atividade proposta. Trata-se, ainda, de buscar sensibilizar o estudante acerca do tema estudado. Para alcançar o êxito em tal proposta, é preciso saber quais as expectativas dos alunos a respeito do assunto. O autor recomenda, por isso, que entre o professor e os alunos haja uma relação de troca entre os conceitos empíricos, que os alunos percebem e vivenciam e os conceitos escolares. Sendo assim,

Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das relações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. A mobilização é o momento de solicitar a visão/ concepção que os alunos têm a respeito do objeto (senso comum, "síncrese") (VASCONCELOS, 1993, p. 48 apud GASPARIN, 2007, p. 17).

Reiteramos, nesse sentido, que pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica fundamentada no materialismo histórico-dialético, com base nos estudos de Karl Marx. Essa teoria parte da defesa da transmissão dos conhecimentos mais elaborados desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua história, e conseqüentemente, busca a transformação social e a superação da dominação da classe burguesa. Assim, propõe, por intermédio do ensino, uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento dos indivíduos – de forma que o ensino não esteja a reboque do desenvolvimento natural e espontâneo – permitindo que o aluno saia da síncrese (visão empírica da realidade) e chegue à síntese (visão concreta da realidade) através das abstrações (SAVIANI, 2012), e por intermédio do método dialético.

Destacamos que essa concepção se insere contra hegemonicamente às teorias educacionais. Por isso, o enfoque metodológico se orienta pela lógica dialética-materialista. Nessa direção, entende-se que a educação contribui para a

socialização do conhecimento quando avança no ensino e na aprendizagem, sistematizando-o em suas formas mais desenvolvidas.

Nessa perspectiva, então, surge a Educação Física crítico-superadora. Trata-se, pois, de uma concepção de Educação Física inspirada no materialismo histórico-dialético, e que, por isso, busca no campo da teoria pedagógica suporte na pedagogia histórico-crítica. Trata-se, ainda, de uma abordagem idealizada por um Coletivo de Autores, a saber: Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht, na década de 1990, com a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

Na referida obra, emerge critérios para a sistematização da Educação Física na escola. Busca-se, assim, refletir acerca da cultura corporal por meio das manifestações corporais, alicerçadas à edificação histórica da humanidade. Objetiva-se, desse modo, romper com o paradigma da aptidão física atrelada ao movimento, enquanto área de conhecimento. Nessa perspectiva, defende-se uma concepção de homem e de sociedade, apresentando o conhecimento como a base material de escolarização do homem. Com efeito, a Educação Física deve ser capaz de ajudar o indivíduo a constatar, interpretar, compreender e explicar os dados da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Assim, partindo do conhecimento, a seleção dos conteúdos deve promover uma leitura da realidade social nas aulas de Educação Física e que venha responder aos interesses da classe trabalhadora, através das tematizações da cultura corporal. Busca-se expressar, desse modo, um “sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos a sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 62).

Desse modo, a Educação Física crítico-superadora se integra à pedagogia histórico-crítica, enquanto unidade dialética. Inscreve-se, ainda, em tal teoria, pela busca da superação das desigualdades sociais, consentindo a apropriação crítica por meio da cultura corporal e dos fundamentos teóricos e filosóficos, historicamente construídos pelos homens no processo educativo.

No entanto, quando examinamos o processo histórico de reconhecimento de uma Educação Física rotulada nos padrões estéticos e de beleza, atrelada à corpos fortes e viris, entendemos que perduram, ainda, os atributos que constituem uma memória que, ligada ao desempenho físico, torna-se mercadoria na sociedade

capitalista e influencia as imagens e memórias sobre o ser professor de Educação Física.

4.5 CRÍTICA ÀS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS CONTEMPORÂNEAS DO “APRENDER A APRENDER” NOS PCNS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Após analisarmos as tendências dominantes e como os PCNs formulam as indicações para o trabalho docente, cabe uma análise dessas questões. Para tanto, partimos do entendimento de que o fundamento da base que dá sustentação à formação docente e as práticas educativas encontram-se nas pedagogias do “aprender a aprender”, que conformam, segundo Duarte (2010), o discurso pedagógico contemporâneo.

De acordo com Duarte (2010), as pedagogias do “aprender a aprender” dizem respeito a um conjunto de teorias que, por sua vez, defendem a premissa de que mais importante do que ensinar os conteúdos e do que apreender os produtos do conhecimento humano, é a aprendizagem.

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (DUARTE, 2001b, p. 36).

Ressaltamos, segundo as afirmações do autor, que a escola é o lugar, por excelência. Trata-se do espaço em que os indivíduos devem aprender a buscar seus conhecimentos para, desse modo, atingir o salto qualitativo.

No entanto, as pedagogias do “aprender a aprender” orientam-se por uma escala hierárquica de valores que coloca no mais alto grau da aprendizagem, aquela em que o sujeito aprende sozinho. O conhecimento adquirido como resultado da transmissão, como geralmente a escola o faz, é menos importante nessa abordagem pedagógica. Para o aluno, na esteira de tais teorias, é mais importante desenvolver suas próprias estratégias para adquirir, elaborar, descobrir e construir seus conhecimentos sobre um determinado assunto. Isso porque o conhecimento já estaria pronto e acabado e a postura do aluno é de passividade diante do mundo.

Por isso, defendem as pedagogias do “aprender a aprender” que é melhor elaborar o próprio método científico do que adotar um modelo já existente e criado por outros.

São, portanto, duas ideias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente (DUARTE, 2001b, p. 37).

Nessa direção, podemos classificar como pedagogias do “aprender a aprender”, notadamente, o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e o multiculturalismo. Trata-se de teorias que se agrupam em torno do ideário do “aprender a aprender”. Desse modo, apresentam múltiplas diferenças entre si, com implicações metodológicas distintas, o que, por seu turno, dificulta sua exata compreensão. Assim sendo, tais teorias podem ser consideradas “negativas na medida em que aquilo que melhor define é sua negação das formas clássicas de educação escolar” (DUARTE, 2010, p. 34). Observamos, no entanto, um ponto de intersecção entre elas. Trata-se da alusão à carência de superação da sociedade capitalista. Esta necessidade, por seu turno, associa-se à visão idealista entre educação e sociedade.

Nesse contexto, verificamos que foi a chamada escola tradicional a primeira a sistematizar, teoricamente, o modelo educativo de ensinar e aprender denominado escola moderna. De acordo com as ideias e postulados de tal modelo, caberia à escola a resolver do problema da ignorância. Esta última, a ignorância, era entendida como sinônimo de marginalidade. Por isso, acreditava-se que por meio da socialização dos conhecimentos socialmente construídos era possível modernizar o ensino regular e, por conseguinte, a sociedade. Destaca-se, nessa conjuntura, a burguesia revolucionária, visto que acreditava que essa sociedade, modernizada com ajuda da escola, seria melhor que sociedade feudal (SAVIANI, 2012).

A escola tradicional se manteve, de maneira exclusiva, na área da educação no que dizia respeito ao ensino e a aprendizagem. A hegemonia de tal inclinação teórica perdurou até meados do século XIX. De maneira geral, a escola se caracterizava pelo não questionamento das autoridades escolares. Destaca-se, nesse sentido, a figura do professor, cujas decisões eram inquestionáveis. Nos processos de ensino e aprendizagem, o aluno era exposto, passivamente, aos

conteúdos ministrados pelo professor. Nesse sentido, o papel do aluno era, além de receber e obedecer às ordens e recomendações dos professores, era de memorizar os conteúdos dados por meio de sucessivas repetições.

A educação era vista, pelos defensores de tal posicionamento teórico, como um processo externo. Por isso, o processo didático estava fundamentado no modelo dedutivo. Ou seja: o ensino de determinado conteúdo era iniciado com seus aspectos abstratos para, aos poucos, abordar-se as características concretas. Explicado de outra maneira, o método empregado pela escola tradicional pode ser resumido na premissa de que se partia do geral para o particular.

Prevalecia, nesse sentido, a abordagem focada na transmissão de conhecimentos a fim de formar moral e intelectualmente o aluno. Desse modo, o modelo da pedagogia tradicional tinha na educação uma ferramenta fundamental e necessária que seriam capazes de transformar os sujeitos e formar uma nação. Nesse sentido, ensinar era sinônimo de transmitir conhecimentos ou repassar conteúdos prontos. Cabia ao aluno, nesse contexto, memorizar e acumular informação, uma vez que o conceito de aprender se baseava na repetição e na memorização.

Para gerar aprendizagem, desse modo, o professor expunha e explicava os conteúdos, tratando, durante as aulas, daquilo que sabia e que julgava ser necessário para a formação do aluno. Como o saber era pronto e acabado, o professor era o detentor do saber e do conhecimento. Os materiais didáticos utilizados para o ensino e a aprendizagem se caracterizaram pelo excessivo conteúdo e pelos inúmeros exercícios de memorização e fixação do assunto. Por sua vez, a avaliação objetivava controlar a aprendizagem.

Nessa direção, os instrumentos válidos para alcançar tal êxito eram as provas, testes e demais exames avaliativos. Isso porque se acreditava que com as provas os alunos eram capazes de demonstrar a capacidade de reter e acumular conhecimentos. Isto é: tratava-se de avaliar a capacidade de memorização dos alunos. Por isso, a figura do professor era fundamental, decisiva e decisória para que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvessem. Pedagogicamente, a indagação sobre o método se voltava à capacidade do aluno de apreender os conteúdos.

Nesse sentido, Saviani (2012) enfatiza que se trata de uma abordagem teórica que enciclopedista, pois buscava abordar os conteúdos de maneira estanque

e sem manter qualquer relação com a experiência do aluno e com as diversas realidades sociais observadas tanto no entorno da escola como nos ambientes de vivência dos alunos.

Assim, mesmo que enraizada numa concepção unilateral, centrada na figura do professor, seu modelo teórico significou um avanço para as escolas do tipo religioso. Sua pedagogia é vista como científica e o laicismo na educação passou a ser uma vertente, propósito este também desejado pelo movimento dos renovadores e fator que aproxima as ideias de Herbart com as da escola nova, ao lado do ideal que buscava valorizar a educação para o desenvolvimento humano (SILVA, 2012, p. 3).

No final do século XIX, a pedagogia da escola tradicional era alvo de severas críticas por não mais ser vista como parte de um projeto modernizador da sociedade. Questionava-se, nesse sentido, a eficácia do método de ensino e os resultados obtidos. Surge, então, a pedagogia da escola nova. Suas premissas, como a pedagogia anterior, renovava a esperança e a ilusão de resolver os males da sociedade. É válido ressaltar que a transição para o modelo da Nova Escola é operada pela burguesia. Tratou-se, assim, de remodelar o discurso da pedagogia, deslocando o foco e o objetivo principais da escola na figura central do aluno. Isso significa dizer que o que passa a interessar à escola são os interesses e os anseios dos alunos.

No entanto, observamos que o conhecimento aprendido na escola é restringido no momento em que ele não é algo a ser transmitido, mas sim, construído autonomamente pelos indivíduos. Nesse sentido, cabe ao aluno, e não ao professor ou à escola, a responsabilidade pela aprendizagem e, conseqüentemente, pelo sucesso ou insucesso de cada sujeito. Resulta disso a importância de atualização destes últimos para não ficarem obsoletos e condenados, conforme Duarte (2001a), ao anacronismo, ou seja, à discrepância entre seus conhecimentos e os saberes necessários para estar no mundo.

Destacamos, nessa direção, que o movimento da escola nova tem no filósofo americano John Dewey (1859-1952) uma de suas maiores referências. De acordo com ele, o método de ensino da escola tradicional não mais atendia aos interesses dos estudantes daquele período. Ancorado na psicologia e na biologia como pilares do agir pedagógico, Dewey postulou a pedagogia da escola nova que, por sua vez, privilegia o aluno na escola.

Tem-se, então, a partir desse contexto, uma nova concepção de educação que se contrapunha à pedagogia tradicional. Para tanto, a pedagogia da escola nova se centrava no ensino. O professor, em tal postulado, encontrava-se no núcleo do processo ensino-aprendizagem. Por sua vez, o aluno, de acordo com a pedagogia nova, é alocado no cerne das atividades pedagógicas, por isso é visto como o principal agente de sua aprendizagem.

Assim sendo, cabe ao professor assumir, apenas, o papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Durante o processo, o docente deve priorizar o desenvolvimento psicológico do aluno, além de estimular sua autorrealização, sua criatividade e participação no desenvolvimento das atividades escolares. Desse modo, acreditava-se que os conteúdos das matérias escolares ganhavam sentido e a aprendizagem e o ensino se dariam por meio de atividades diversas trabalhadas em grupos, experiências, pesquisas e jogos. A proposta teórico-metodológica da escola nova se traduzia, então, pelo “aprender a aprender”.

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Sobre o processo de ensino e o papel do professor nas pedagogias do “aprender a aprender”, Saviani (2012) afirma que o professor operaria como um estimulador e conselheiro da aprendizagem. Nesse sentido, a iniciativa individual caberia aos próprios alunos. Conforme o referido modelo, a aprendizagem ocorreria em uma consequência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se instituiria entre os alunos e o professor. De acordo com Marsiglia e Martins (2013), as pedagogias do “aprender a aprender”, defendem a função do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, fundamentando sua prática pedagógica na prática cotidiana. Conforme essas pedagogias, o mais importante no ato educativo é a experiência e não o pensamento teórico ou os conteúdos científicos e filosóficos.

Por essa proposta teórico-metodológica, a escola é vista como um organismo ativo em que a aprendizagem é o resultado dos impulsos naturais (biológicos) e emocionais do aluno. Nesse sentido, a escola, ao propor e planejar as atividades

que serão aplicadas para estimular o desenvolvimento dos alunos, deve considerar e respeitar as etapas do desenvolvimento em que se encontra a criança. Assim, a abordagem da escola nova busca compreender como o aluno aprende (LOURENÇO FILHO, 1978). É válido salientar que a proposta da escola nova está associada ao desenvolvimento industrial e à urbanização. Desse modo, a proposta teórico-metodológica é justificada por seus defensores como uma necessidade social surgida com a modernização.

No Brasil, o movimento escolanovista também surgiu com a necessidade de modernização e expansão do ensino básico. Nesse contexto, era necessário superar o modelo e a pedagogia da escola tradicional. Desse modo, no final do século XIX, o escolanovismo chegava ao Brasil e, aos poucos, ganhava adeptos e simpatizantes. É, no século XX, entretanto, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que o movimento escolanovista adentrou no cenário da educação nacional. Isso porque o manifesto “representou um dos mais significativos e propositivos movimentos nacionais em prol da implantação do sistema de educação pública” (SILVA, 2012, p. 4). Observamos, no entanto, que somente a partir da década de 1980, que o ideário dos docentes brasileiros será influenciado pela pedagogia do aprender da escola nova. A influência escolanovista sobre a educação brasileira se dá, sobretudo, pelas propostas construtivistas de Jean Piaget.

É válido notar que a proposta escolanovista contrariava a pedagogia da escola tradicional porque a liberdade de expressão e pensamento que o aluno deveria ter na escola se pautava nas correntes psicológicas, biológicas justificando os princípios teóricos que embasavam a práxis pedagógica e as políticas públicas para a educação brasileira.

Na atualidade, a matriz teórica pautada na adaptação autônoma dos indivíduos e ancorada na pedagogia do “aprender a aprender”, constrói-se sobre quatro pilares para o educar. De acordo com proposta da Unesco, a finalidade é constituir a formação dos educandos a partir das habilidades de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser (MAZZEU, 2011). A formação de professores com vistas nesse prisma, baseia-se em concepções conduzidas pelo senso comum. Na medida em que o trabalho educativo é desenvolvido de forma desarticulada e esvaziada de intencionalidade, instala-se uma apreensão aparente da realidade.

Ao estudar essas teorias, Duarte (2001a) sintetizou os princípios valorativos considerando as bases gerais de afirmativas que essas pedagogias ratificaram sobre a educação. Esses posicionamentos foram extraídos da pedagogia do “aprender a aprender”, na qual o saber escolar deve estar imediatamente vinculado às necessidades próprias da vida cotidiana do aluno. As aprendizagens autônomas, em que os indivíduos aprendem por si mesmos, são apresentadas como as mais desejáveis. Nesse sentido, busca-se superar o modelo em que a aprendizagem se dá por meio da transmissão de conhecimentos e experiências de outras pessoas. Defendem os adeptos do modelo escolanovista que tal posicionamento contribui para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Defende-se, nesse sentido, a conquista da autonomia, da liberdade e da criatividade se dará a partir da espontaneidade e da não-diretividade. De acordo com princípio mencionado, “basta colocar a criança num meio suficientemente rico [...] para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador” (DUARTE, 2001a, p. 58). Desse modo, considera que uma educação de excelência não ocorre com o modelo de transmissão direta do conhecimento, visto que o conhecimento não é o pivô da aprendizagem. Acredita-se, em outra perspectiva, que é melhor aprender sozinho. O escolanovismo defende, por isso, que cada indivíduo constrói seu próprio conhecimento.

No segundo posicionamento, a aquisição do método é mais importante do que o produto. Isto é: o conhecimento sistematizado tem menos valor do que o método elaborado para alcançar o conhecimento. Desse modo, o saber acumulado pela experiência social incide com menos valor do que o processo pelo qual o indivíduo adquire o conhecimento científico. É possível perceber, então, que a escola nova, na tentativa de criar um método de ensino na elaboração de descobertas desenvolvidas nos alunos, cometeu um equívoco: confundiu ensino e ciência. Desse modo, desvalorizou a teoria e exacerbou a prática.

No que se refere ao terceiro posicionamento, as pedagogias do “aprender a aprender”, defende-se que são as necessidades e interesses dos alunos que devem conduzir o processo educativo. Por isso, as atividades educativas devem ser impulsionadas e dirigidas veemente de forma espontânea pelos alunos. O professor, nesse contexto, não é figura central do processo pedagógico, nem tampouco é incumbido de dirigir o processo educativo. Sendo assim, “[...] é preciso que a

educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança” (DUARTE, 2001a, p. 64). Em contrapartida, as autoras Marsiglia e Martins (2013) afirmam que para a educação escolar acontecer de maneira eficiente, é necessário que o trabalho educativo aconteça de maneira organizada, planejada e dirigida pelo professor. Logo, este último possui função essencial no processo de transmissão de conhecimento.

O quarto e último posicionamento traz a premissa de que a melhor escola é aquela que promove no aluno uma capacidade de adaptação. Trata-se, pois, das pedagogias do ““aprender a aprender”” atreladas ao universo contemporâneo do pós-modernismo e do neoliberalismo. Por esse viés, o conhecimento é individual e fragmentado. A realidade, nesse sentido, apresenta-se de forma dinâmica, complexa e fragmentada. Cabe, então, a cada indivíduo defini-la ou apreendê-la subjetivamente. Para os seguidores de tais pedagogias do “aprender a aprender”, não cabe definir a realidade e o objeto de estudo. Assim, afirmam que se deve educar o sujeito para que ele seja capaz de adaptar-se aos processos de mudanças que a sociedade contemporânea apresenta.

Essas pedagogias alimentam uma sociedade injusta, desigual e desumana. Não possibilitam a apropriação da riqueza material e intelectual humana para as gerações da classe trabalhadora, visto que essas, geralmente, têm pouco acesso a outras fontes de formação e informação. Ao contrário: contribuem para a preparação do indivíduo para a exploração capitalista, culpabilizando os professores pelos insucessos da escola. Nesse sentido, Marsiglia e Martins (2013) afirmam que as pedagogias do “aprender a aprender” levam a acreditar que os problemas de aprendizagem, do fracasso escolar, do baixo índice de apropriação de conhecimento assinalado por avaliações institucionais, etc., é problema do aluno, da sua família ou do professor, assim como também o é do indivíduo particularizado.

Na perspectiva difundida pelas pedagogias contemporâneas, a escola deve preparar o aluno para o cotidiano. Logo, esta última deve ser a referência central para as atividades escolares. Para tanto, deve-se proporcionar o ensino de conhecimentos tácitos – aqueles saberes que sobrevivem do conhecimento pessoal –, espontâneo, experimental e intuitivo. Trata-se, pois, de ensinar com base na experiência cotidiana.

Segundo Teixeira (2013), a construção do conhecimento tácito acontece pelo etapismo que, por sua vez, reflete sua eficiência de acordo as necessidades práticas

de cada indivíduo. Sendo assim, os sujeitos só reconhecem os conteúdos que advêm de alguma utilidade prática do seu dia-a-dia (DUARTE, 2010). Rapidamente, o conhecimento da realidade é individualizado. Por conseguinte, é agregado à resolução dos enigmas emergidos da prática cotidiana. Resultará disso, que o conhecimento somente é percebido a partir daquilo que se vivencia ou se experimenta. O que não se vive ou não se experimenta não apresenta relevância frente aos fatos históricos, visto que estes últimos se esvaziam, ou se naturalizam.

Em resumo, destacamos que cada abordagem que se apresenta como fundamento teórico para o campo de estudos da Educação Física e da formação docente em especial, traz em suas formulações teórico-metodológicas seus atributos peculiares. Ressaltamos, por isso, que tanto a abordagem desenvolvimentista como a psicomotricista apreciam o ensino do movimento. As demais valorizam a relação do sujeito com o meio em que vivem e a formação de indivíduos dignos, solidários e fisicamente ativos. Vale destacar, que há desacordos no que tange ao ensino da Educação Física na escola. Em contrapartida, todas as abordagens mencionadas se concentram em um mesmo objetivo: a formação do indivíduo por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto e das discussões na área, podemos observar que suas bases hegemônicas ainda se encontram no modelo fundamentalmente biológico e de interação e adaptação dos sujeitos com o meio ambiente, embora não como nas formas desenvolvimentistas e psicomotoras, mas sim com base nas perspectivas do “aprender a aprender”, são perceptíveis nos diversos níveis de ensino como forma de melhor inserir e adaptar os indivíduos nos modelos do desenvolvimento da sociedade atual. Dessa forma, a transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo homem é secundarizada.

Percebemos, desse modo, conforme mencionado anteriormente, que as concepções teóricas denominadas de pedagogias do “aprender a aprender” (o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e o multiculturalismo) se unificam pela negação da transmissão do conhecimento historicamente produzido, e se articulam com as abordagens hegemônicas da Educação Física. Estas últimas, por sua vez, estão alicerçadas no construtivismo-interacionismo, e compõem os fundamentos pedagógicos do ensino da Educação Física.

5 CONCEPÇÕES E BASES TEÓRICAS ORIENTADORAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS: ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA

Após as considerações a respeito dos parâmetros teórico-metodológicos que orientaram (e ainda orientam) a formação de professores de Educação Física, isto é, as concepções teóricas denominadas de pedagogias do “aprender a aprender” (o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e o multiculturalismo), e as abordagens hegemônicas que, por sua vez, alicerçadas no construtivismo-interacionismo, compõem os fundamentos pedagógicos do ensino da Educação Física, bem como sua trajetória histórica no Brasil e na Bahia, passamos à análise dos planos curriculares dos cursos de formação docente em Educação Física no estado da Bahia.

Desse modo, voltamos nossa atenção aos documentos disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), buscando analisar qual teoria pedagógica embasa a formação dos futuros profissionais de Educação Física das Universidades Públicas da Bahia, bem como apreender que memórias coletivas são registradas nos documentos acerca da atividade do professor de Educação Física nestas universidades.

De acordo com o que abordamos no capítulo 1 desta dissertação, os documentos são considerados como fonte de memória objetivada carregando consigo versões, visões de mundo e de educação/Educação Física orientadoras do percurso formativo. Sendo assim, em termos da análise dos documentos, optamos por examinar os projetos dos cursos que estão em vigência, a fim de apreender as concepções adotadas dos mesmos: UEFS (2008); UESC (2009); UESB (1996); UNEB (2004), visto que, não tivemos acesso a todas as versões dos documentos.

Reiteramos, nessa perspectiva, que objetivamos analisar os fundamentos pedagógicos e as concepções de ser humano, sociedade, educação e Educação Física nos projetos dos cursos de graduação das Universidades Estaduais Baianas.

5.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS

O município de Feira de Santana tem sua localização na zona de planície entre o Recôncavo e os tabuleiros semiáridos do nordeste baiano. A cidade está situada a 108 km de Salvador, capital do estado. É a segunda cidade mais populosa

e a maior do interior nordestino em população. Dispõe de um setor comerciário e de serviços importante, além de indústrias, uma completa fábrica de aviões ultraleves, e universidades privadas e públicas.¹

A Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS surge da necessidade do acesso ao Ensino Superior no interior do Estado da Bahia, formação antes oferecida apenas na capital, e da necessidade de formar professores de licenciados em Educação Física no estado. Foi autorizada pelo Decreto Federal nº 77.496, de 27 de abril de 1976, e reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86, de 19 de dezembro de 1986.

O projeto do curso em licenciatura em Educação Física da UEFS passaria a atender a um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos, tanto do ponto de vista institucional como curricular, para atender aos novos parâmetros para a graduação em Educação Física, em conformidade aos pareceres e recomendações da câmara de graduação do conselho superior de ensino, pesquisa e extensão – CONSEPE da referida universidade, ocorridas nos semestres letivos de 2001.2 e 2002.1. Os referidos documentos, por sua vez, faziam referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002 e Resolução CNE/CP 2, 19/02/2002), Parecer CEE/CES nº 163/2002). Desse modo, pretendia-se tornar mais claro os pressupostos teóricos e a matriz curricular, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sua proposta curricular, *a priori*, era composta por 43 disciplinas, das áreas das ciências biológicas e naturais, das ciências humanas, dos conhecimentos didáticos pedagógicos (UEFS, 2008). Embora o currículo considerasse as diversas áreas do conhecimento, aponta resquícios de uma concepção de Educação Física esportivizante, desarticulada com a pesquisa com uma restrita dimensão pedagógica, características de cursos que os principais debates espalhados pelo Brasil sobre a formação profissional buscam superar. Ressaltamos, contudo, antes de prosseguirmos com a análise que nossa investigação se limita ao plano de curso da UEFS e, nesse sentido, afirmamos que é sobre o texto, aprovado pela referida universidade para a implantação do curso de Educação Física, que voltamos nosso

¹ FEIRA DE SANTANA. Diário oficial eletrônico do município de Feira de Santana, 2011. Disponível em: <<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/conteudo.asp?id=6>>. Acesso em: 05 jan 2016.

olhar crítico. Nesse sentido, podemos afirmar que, ainda que haja defensores de outro modelo de currículo baseado em outras propostas teórico-metodológicas, é sobre aquelas correntes de pensamento que se expressam no documento oficial do curso de Educação Física da UEFS que voltamos a atenção.

Na esteira desse debate, podemos afirmar que pode haver uma diferença significativa entre o que está escrito prescrito e o perfil do egresso oriundo da licenciatura em Educação Física da UEFS. As perspectivas legais, exigidas pelas formalidades das instâncias e órgãos responsáveis pela educação superior, transformam, documentalmente, o perfil do referido curso para o cumprimento das obrigações e normas burocráticas. Ressaltamos, por isso, que os documentos delimitam e especificam pelo discurso materializado no texto. Nesse sentido, podemos observar que o plano de curso em Educação Física traz em seu bojo indícios de uma formação que leva o educando para uma formação unilateral. Isso não significa, no entanto, que todos os profissionais que atuaram, na época da implantação do curso, e os que ainda atuam na formação dos novos licenciados, coadunem com o que está, oficialmente, escrito. Sendo assim, é provável que o currículo posto, oficialmente, no documento da UEFS, acabe não saindo do papel.

Salientamos, de acordo com a perspectiva acima apresentada, que a UEFS representa uma memória que se apresenta no momento da formulação de seu plano de curso, mas que, por outro lado, é datada. Assim, os projetos expressam um campo de força que acomoda diferentes correntes da Educação Física. Nesse debate, podemos afirmar que a universidade destaca no plano do curso de Educação Física, a “missão” de “produzir e difundir o conhecimento, formando profissionais, cidadãos, contribuindo para o desenvolvimento da região, compromissada com o resgate social e a melhoria da qualidade da vida” (UEFS, 2008, p. 8).

Desse modo, o curso que, inicialmente, ofertava 2.880 horas passou a oferecer 3.000 horas letivas. Posteriormente, no parecer CEE/CES nº 165/2002, o curso foi adequado à proposta de reforma curricular aprovada em 1 de julho de 2004, e teve, ademais de sua estrutura curricular, sua carga horária alterada para 3.230 horas. O novo currículo proposto, então, apresentava-se com o intento de incorporar a pesquisa, a formação didático-pedagógica, os conhecimentos advindos da experiência com a prática profissional, o que, por seu turno, evidencia a proposta teórico construtivista utilizada na formulação do plano do curso.

Podemos notar que o perfil do curso, nesse sentido, propõe uma formação generalista, na qual o profissional pode atuar tanto na área formal e como em segmentos não formais. Observamos, por conseguinte, que o currículo da UEFS foi elaborado com vistas a formar profissionais para atuarem “nas escolas de 1º e 2º Graus, Academias, Instituições Universitárias e em outros campos de trabalho em expansão como Lazer, Saúde, Comunicação e Esporte Competitivo” (UEFS, 2008, p.25), articulando assim a formação universitária com os campos de trabalho em que atua o professor de Educação Física. Trata-se, a nosso ver, de preparar o egresso para o mercado de trabalho, o que, por sua vez, reflete a visão neoprodutivista que subjaz o projeto do curso da referida universidade.

Segundo o projeto do curso de Educação Física da UEFS, “o ser humano se desenvolve em sociedade e a sua identidade pessoal e profissional na interação com o outro” (UEFS, 2008, p. 38). No que se refere ao trabalho coletivo, o homem não se humaniza sozinho. Por isso, a subjetividade dos professores deve ser levada em conta na compreensão da natureza do ensino (UEFS, 2008).

O projeto do curso, datado de 1996, tem seu eixo na Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, que dispõe, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Profissional em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado. Assim, a discussão acerca de qual categoria de profissionais formar (licenciatura ou bacharelado), está explícita da seguinte forma no projeto do curso:

Não existe uma distinção clara entre quem é o licenciado e o bacharel, existe apenas uma intenção de reserva de mercado para um ou para o outro. Desta forma, pensando na relação dos profissionais a serem formados pela UEFS e o mundo do trabalho, desejamos ampliar sua relação com o mercado e com uma necessária empregabilidade e não restringi-los do acesso ao mesmo. Ao mesmo tempo, nos preocupamos sim, em oferecer aos nossos discentes uma boa formação sólida, capaz de lhe instrumentalizar a intervir nesses distintos campos em que a Educação Física se insere, reconhecendo que o que unifica sua atuação nos diversos espaços é o trabalho docente (UEFS, 2008, p. 35).

Nessa perspectiva, a UEFS buscou, ao elaborar o plano do curso de Educação Física, uma aproximação entre o ensino superior, o chamado mercado de trabalho e os diversos setores da sociedade. Percebemos a tentativa do documento em apresentar os limites e possibilidades da Resolução supracitada. Entretanto, em concomitância, com as orientações das novas Diretrizes Curriculares da Educação

Básica, Resolução 01 e 02 de 2002, para o referido curso, a formação do licenciado em Educação Física permanece voltada, exclusivamente, para o mercado de trabalho. Desse modo, desponta com uma apreensão com a empregabilidade, o sentido oposto de uma formação docente ampla e crítica em Educação Física. Entendemos que a inquietação em preparar os estudantes com uma formação muito focada em garantir apenas uma ocupação no mercado de trabalho, pode proporcionar aos egressos uma visão limitada e empobrecida a respeito da docência, do papel e da função do professor. Trata-se, a nosso ver, de conhecer (muito) pouco acerca da importância da profissão para a escola, para a sociedade e, sobretudo, para os estudantes da educação básica. Desse modo, compreendemos que a empregabilidade é, de fato, um aspecto importante da formação docente. No entanto, não pode ser esta, a orientação principal oferecida ao egresso.

Por outro lado, o projeto do curso de Educação Física, por intermédio de sua proposta curricular, considera relevante a melhoria das capacidades e competências, levando os profissionais a:

- Intervir na organização dos diversos campos de trabalho, como: escola, clubes, academias, condomínios, acompanhamentos individualizados, hotéis, comunidades, ONGs, etc, com competência técnica, autonomia intelectual e compromisso político;
- Dominar conhecimento específico em Educação Física, tendo consciência do modo de produção próprio desta ciência – origens, processo de criação, inserção cultural – tendo também conhecimento das suas necessidades de produção, dos sentidos atribuídos e das suas aplicações.
- Compreender a realidade econômica, política e sócio-cultural brasileira, no sentido de situar a sua ação educativa de forma contextualizada.
- Ser capaz de trabalhar de forma integrada com os profissionais de sua área e de outras, inserido-se em equipes inter e multiprofissionais, no sentido de conseguir contribuir efetivamente com a proposta pedagógica da sua escola, de educação em saúde e de políticas públicas para a educação, esporte e o lazer de Feira de Santana e região.
- Produzir, socializar e estimular a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da Educação Física, tendo a capacidade de utilizar-se dos métodos científicos nas atividades de resolução de problemas significativos.

Ademais, propõe o desenvolvimento de conteúdos e habilidades que propiciem ao estudante a interação necessária à sua formação integral. Tais proposições revelam os aspectos teóricos que embasam a constituição do curso da UEFS. Por conseguinte, a recomendação para o desenvolvimento das capacidades e competências mencionadas no projeto que, por sua vez, mostra-se pautado nos conteúdos, revela indícios de uma filiação teórica junto à pedagogia das competências, teoria que influenciou, e ainda está presente nas concepções de educação e de formação docente na Educação Física. Isso porque o curso de Educação Física da UEFS pretende formar profissionais engajados:

num processo de contínuo aprimoramento profissional, procurando sempre atualizar seus conhecimentos com abertura para a incorporação do uso de novas tecnologias e para adaptar o seu trabalho às novas demandas sócio-culturais e dos alunos (UEFS, 2008, p. 46).

E continua com indicativos de uma educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades do construtivismo no processo do “aprender a aprender”, onde o graduado:

deverá ser capaz de refletir, assim como, de atribuir sentido a sua reflexão, pois diante dos desafios da sociedade aprendente e da sociedade da informação ele deverá ser capaz de “aprender a aprender”, aprender a fazer, aprender a ser, transformando informações em conhecimentos a serem mobilizados em sua prática docente (UEFS, 2008, p. 44).

Assim, busca-se que o graduado não despreze autonomia e auto-organização, pensamento crítico, criatividade, intencionalidade, expressividade através das múltiplas linguagens, sensibilidade, estética, físico-esportivas, moral e ética (UEFS, 2008).

No que se referem à formação do professor, as diretrizes curriculares que orientam a atuação docente na Educação Básica, de 2002, apontavam, paradoxalmente, para uma formação profissional que tivesse como referência a unidade teoria e prática, o conhecimento interdisciplinar e uma base sólida na formação didático-pedagógica. Entretanto, parte da constatação da defesa pela reflexão na prática do professor, pois este último deve ser capaz de refletir e atribuir sentido a sua reflexão, para assim, “aprender a aprender”, aprender a fazer e

aprender a ser. Desse modo, o professor seria capaz de transformar informações em conhecimentos utilizáveis em sua prática docente (UEFS, 2008), o que, por sua vez, revela a tendência e referência às pedagogias do “aprender a aprender” e do professor reflexivo.

5.2 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC

A Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, localizada no eixo Ilhéus-Itabuna, teve sua origem na década de 1960 a partir da criação de escolas isoladas. Em 1972, passa a chamar-se Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna – FESPI. Com o parecer CFE 163/74, ganha status de Universidade. Alimentada, por uma fundação de natureza privada, o acesso aos cursos caracterizava um entrave para realidade regional. Desse modo, a instituição se estruturou para tornar-se pública, em 05 de dezembro de 1991, em conformidade com a lei 6.344. Atualmente, a UESC possui cursos de graduação com bacharelado e licenciatura, além de cursos de pós-graduação, em especialização, mestrado e doutorado².

Por sua vez, o curso em Educação Física da UESC, apresenta o Projeto Político Pedagógico – PPP –sendo organizado do seguinte modo: apresentação (na qual constam os dados gerais sobre a UESC Universidade Estadual de Santa Cruz) e discussões sobre a concepção do curso, sobre o perfil profissional do egresso, o objetivo do curso, a estrutura curricular e um quadro resumo da distribuição e integração das disciplinas. Além disso, traz um quadro das disciplinas distribuídas por semestres, um quadro resumo contendo os eixos temáticos, também por semestre e um fluxograma com o elenco das disciplinas por departamento, o elenco das disciplinas optativas (UESC, 2003).

O projeto traz ainda o ementário e referências das disciplinas obrigatórias e o ementário das disciplinas optativas. Ademais apresenta o corpo docente e a maneira como os professores são distribuídos em cada disciplina. O projeto do curso foi aprovado em 15 de agosto de 1998, durante a 15^o reunião do CONSEPE e reapresentado ao CONSEPE, para aperfeiçoamento, em 2003, para a implantação do curso em 2004.

² Disponível em: <http://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudo_historia.php>. Acesso em: 05 jan 2016.

Podemos observar no projeto do curso, ainda na apresentação do mesmo, um caloroso debate sobre a promoção de transformações sociais comprometidos com a pedagogia crítica. Desse modo, é possível notar que organização das disciplinas do curso, de acordo com cada eixo, é realizada a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Notadamente, o projeto pretende formar profissionais capazes de exercer, de forma contextualizada, uma função educadora de maneira ampliada, em vários segmentos, seja na área escolar, educação básica e educação superior, bem como, clubes, academias, condomínios, associações desportivas, centros sociais urbanos, clínicas, treinamento personalizado. Desse modo, espera-se que o estudante possua criticidade sobre o conteúdo produzido ao longo de sua formação, voltado para o exercício pleno de sua cidadania. Além disso, almeja-se que ele seja capaz de aplicar e contextualizar o conteúdo da Educação Física de modo a despertar a consciência crítica em seus alunos (UESC, 2009).

O projeto de curso em Educação Física da UESC almeja que as necessidades regionais e universais, sejam tomadas de forma autônoma e coletiva tendo como referência social e cultural uma prática interdisciplinar, a fim de que novos conhecimentos sejam construídos.

A estrutura curricular do curso é organizada por oito eixos estruturantes:

- a) Biodinâmico, com 360 horas/aulas e 21 créditos;
- b) Psicodinâmico, com 180 horas/aulas e 12 créditos;
- c) Filosófico e Sócio-Antropológico, com 270 horas/aulas e 18 créditos;
- d) Produção e Veiculação do Conhecimento, com 270 horas/aulas e 18 créditos;
- e) Técnico- Metodológico, com 570 horas/aulas e 28 créditos;
- f) Pedagógico, com 600 horas/aulas e 22 créditos;
- g) Ampliação da Licenciatura (Aprofundamento), com 495 horas/aulas e 29 créditos;
- h) Aprofundamento Técnico, com 270 horas/aulas e 18 créditos.

Podemos notar no projeto do referido curso quando examinamos a proposta de formação do egresso, o objetivo de oferecer uma formação reflexiva e crítica, baseada na visão generalista de formação do homem como um sujeito indivisível. No que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão, o projeto do curso destaca que esse tripé é uma maneira de articular a sociedade com a universidade.

Assim sendo, o perfil do profissional formado na UESC é apresentado no PPP do curso como o sujeito capaz, de forma contextualizada, de exercer uma função

educadora ampla. Nessa perspectiva, o egresso estará apto para atuar tanto na área formal como não formal. Para tanto, acredita-se que o egresso deva possuir um nível crítico mínimo sobre o conteúdo aprendido e produzido ao longo de seus anos de estudo. Além disso, o egresso deve ser capaz de aplicar e contextualizar os conteúdos da Educação Física a fim de provocar a reflexão e a consciência crítica de seus alunos. Esse profissional, formado no curso da UESC deve ser, ainda, capaz de identificar as necessidades regionais e universais. Para tanto, deve considerar o ambiente de trabalho como um espaço coletivo e utilizá-lo de maneira consciente para realizar suas ações, preservando-o e mantendo-o (UESC, 2003).

Podemos observar, assim, que a crítica proporcionada durante o curso e a formação profissional se volta para uma análise superficial do fenômeno. Desse modo, não é possível identificar as contradições do curso e atuar no sentido de superá-las. Isso porque o modo de produção capitalista não é visto como objeto de crítica.

Por conseguinte, os objetivos do curso se alinham à mesma proposta do perfil do egresso. Por isso, salienta a importância do conhecimento teórico-filosófico contextualizado no ensino de Educação Física. Nesse sentido, o ensino e formação oferecidos aos estudantes se voltam ao desenvolvimento de atitudes críticas e democráticas. Além disso, destaca o aperfeiçoamento contínuo e o domínio de habilidades críticas-reflexivas como ferramentas necessárias para a práxis docente. Nesse contexto, o aluno é estimulado à prática da pesquisa e da extensão. Por outro lado, são incitados à preservação e à manutenção dos valores humanos e ecológicos necessários para o pleno exercício da cidadania, assim como o desenvolvimento de projetos pedagógicos que abranjam os desejos da sociedade.

5.3 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, foi constituída em 27 de maio de 1980. Disponibiliza o curso de licenciatura plena em Educação Física no campus de Jequié, que está situado a 365 km de Salvador, no sudoeste da Bahia. Em Jequié, são oferecidos cursos de Instituições de Ensino Superior nas redes pública e privada.

Em julho de 1996, foi criado o curso de licenciatura plena em Educação Física. Reconhecido pelo Decreto nº 8565, DOE 14, de 15 de junho de 2004. O

curso fomenta a formação em licenciatura plena, habilitando o profissional de Educação Física para o exercício da função educadora, prioritariamente, no pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus (área formal). Possibilita, ainda, a aquisição de conhecimentos genéricos em academias, condomínios, associações desportivas, clubes, centros sociais urbanos e clínicas, dentre outros.

O estudante começa sua aproximação com a pesquisa no 5º semestre, pautados no princípio da pedagogia do professor reflexivo/pesquisador que por intermédio da formação generalista, voltada para o campo da cientificidade com capacidade crítico-reflexiva, conseguirá desvelar dogmas, superando contradições. Nesse sentido, é importante ressaltar que o projeto da UESB se mantém desde 1996. Reuniões aconteceram nos últimos anos na tentativa de mudanças. No entanto, o novo projeto ainda não foi aprovado.

A carga horária, contudo, sofreu alteração nas disciplinas de estágio e na definição do espaço de atuação, em decorrência da homologação da resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Desse modo, foi incluída nos cursos de licenciatura uma carga horária de 400 horas destinadas à prática, como componente curricular, e mais 400 horas de estágio supervisionado (BRASIL, 2002). Desse modo, em conformidade com o currículo da UESB, são oferecidas disciplinas em blocos de conhecimento: a) conhecimento profissionalizante; b) conhecimento biológico; c) conhecimento sócio-antropológico; d) conhecimento filosófico; e) conhecimento psicopedagógico; f) conhecimento científico; g) conhecimento linguístico e optativas.

Podemos observar que a justificativa do plano de curso da UESB deixa claro que as disciplinas não possuem interdisciplinaridade. Desse modo, o conhecimento é fragmentado, o que denota uma proposta estanque de educação, uma vez que “a interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de métodos e conteúdos entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo” (FREITAS, 1995, p. 91).

Importante registrar que o projeto faz menção à dialética, afirmando que a construção do conhecimento será embasada nessa concepção de educação. No entanto, não deixa clara tal propositiva. Os ementários das disciplinas, em especial as profissionalizantes, apresentam-se com um aspecto biológico, ratificando a relação do corpo humano submetido à atividade física.

Biologia Geral: estuda noções da organização e estrutura celular. O núcleo. Divisão celular. Noções dos principais tecidos. Histofisiologia, Relação morfofuncionais e princípios das interdependências tecidual. Aparelhos reprodutores masculino e feminino. Gametogênese. Fecundação. Etapas do desenvolvimento embrionário. Bases químicas da hereditariedade. Natureza e função do material genético. Leis da genética. Mutações. Os processos responsáveis pela evolução. Evidências evolutivas. Espécie e especiação [...].

Fisiologia Humana: estuda função dos aparelhos digestivos, urinário, respiratório, cardiocirculatório e dos sistemas homeostático (equilíbrio ácido-básico), endócrino e nervoso (UESB, 1996 p. 14).

As disciplinas no viés do esporte apresentam, fundamentalmente, a mesma ementa, cambiando, somente, a introdução de cada uma delas, como verificou no fragmento abaixo reproduzido.

Metodologia do voleibol: estuda a a origem e evolução, bem como a teoria e a prática do voleibol. Propicia a aprendizagem dos elementos básicos e os aspectos metodológicos do esporte no 1º e 2º grau [...]

Metodologia do atletismo: estuda a origem e evolução, bem como a teoria e a prática do atletismo. Propicia a aprendizagem dos elementos básicos e os aspectos metodológicos do esporte no 1º e 2º grau (UESB, 1996, p. 12).

A preocupação com a formação voltada para a empregabilidade, portanto, à teoria do conhecimento da unilateralidade, desponta no documento, caminhando na contramão de uma formação de professores de Educação Física generalista. Entendemos que a inquietação em preparar os estudantes para o mercado de trabalho acaba por permitir uma formação de maior abrangência, porém, dissociada da totalidade.

Por outro lado, encontramos referências a autores que se pautam pelo materialismo histórico, a exemplo de Alexandre Cheptulin, Michele Escobar, Celi Taffarel, Luiz Carlos Freitas. Contudo, não percebemos esta concepção presente na construção do projeto. Partimos da constatação de que a UESB não parte de uma teoria de conhecimento baseada na formação omnilateral. Demonstra, por isso, uma ideologia fragmentada do perfil de homem que pretende formar.

5.4 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Ao tratar do curso de Educação Física, a UNEB foi criada pela lei delegada nº 66/83, datada de 1º de junho de 1983 sendo autorizado para funcionamento pelo decreto presidencial nº 92.937 de 17 de julho de 1986. Faz-se necessário nortear que o curso de Educação Física se apresenta nos *campi* de Alagoinhas, Jacobina, Guanambi, Teixeira de Freitas. Trataremos dos projetos de Guanambi e Alagoinhas, mediante que não tivemos acesso aos documentos das demais universidades.

O município de **Guanambi** está localizado no sudoeste da Bahia, sendo interligado à Salvador pela BR-030, BR-242 e BR-324. Sua população fora estimada em 2015, segundo o IBGE, em 85,797 habitantes³, o que a faz continuar sendo o 20º município mais populoso da Bahia. É município polo da microrregião, estabelecendo influência comercial e de infraestrutura para uma área de aproximadamente 400 mil habitantes⁴.

O campus XII de Guanambi pretende formar profissionais “capazes de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a Educação e a Educação Física, e, conseqüentemente, comprometidas com um projeto de transformação social” (UNEB, 2004, p. 12). Almeja ofertar aos alunos uma formação teórica e prática que contribua para a reflexão contextualizada sobre os dilemas da Educação Física e assinala possibilidades para a atuação no campo de trabalho.

Em conformidade com os objetivos do projeto foram estabelecidas as diretrizes que traduzem a concepção teórico-filosófico do curso, visando o salto qualitativo na formação e superação das contradições, a saber (UNEB, 2004, p. 12):

- A quebra total da visão fragmentada de homem, tal qual existe hoje dentro dos cursos de Educação Física. É necessário a uma visão holística, que compreenda o homem como um ser indivisível.
- A superação de práticas pedagógicas, usualmente adotadas nos termos exclusivos de base positivista, substituindo-as por práticas produtivo-criativas, vinculadas à atividade social, que estimulam a aprendizagem significativa.

³ Disponível em: <<https://mix96fm.wordpress.com/2015/.../ibge-estima-populacao-de-guanambi>>. Acesso em: 05 jan 2016

⁴ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guanambi>. Acesso em: 05 jan 2016.

- A implementação de um modelo metodológico que contemple o estabelecimento de uma rotina didática, baseada na experimentação, por meio de atividades docentes, buscando eliminar a dicotomia teoria-prática.
- O estabelecimento de uma relação professor-aluno dialógica e comunicativa, de forma que permita um processo de decisão, execução e avaliação participativa e cooperativa, numa perspectiva de construção coletiva, como deve ser a produção de conhecimento na Universidade.
- A ruptura de uma visão idealista e abstrata de Educação/Educação Física, tendo como referência principal o processo de trabalho de intervenção sócio-pedagógica, como núcleo essencial da formação profissional.
- A concepção do currículo, não como uma simples agregação e listagem de disciplinas, mas como um conjunto articulado de atividades, que possibilitam a transmissão do conhecimento, através de variados procedimentos pedagógicos e acadêmicos, adequados a seus conteúdos.

Dispõe de uma matriz curricular com estrutura flexível, constituída em dois núcleos: de formação básica e de formação profissional. Os blocos ficam concentrados nos seguintes núcleos: PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica) componente articulador que vai do primeiro ao quarto bloco, e do quinto ao oitavo bloco PIEF (Pesquisa e Intervenção em Educação Física). Assim, propõe romper com uma concepção curricular fragmentada, de um modelo vigente e antiquado prevalece ainda na contemporaneidade, com vistas à formação de profissionais generalista, humanista e crítica, abalizada no rigor científico e filosófico. Em outras palavras:

[...] que o profissional de Educação Física possua uma formação sólida, de caráter generalista, que possibilite aprofundar conhecimentos no campo da educação, para além do magistério, tornando-o apto para fazer a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à direção e a coordenação do trabalho nas escolas e à atuação em espaços não-formais onde ocorram processos educativos, dispondo também das habilidades de investigador (UNEB, 2004, p. 12).

O projeto de Guanambi, por intermédio da superação, da divisão entre as disciplinas que acaba fragmentando o conhecimento, postula a articulação sistemática das áreas do conhecimento através dos diversos componentes. Destacamos os princípios educativos (UNEB, 2004, p. 9):

- Trabalho pedagógico escolar como princípio educativo que norteia o desenvolvimento da proposta curricular;
- A prática da interdisciplinaridade como princípio para o desenvolvimento de um trabalho que articule os conteúdos das diversas áreas de estudo em torno de questões centrais e/ou que garanta a observância do princípio definido.
- A pesquisa como princípio cognitivo e instrumentalizador do trabalho docente.
- A indissociabilidade entre a teoria e a prática.
- Consideração/observância das especificidades (tempo, espaço, interação professor/aluno, tutor/aluno, professor/tutor...) que caracterizam e diferenciam a modalidade à distância da presencial no sentido de maximizar o desenvolvimento do curso, construindo/reconstruindo a metodologia no processo.

O referido projeto acredita que o currículo é uma realidade interdisciplinar, capaz de superar com o modelo histórico de fragmentação na Educação Física. Desse modo, a interdisciplinaridade:

Tem na pesquisa e prática e prática pedagógica o espaço tempo integrador e articulador das disciplinas e demais componente curriculares, visando à superação da rigidez e fragmentação disciplinar. Historicamente presentes nos cursos de graduação. A abordagem multidisciplinar deverá avançar para uma relação mais integrada entre as diversas áreas do conhecimento através da interdisciplinaridade que abriga uma visão epistemológica do conhecimento e permite a integração, uma conexão entre os conteúdos estudados. É acreditar na possibilidade de integração das diferentes áreas do saber, agregando-as às diversidades culturais, significa defender um novo tipo de pessoa mais aberta, mais flexível, solidária, democrática e crítica... Caminhar na direção da transdisciplinaridade, rompendo com os “feudos” e ultrapassando as fronteiras das disciplinas afins (UNEB, 2004, p. 15).

Nessa direção, o projeto caminha para uma articulação acerca dos componentes curriculares, pautada nos princípios da flexibilização, diversificação, interdisciplinaridade e contextualização. A flexibilização curricular permite:

uma formação em nível superior respaldada no conceito contemporâneo de sociedade, onde o conhecimento é tratado como a base de construção da diversidade cultural e tecnológica, estabelecendo uma relação diferente com o conhecimento incorporado pelo futuro profissional considerando a historicidade de sua produção, a epistemologia de cada área e os impactos destes

conhecimentos sobre a sociedade e a cultura, ou seja um currículo que garanta não apenas a assimilação das aplicações técnicas mas também o domínio de fundamentos, não como um fim em si, mas como uma construção e interpretação própria do agir e interagir numa realidade concreta (UNEB, 2004, p. 16).

Por ora, a aproximação entre teoria e prática sugere a superação dialética de concepção de homem com vistas a um processo de formação do indivíduo tendo como referência o conhecimento que ele produz. Contudo, denota uma pretensão de estabelecer uma relação com o cotidiano dos alunos, sem desprezar as características regionais.

O aligeiramento e a precarização dos cursos de formação de professores, são temáticas que foram detidas, com a propositiva de melhoria na qualidade do ensino, adotando o trabalho pedagógico como princípio educativo e constitutivo da formação integral do professor, permitindo a compreensão do processo pedagógico em sua totalidade e complexidade (UNEB, 2004).

Entretanto, ao mesmo tempo em que avança na seguridade de uma formação, tomando o trabalho pedagógico como princípio educativo, ratifica o processo de construção das ciências com as quais trabalha apreendendo a escola em suas relações com a sociedade mais ampla, podendo, a partir desses princípios, a captação da dinâmica “das atividades pedagógicas cotidianas, concebendo o Currículo como um modo de organizar as práticas educativas” (UNEB, 2004, p. 9).

Tratando de **Alagoinhas**, município localizado no leste da Bahia, situado no Recôncavo, de clima quente e semiúmido, sendo interligado à Salvador pela BR-110, BR-420 e BR-324. Sua população fora estimada em 2015, segundo o IBGE, em 154.495 habitantes⁵. É município polo da microrregião, estabelecendo influência comercial. Destaca-se na produção agrícola de limão, abacate, laranja, de batata doce e de amendoim⁶.

O curso de Educação Física de licenciatura do campus II de Alagoinhas da UNEB foi criado e autorizado pelo CONSU através das Resoluções 171 /2002 e 288/2004 e implantado em 2005.2. É resultado da necessidade de profissionais qualificados no âmbito educacional, do ponto de vista de que esses profissionais

⁵ Disponível em: <idades.**ibge**.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290070>. Acesso em: 05 jan 2016.

⁶ Disponível em: <www.achetudoeregiao.com.br/ba/**alagoinhas/geografia**.htm>. Acesso em: 05 jan 2016.

possam contribuir com a transformação de questões sociais e melhoria dos índices educacionais (UNEB, 2011).

O campo de atuação do professor de Educação Física se dá de modo coletivo em clubes, academias, hotéis, associações comunitárias, centro sociais, condomínios, empresas, parques, dentre outros. O curso pretende uma formação generalista, de concepção humanista e crítica, pautada no princípio da ética e da cidadania emancipatória voltado para o desenvolvimento de experiências teórico-práticas acerca do movimento humano (UESB, 2011). Com efeito,

permite também aprofundar estudos e vivenciar a pesquisa e a extensão sobre distintos temas e linguagens referentes ao campo da Educação Física: a ginástica, o esporte, o jogo, a luta, a dança, de modo articulado com as demais áreas de conhecimento (UESB, 2011, p. 37).

A proposta curricular se insere nas dimensões do conhecimento previstas no Parecer 058/2004 e Resolução CNE/CES 07/2004 tanto na relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico, quanto nas relações culturais do movimento humano; técnico-instrumental; didático-pedagógica (UNEB, 2011).

O referido curso foi delineado de modo a oferecer aos egressos uma experiência que lhes forneça “bases culturais capazes de ampliar a possibilidade de problematizarem a sociedade em que vivem” (UNEB, 2011, p. 33), a fim de prepará-los para o enfrentamento das desigualdades. Ademais, corrobora com a propositiva de que o licenciado:

seja capaz de compreender o fenômeno educativo, guiado pela capacidade de refletir e encontrar soluções através da articulação da fundamentação teórica com práticas concretas, elaborando conhecimentos que modifiquem as situações que se apresentem como problemáticas (UNEB, 2011, p. 33).

Em conformidade com o parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, Art. 3º, explicita a Educação Física enquanto área de conhecimento, cujo objeto de estudo:

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 (UNEB, 2011, p. 24).

O projeto do curso de graduação de Educação Física segue os seguintes princípios (UNEB, 2011, p. 25):

- 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 teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Desta forma, o projeto vem implementado de uma concepção comprometida com uma formação que tenha por base os valores éticos, estéticos e políticos, que promovem a capacidade de dialogicidade frente aos conflitos econômicos, étnicos e de gênero intrínsecos das relações humanas (UNEB, 2011). O documento se empenha quando anuncia uma concepção propagada na perspectiva de transformação de sociedade, com vistas numa proposta de teoria pedagógica baseada na concepção crítica.

Com efeito, o projeto do curso de Educação Física, por intermédio de sua proposta curricular, considera relevantes os seguintes objetivos gerais:

- Possibilitar a compreensão da Educação Física como parte da construção do ser humano e da inserção dos sujeitos sociais na comunidade a que eles pertencem, bem como contribuir para o entendimento da finalidade importante de ampliar o processo de democratização do acesso aos bens materiais e simbólicos pertencentes à humanidade;

- Promover o domínio do conhecimento a ser socializado, bem como dos significados que lhes são atribuídos em diferentes tempos, espaços históricos e sua articulação com o contexto de atuação;
- Possibilitar a compreensão da natureza do saber da cultura corporal como um saber interdisciplinar, que necessariamente, joga com as tensões entre teoria e prática;
- Levar o aluno a conhecer os processos de pesquisa que possibilitem o estranhamento do cotidiano ao perguntar sobre as práticas, no sentido de entendê-las, para que e para quem se destinam a fim de atender a população.
- Formar professores que articulem a dupla dimensão docência e pesquisa, entendida como um princípio orientador das práticas; que seja, portanto, um docente capaz de diagnosticar, propor, executar e avaliar o trabalho pedagógico nas diversas instituições que acolhem o fazer pedagógico da Educação Física.

Notadamente, nos objetivos houve uma preocupação com as possibilidades de transformação da prática educativa em concomitância às práticas sociais. O projeto ratifica que a “formação propiciada no curso permite que, através da análise, interpretação e produção de conhecimentos, o egresso seja capaz de atuar tanto na escola quanto em outros ambientes” (UESB, 2011, p. 36). Considera que o ingresso dos profissionais no mercado do trabalho, “abre espaços de atuação que vão desde os espaços da educação formal e não formal, ou seja, nos distintos espaços nos quais se materializam as aprendizagens da cultura corporal” (UESB, 2011, p. 42), além de “garantir os conhecimentos básicos na formação inicial e, ao mesmo tempo, conceber a necessidade de investir em um aprendizado contínuo e permanente” (UESB, 2011, p. 33). Desse modo, atentamos mais uma vez aos cuidados para uma formação ampliada tangenciada pela unilateralidade quando no documento aponta que um profissional da Educação Física tem “o dever de estimular os estudantes a aprender, a produzir e socializar o conhecimento de modo criativo e interativo” (UESB, 2011, p. 33).

No que confere às competências e habilidades, estão ancoradas no Parecer CNE/CES 58/04 e nas concepções de formação da Educação Física.

- Articular o conhecimento técnico relativo às especificidades da Educação Física com o compromisso político, ético e estético relacionados aos valores de uma sociedade democrática;
- Identificar, posicionar-se criticamente e planejar ações em conformidade com a realidade social no sentido de nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diversas expressões da cultura corporal;
- Dominar os conhecimentos a serem socializados, seus múltiplos sentidos e significados, as metodologias e seus procedimentos na ambiência da cultura corporal;
- Elaborar e executar projetos que envolvam ensino, planejamento, supervisão, coordenação e execução de trabalhos relacionados com estudos, pesquisas e projetos na área de Educação Física (atividade física, exercício físico, promoção da saúde, dança, jogo, ginástica, luta, capoeira, esporte, lazer e recreação nas suas relações com a educação);
- Refletir sobre a área de Educação Física e suas transformações, como também sobre o fazer educativo referente à cultura corporal a partir da unidade teoria-prática;
- Articular docência, extensão e pesquisa.
- Problematizar, refletir, planejar e propor alternativas frente aos problemas emergentes da prática educativa no âmbito da cultura corporal;
- Observar práticas concretas, refletir a partir delas, executar e avaliar projetos de pesquisa e intervenção relacionados às necessidades e reclames da sociedade local e global.
- Organizar, coordenar e gerir práticas educativas no âmbito da cultura corporal, numa perspectiva interdisciplinar e de forma contextualizada;
- Conhecer, acolher e conceber dispositivos de trato com a pluralidade de linguagens de expressões tipicamente humanas, especialmente no que diz respeito às possibilidades de práticas corporais;
- Enfrentar os dilemas advindos dos conflitos econômicos, étnicos e de gênero intrínsecos das relações humanas;
- Dominar as tecnologias da informação que podem servir como suporte para planejar, executar e avaliar práticas educativas no âmbito da cultura corporal;
- Gerir a continuidade da própria formação em um encontro com a característica de dinamicidade da sociedade contemporânea;

- Dominar os conhecimentos gerais e específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores acadêmico-científicos e ético-críticos próprios de uma sociedade plural e democrática;
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social, e a escola em particular, tematizando as culturas corporais nomeadamente a ginástica, o jogo, o esporte, a luta, a capoeira e a dança, visando a ampliação formativa, o enriquecimento cultural e a melhoria societária da qualidade de vida;
- Participar, estimular, assessorar e coordenar experiências de atividades físicas em diferentes espaços de aprendizagem da cultura corporal, levando em consideração as relações de gênero e de etnicidade das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas e grupos com necessidades especiais);
- Planejar, gestar, assessorar, supervisionar e avaliar projetos e programas de esporte & lazer de forma a ampliar e diversificar a cultura, buscando formas de interagir com as fontes de produção e de socialização de conhecimentos específicos da Educação Física.

Desse modo, o projeto avança quando denota a importância na articulação das atividades e conhecimentos no curso de Educação Física, entretanto, o documento faz menção na Resolução CNE/CP 01/2002, a adoção de competências como orientadoras da ação-reflexão-ação, considerando o desenvolvimento e a abrangência dos processos formativos. Assim, acreditamos que as propostas devem partir de uma realidade concreta com transformações em uma teoria de conhecimento que supere o modelo hegemônico de sociedade.

É válido destacar que o referido plano de curso analisado vigorou na UESB de 1996 até o ano de 2013. Desde o ano de 2014, a referida universidade deu início a uma reformulação no plano de curso da licenciatura em Educação Física. Nesse sentido, a graduação em Educação Física na UESB tem passado por mudanças estruturais e por transformações nas concepções teórico-metodológicas do currículo que dizem respeito à formação docente.

Não cabe aqui, entretanto, conforme afirmamos anteriormente, discutir tais mudanças, visto que o intervalo de tempo escolhido para esta pesquisa não abrange as reformulações por que têm passado alguns cursos de licenciatura nas universidades estaduais baianas. Reiteramos, nesse sentido, que o documento

oficial disponibilizado pela UESB para os fins desta investigação é o que apresenta a data de 1996 como ano de referência e foi utilizado para a implantação do curso no *campus* de Jequié, em 1997. É sobre este documento que voltamos nosso olhar crítico e examinamos as abordagens que aí se destacam, conforme apresentamos ao longo desta seção.

5.5 MEMÓRIA COLETIVA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Ao analisar os projetos de curso de formação de professores de Educação Física, podemos nos perguntar, em termos de estudos da memória, o que prevalece como memória coletiva sobre ser um profissional docente dessa área? Que tendências pedagógicas e docentes se apresentam como orientação formativa? De fato, não podemos tirar conclusões pontuais e mais específicas sobre questões práticas em termos de trabalho docente, metodologias e visões individuais sobre a formação. Não o podemos pelo fato de não termos nos debruçado sobre entrevistas e depoimentos dos profissionais responsáveis pela implantação dos cursos de licenciatura em Educação Física no estado da Bahia. Destacamos, nesse sentido, que tampouco tivemos condições materiais para colher depoimentos dos egressos, que desde o princípio, carregam, em sua formação acadêmica, as memórias do curso de Educação Física.

É válido, por isso, afirmar que a memória que esses docentes carregam dão unidade e, ao mesmo tempo, divergências aos perfis profissionais, perspectivas e definição sobre quais e como deve ser a atuação do professor de Educação Física. Sendo assim, ao eleger como fonte de pesquisa os projetos de cursos e os limites que esses textos apresentam, entendemos que, apesar das limitações textuais dos planos de curso, abrem-se possibilidades de nos aproximarmos, por meio da análise discursiva, das memórias que perpassam frente à formação de professores de Educação Física na Bahia. Nessa direção, pois, elegemos como aspectos de análise os seguintes elementos: o perfil do egresso dos referidos cursos de Educação Física, as concepções teórico-metodológicas que embasam o ensino e a formação docente na área e a relação de empregabilidade entre o educando e formação recebida.

Registrar ideias e intenções de formação de profissionais, por si, já deixa na memória do curso e no curso da memória dos que passaram por essa formação, um perfil e marcas de experiências e conteúdos que, consciente ou inconscientemente, levarão para a sua atividade docente. De algum modo, as memórias produzidas sobre projetos de formação estão saturadas por perspectivas do que deve ser lembrado, esquecido, silenciado, evocado. Nesse sentido, há também uma política de memória a ser atentada no debate sobre as perspectivas hegemônicas de formação docente. Em nosso caso, ressaltamos: a formação do professor de Educação Física.

Ora, preparar profissionais para desenvolver a atividade de educar, portanto, de “produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1999, p. 16) exige, dentre outras coisas, o recurso da memória gerada na sociedade sobre que tipo de ser humano se quer produzir no interior de uma dada sociedade, historicamente determinada. Por isso, de acordo com Jelin (2002), a problemática da memória se refere, dentre outros aspectos,

a los contenidos, o sea, a la cuestión de qué se recuerda y que se olvida. Vivencias personales directas, con todas las mediaciones y mecanismos de los lazos sociales, de lo manifiesto y lo latente o invisible, de lo consciente y lo inconsciente. Y también saberes, creencias, patrones de comportamiento, sentimientos, emociones que son transmitidos y recibidos en la interacción social, en los procesos de socialización, en las prácticas culturales de un grupo (JELIN, 2002, p. 18).

A afirmação da autora remete a uma reflexão sobre que conteúdos devem ser recordados ou esquecidos, bem como que crenças e padrões de comportamento devem ser evocados ou produzidos. Em uma sociedade cindida em classes, dominada por modelos e padrões físicos a serem seguidos e copiados, uma memória sobre o corpo e sobre a educação desse corpo é fundamental, dentre outras coisas, para vender e para auferir superlucros para um ramo de negócios bastante promissor: o fitness, os megaeventos e os suplementos alimentares. Não por acaso, há um bom tempo, um debate bastante acalorado está posto no interior das discussões acadêmicas e das associações de pesquisa sobre Educação Física acerca da natureza dessa atividade profissional: formar o bacharel ou o licenciado?

Apesar da aparente facilidade de escolha que a indagação remete, as diferenças ente os dois perfis formativos na área de Educação Física revelam que há muito mais aspectos de memórias e conteúdos distintos entre o bacharelado e a licenciatura do que considera o rápido exercício de comparação entre a natureza de cursos de formação profissional em uma mesma área de conhecimento. “E mais do que isso, reflete um olhar dos acadêmicos frente às mudanças curriculares atuais e as perspectivas frente ao mercado de trabalho” (PINHO, *et al*, 2007, p. 1).

Desse modo, têm-se tornado lugar comum, os questionamentos sobre o perfil identitário dos cursos de Educação Física. Há, dessa forma, uma opinião geral, baseada no senso comum e prático da profissão, que a área da Educação Física apresenta um campo de atuação abrangente. No entanto, a maneira como se organizam e se estruturam as licenciaturas e os bacharelados ainda causa instabilidade a estudantes e profissionais. Assim, a crítica tem-se voltado às inadequações, confusões, mal-entendidos e à sobrecarga de trabalho a que estão submetidos os profissionais de Educação Física. No bojo da discussão, é válido destacar, a falta de objetividade e a formação generalista dos cursos de formação. Tal fato tem obrigado os estudantes

[...] a escolherem entre mais de uma opção de curso, e por consequência, seu campo de atuação profissional. Àqueles que optarem pela licenciatura, o campo escolar será a possibilidade de trabalho, enquanto que para os acadêmicos do bacharelado, todo o mercado extraescolar poderá ser explorado. Devido ao pouco tempo para as recentes mudanças, se percebe ainda algumas dúvidas entre quem presta o vestibular e entre aqueles que ainda estão no currículo generalista (PINHO, 2007, p. 1).

Estes debates refletem na direção da formação e das universidades e, como não pode deixar de ser, nos cursos de Educação Física das IES estaduais baianas. Com base nessas reflexões, podemos dizer que a tendência geral dos cursos preserva uma memória da Educação Física com base na perspectiva da empregabilidade. Isto é: os cursos, de maneira geral, oferecem uma formação generalista com vistas à atuação profissional em segmentos formais e não formais da sociedade. A força e a influência do mercado de trabalho sobre o perfil dos cursos de Educação Física das UEBAS, assim, faz-se notar nos projetos pedagógicos, conforme observamos nos Quadros 6 e 7 que trazem uma síntese do

perfil formativo dos egressos dos cursos de Educação Física das universidades estaduais baianas e reproduzidos a seguir.

Quadro 6 – Síntese do perfil formativo dos egressos das universidades estaduais baianas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Quadro 7 – Síntese do perfil formativo dos egressos das universidades estaduais baianas



Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Observamos que, acentuadamente, a UEFS é, a nosso ver, a IES que apresenta a maior filiação e preocupação mercadológica marcada pela perspectiva neoprodutivista. Sendo assim, preza-se, no licenciado em Educação Física, a capacidade de articulação entre os saberes aprendidos e a sociedade. A finalidade e objetivo primeiros se traduzem na relação retroalimentada, ciclicamente, entre o que o profissional oferece à sociedade e como esta última responde às ações daquele. As concepções de utilitarismo e funcionalidade sociais, nesse sentido, (con)fundem-se na formação e no fazer pedagógico. Isto é: entre as teorias que amparam e justificam a necessidade do curso de graduação e os princípios teóricos e do senso comum que regem a prática docente. Assim, os limites entre ambos são tênues e frágeis ao mesmo tempo em que as memórias de formação são evocadas e perpetuadas pelo e no discurso acadêmico do projeto do curso de Educação Física.

Paradoxalmente, o curso de Educação Física da UESC se inscreve no paradigma descrito acima almejando desenvolver nos egressos a criticidade necessária para atuar como cidadão na sociedade. O pensamento crítico, nesse sentido, deve voltar-se, também, sobre os saberes aprendidos. Por isso, o discurso pedagógico da instituição, para a Educação Física, fala de uma função educadora ampliada. Assim, o curso, em tese, tem um caráter contextualizado, segundo o PPP. A contextualização do curso consiste, a nosso ver, no alinhamento mercadológico das políticas de mercantilização do corpo saudável e dos padrões estéticos hegemônicos. Por isso, ressaltamos o caráter paradoxal do curso de Educação Física da referida IES, uma vez que se trata de uma educação ampliada e se observa um perfil formativo reduzido e sem a criticidade almejada. Nesse ínterim, destacamos que o PPP do curso de Educação Física da UESC em nenhum momento ressalta e objetiva o estudo da cultura corporal. No entanto, uma formação para o desenvolvimento de uma identidade docente crítica não deve ser desprezada na perspectiva que o aluno tenha condições de dar o salto qualitativo, tendo como ponto de partida o que lhe é ensinado, conforme inferimos do referido PPP.

Por sua vez, o curso de Educação Física da UESB, de acordo com o documento disponibilizado e datado de 1996, conforme reiteramos anteriormente, é também voltado para os aspectos da empregabilidade e da ideologia utilitarista propagada no discursivo mercadológico. A formação com perfil de especialista, porém, dissociada da totalidade da educação é a peculiaridade do curso da UESB, e que destoa da formação generalista oferecida pelas demais IES baianas descritas

anteriormente. Trata-se, assim, de concepções e ideias que não correspondem “à complexidade do conteúdo da realidade” (DUARTE, 2001a, p. 56) contemporânea marcada pela multiplicidade, transversalidade e interdisciplinaridade. A concretude material da realidade torna-se perceptível, então, à medida em que se observa a multiciplidade e a exuberância do pensamento regido pela univocidade aparente.

O alinhamento teórico de abrangência generalista e paradoxal é tônica do discurso pedagógico do PPP de Educação Física da UNEB. Isso porque se preza o caráter reflexivo que o aluno deve ter sobre a prática. Visa-se, assim, a contribuir socialmente para transformar o mundo. A superação das contradições entre a teoria e prática é a justificativa para a formação de profissionais generalistas e humanistas, de caráter crítico fundamentado no rigor científico e filosófico. Assim, a proposta de formação acadêmica da UNEB para a Educação Física pode ser resumida no rompimento e substituição da concepção curricular fragmentada, cuja antiguidade e prevalência passam a ser questionadas na contemporaneidade. O questionamento, no entanto, não se volta aos aspectos formativos ainda que a aproximação entre teoria e prática sugira a superação dialética de concepção de homem em que se toma como referência o conhecimento que ele produz. Desse modo, teoria e prática na formação docente oferecida pela UNEB se contradizem, uma vez que a necessidade utilitarista e ideológica das necessidades imediatas do mercado e do mundo do trabalho se sobrepõem, no discurso, às concepções e referências histórico-crítica.

Ressaltamos, por isso, que falta ao perfil dos cursos de Educação Física das UEBAS apreender a realidade e analisar a realidade contemporânea nos contextos de interação e de memórias sociais para, ao menos, vislumbrar possibilidades e elucubrar soluções para o currículo do curso. Nesse sentido, consideramos válida a ponderação sobre os discursos, sobre os textos, sobre a linguagem e os acarretamentos dos ditos e não ditos sociais presente nos PPPS dos cursos de Educação Física das UEBAS. Isso porque podemos notar em tal terreno empecilhos históricos vinculados aos interesses de classes dominantes e à perpetuação de uma memória de formação docente e profissional. A esse respeito, destacamos que o conhecimento e o saber acumulado pela humanidade ao longo de séculos de civilização podem ser postos e utilizados de forma a repercutir, a ressoar e a reproduzir as estruturas sociais e a divisão dos homens em classes distintas e medidas pela força do capital. Desse modo, a realidade aparente oculta e dissimula,

enquanto a escola forma, (re)produz e padroniza para o mercado alienante e reificador. Para tanto, oferece à sociedade profissionais formados sob a égide de uma memória que “implica no passado” (MEDEIROS, 2015, p. 78) retido e evocado no presente.

Isso dito há tanto tempo, não questionado por muitos na forma como é enunciado, deve ser posto em termos: é passado, porém com a condição de firmar-se que se projeta para o futuro e mesmo pretende moldá-lo. Evoca-se no presente, mas esse é futuro em relação ao passado. A memória assim deseja dominar o futuro – estar presente nesse revela seu totalitarismo (MEDEIROS, 2015, p. 78).

Reiteramos que se trata a nosso ver, de uma memória perpetuada, cuja concepção formativa e de atuação se filia ao curso pioneiro da UFBA, como destacamos no segundo capítulo desta dissertação, ao tratar do percurso histórico dos cursos de Educação Física na Bahia. Inevitavelmente, ao tratarmos do curso pioneiro da UFBA, remetemo-nos ao curso da UCSAL, no qual se inicia a tradição, no sentido atribuído por Medeiros (2015, p. 64), de prestar-se às “finalidades de manipulação”. Assim, passa-se a formar as memórias de formação Educação Física nas universidades públicas da Bahia, explorando, para tanto, “práticas claramente oriundas de uma necessidade sentida – não necessariamente compreendida de todo – por determinados grupos” (HOBSBAWM; RANGER, 2008, p. 315). Corrobora as afirmações acima apresentadas, a assertiva de Medeiros (2015, p. 78) ao afirmar que: “a projeção da memória imobilizada para o futuro, mesmo da memória compartilhada, pode em linhas gerais assemelhar-se à preservação de dados que o cérebro faz (retenção) individualmente”

Apoiando-nos em Medeiros (2015), é possível afirmar que o caráter formativo voltado para o mercado de trabalho, comum aos projetos dos cursos de Educação Física das UEBAS, apresenta uma memória compartilhada, cujas ideologias são fortalecidas e cristalizadas à medida em que o egresso adentra à profissão e reproduz em suas práxis, em termos de teoria pedagógica, as pedagogias escolanovistas, atualizadas no lema “aprender a aprender”, conforme discorreremos no capítulo anterior. Assim,

A memória individual pode tornar-se coletiva, mas há lembranças que originariamente já o são, isto é, memórias que decorrem de vivência do grupo: qualquer tipo de vivência, participando de eventos,

sendo espectador, tomando conhecimento de algo, participando de um mundo do trabalho, vivendo igual cotidiano. São muitas as possibilidades de memorizar coletivamente, ou de compartilhar memória. E de qualquer forma, a memória individual é histórico-condicionada. O homem não escapa de ser um “conjunto de relações sociais” (MEDEIROS, 2015, p. 104).

Essa memória fica latente nos textos na medida em que os discursos expressos nos projetos remetem a uma perspectiva de formação acrítica. Sendo assim, não se reflete sobre a prática, sobre o ensino e a aprendizagem oferecidos. Isso porque tem caráter acrítico, no sentido formulado por Dermeval Saviani (1999), segundo o qual acredita-se que a marginalidade tem uma relação direta com o fenômeno educacional. De acordo com Saviani (1999, p. 15), o embasamento teórico de tal prática formativa se encontra nas “teorias não-críticas”, que encaram a educação sob perspectiva da autonomia. Por isso, para entender a educação é preciso compreendê-la a partir de si mesma.

A esse respeito o autor reitera que essas teorias “[...] entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”. Nessa perspectiva, entende que a sociedade é um todo coeso e harmonioso. Admite-se, entretanto, que dentro do sistema e contexto social de harmonia existam algumas anomalias. É válido ressaltar que esse ideal de sociedade é uma construção burguesa. Nessa esteira, a educação passou a ser um direito de (quase) todos. De acordo com essa concepção aqueles que não se adequam ao padrão estabelecido que, por sua vez, preza pela ordem e pelos valores sociais da família, do trabalho e do Estado, são entendidos como as anomalias dentro do sistema.

Desse modo, a educação, na concepção burguesa, surge como a redenção dos marginalizados. A escola desempenha a função social de redimir tais indivíduos. Trata-se de adequá-los, de padronizá-los, coercitivamente, a fim de torná-los iguais aos demais cidadãos que compõem a sociedade. Assim, ter-se-ia uma sociedade igualitária em que todos teriam as mesmas oportunidades e condições. A educação “constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social (SAVIANI, 1999, p. 16). O caráter redentorista da educação prezada por essa sociedade ideal seria a solução para todos os problemas. Por isso, é entendida

como uma concepção suprassocial, pois não estaria, em tese, ligada a qualquer classe social específica, uma vez que serviria, indistintamente, a todos os indivíduos.

Nesse sentido, pois, parecem se alinhar os PPP dos cursos de Educação Física das UEBAS. O caráter generalista, presente na maioria dos cursos, traz em si a concepção de uma sociedade idealizada na qual o esporte e a atividade física são vistos sob uma perspectiva suprassocial. Uma formação específica, por outro lado, poderia, na contramão do sistema vigente, oferecer os pressupostos para a reflexão crítica e para a análise dos contextos sociais na superfície e na profundidade das estruturas. No entanto, o caráter imediatista da empregabilidade se inscreve e se sobrepõe no discurso pedagógico da educação universitária. O conhecimento técnico de modalidades esportivas, desse modo, revela-se mais importante que o pensar crítico e a prática reflexiva sobre a atuação docente. Assim, servindo a todas as classes, a Educação Física no contexto social teria uma função desmarginalizadora, uma vez que levaria o indivíduo a conhecer seu corpo, seus limites e suas aptidões para o esporte, para a atividade física e para, o mais importante, mundo do trabalho. Por conseguinte, tornaria o homem apto a atuar em seu meio. Em tal sociedade, a Educação Física, assim como outras importantes áreas do conhecimento humano, acumulado pelos homens, ao longo de séculos, estaria a serviço do Estado e de sua ideologia.

Desse modo, a educação transformou seu espaço de discussão nos últimos anos. Assim, ela alterou seu foco de atenção da formação discente para os aspectos da empregabilidade e da desmarginalização. Caracterizada como um aparelho do Estado, uma instituição pública por ele administrada, a escola se tornou, depois das maiores empresas públicas e estatais, cujo lucro não se observa em prazos imediatos, alvo de concepções e ideologias que se alinham ao poder capital, adotando “um conjunto genérico de conceitos, de linguagens e de práticas que é reconhecível em várias formas e que está à venda!” (BALL, 2014, p. 184). A Educação Física, nesse sentido, é vista, ademais de “um grande negócio [...]”, como parte de um grande projeto político ideológico-pedagógico da “Educação Global S. A.” (PLETSCH; MENDES, 2015, p. 2).

Assim, sempre atendendo aos interesses dos que detêm o poder, o Estado se vale da educação para manter o controle social e sua estrutura regimental. Trata-se, portanto, de valer-se da educação e formação acadêmica e profissional no intento de formar sujeitos obedientes e sem consciência de seus processos e de suas

condições de exploradores e de explorados. Formam-se, por isso, sem conscientizar-se como opressor ou oprimido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar as concepções e especificidades do trabalho educativo do professor de Educação Física nas universidades estaduais baianas. Constituída a partir da necessidade de investigar a formação de professores de Educação Física nas universidades estaduais da Bahia, a pesquisa foi orientada no sentido de compreendermos os processos elaboradores e influenciadores dos currículos dos cursos de licenciatura nas universidades do estado. Fez-se necessário, desse modo, conhecer os referenciais teóricos que as instituições de ensino superior do estado se valem, bem como verificar as memórias permanentes no processo histórico da formação docente em Educação Física oferecida por tais instituições.

Buscamos, nesse direcionamento, analisar as concepções e memórias do trabalho educativo do professor de Educação. Sendo assim, tomou-se por referência as visões de mundo e tendências pedagógicas presentes nos projetos pedagógicos dos cursos. Na esteira desse debate discorreremos sobre o percurso histórico da formação de professores de Educação Física no Brasil e no estado da Bahia, e analisamos as tendências pedagógicas e sua relação com os debates acerca do perfil formativo do professor de Educação Física nas décadas de 1990 e 2000, período em que são implementados os cursos de Educação Física nas UEBAS. Além disso, examinamos os fundamentos pedagógicos e as concepções de ser humano, sociedade, educação e Educação Física observados nos projetos dos cursos de Educação Física das universidades estaduais da Bahia.

Procuramos demonstrar, ainda, que o debate em torno da formação de professores não se esgota com as propostas de reformas e a adoção de novos currículos ao longo da história da educação. Nessa direção, apresentamos as abordagens teórico-metodológicas da Educação Física observados nos projetos dos cursos das instituições formadoras, a saber, a desenvolvimentista, a psicomotricista, a construtivista-interacionista e a abordagem trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a proposição contra-hegemônica da perspectiva crítico-superadora. Analisamos, também, as tendências pedagógicas hegemônicas e sua relação com os debates acerca do perfil formativo do professor de Educação Física. No contexto do debate, procuramos demonstrar as concepções de ser humano,

sociedade, educação e Educação Física, assim como as bases teóricas orientadoras dos cursos de formação docente em Educação Física no estado da Bahia.

Valemo-nos, por isso, de uma perspectiva em que se compreende os projetos de curso como documentos que expressam memórias coletivas. Além disso, expressam versões sobre os tipos de profissionais que se pretende formar. Tais aspectos indicam, dialeticamente, memórias, visões de mundo, conhecimentos e objetivos formativos

Destacamos que cada abordagem se apresenta como fundamento teórico para o campo de estudos da Educação Física e da formação docente em especial. Nesse sentido, cada uma traz em suas formulações teórico-metodológicas atributos peculiares. Ressaltamos, por isso, que tanto a abordagem desenvolvimentista como a psicomotricista apreciam o ensino do movimento. As demais valorizam a relação do sujeito com o meio em que vivem e a formação de indivíduos dignos, solidários e fisicamente ativos. Lembramos que há desacordos no que tange ao ensino da Educação Física na escola. Em contrapartida, todas as abordagens mencionadas se concentram em um mesmo objetivo: a formação do indivíduo por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto e das discussões na área, pudemos observar que as bases hegemônicas ainda se encontram no modelo fundamentalmente biológico, de interação e de adaptação dos sujeitos com o meio ambiente, embora não como nas formas desenvolvimentistas e psicomotoras, mas sim com base nas perspectivas do “aprender a aprender”, perceptíveis nos diversos níveis de ensino como forma de melhor inserir e adaptar os indivíduos nos modelos do desenvolvimento da sociedade atual. Dessa forma, a transmissão do conhecimento historicamente produzido pelo homem é secundarizada.

Percebemos, desse modo, que as concepções teóricas denominadas de pedagogias do “aprender a aprender” (o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e o multiculturalismo) se unificam pela secundarização da transmissão do conhecimento historicamente produzido, e se articulam com as abordagens hegemônicas da Educação Física. Estas últimas, por sua vez, estão alicerçadas no construtivismo-interacionismo, e compõem os fundamentos pedagógicos do ensino da Educação Física.

Em uma direção oposta às pedagogias do “aprender a aprender”, defendendo uma perspectiva crítica em educação, analisamos no corpo desta dissertação a tendência/metodologia crítico-superadora em Educação Física que se apoia na Pedagogia Histórico-Crítica. No bojo das formulações dessa tendência, defende-se que a educação é determinada pelos condicionantes sociais, e, assim sendo, reproduz as injustiças observadas na sociedade. Contudo, Por outro lado, reiteram os pressupostos das teorias críticas que é nessa mesma escola que surgem as possibilidades de provocar as mudanças sociais e educativas. Nesse ínterim, a formação docente e Educação Física se inscreve na perspectiva de que, para cumprir a tarefa da educação escolar, é necessário superar as pedagogias do “aprender a aprender” e buscar uma pedagogia comprometida com a formação social e cultural dos alunos, e que proporcione aos educandos a apropriação daquilo que se tem de mais desenvolvido e produzido pelo homem. Em nosso entendimento, é a pedagogia histórico-crítica que cumpre esse papel, como teoria pedagógica contra-hegemônica.

Entendemos que nada é construído mediante ausência de conhecimentos. Em nossa leitura, o professor em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática através do ensino dos conhecimentos clássicos. Dessa maneira, a prática só será efetiva e eficiente se essa estiver em consonância com a teoria (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

É válido ressaltar, no entanto, que como instituição de ensino, é possível perceber, nas universidades estaduais da Bahia, no que se refere ao curso de Educação Física, especificamente, a presença de elementos de políticas da burguesia que como classe social oferece “[...] além da escolarização normal (ela própria já tendente a uma aproximação aos valores hegemônicos), alguma doutrinação moral e cultural “modernizante”” (DUARTE, 2013, p. 22). Nesse sentido, podemos ressaltar que perfis formativos na área de Educação Física revelam que há muito mais aspectos de memórias e conteúdos distintos entre o bacharelado e a licenciatura do que considera o rápido exercício de comparação entre a natureza de cursos de formação profissional em uma mesma área de conhecimento. Os questionamentos sobre o perfil identitário dos cursos de Educação Física têm-se, por isso, tornado lugar comum,

Assim sendo, a abrangência do campo de atuação da área de Educação Física e a maneira como se organizam e se estruturam as licenciaturas e os

bacharelados ainda causam instabilidade a estudantes e profissionais. Nesse contexto, é válido, pois, destacar, a falta de objetividade e a formação generalista dos cursos de formação. Desse modo, a crítica tem-se voltado às inadequações, confusões, mal-entendidos e à sobrecarga de trabalho a que estão submetidos os profissionais de Educação Física. Cabe, ainda, ressaltar a tendência geral dos cursos e a preservação de uma memória baseada na perspectiva da empregabilidade. São perceptíveis nos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física das UEBAS, a força e a influência do mercado de trabalho sobre o perfil de formação oferecido pelas instituições de ensino.

A formação, o campo e maneira de atuação profissional, inevitavelmente, remete ao curso pioneiro da UFBA que, por sua vez, conduzem ao curso da UCSAL, no qual se inicia a tradição e as memórias que, a posteriori, serão compartilhadas e perpetuadas na educação superior em Educação Física no estado. Desse modo, fortalecem-se e se cristalizam as ideologias em torno da formação e da profissão que o egresso, ao adentrar no mercado, tende a reproduzir em suas práxis, em termos de teoria pedagógica, cujo discurso expresso nos projetos remete a uma perspectiva de formação acrítica.

O caráter imediatista da formação, pautada nas pedagogias do “aprender a aprender”, bem como em uma formação baseada no saber técnico sobre modalidades esportivas diversas, mostra-se ser o aspecto mais importante na formação profissional dos cursos. O pensar crítico e a prática reflexiva sobre a atuação docente são secundarizadas nas propostas estudadas. Necessário se faz a continuação do debate sobre que profissionais formar. Indubitavelmente, a presença dos cursos de Educação Física nas universidades estaduais baianas é de grande avanço e necessidade para a formação e qualificação para o trabalho educativo com a Educação Física, sobretudo, no interior do estado. Mas, como analisamos no percurso desta dissertação, é necessário se perguntar sobre que concepção de sociedade, de ser humano, de educação e Educação Física contribuirão para o desenvolvimento de uma educação que seja aliada às lutas pela superação das relações sociais de dominação e exploração que vivenciamos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. 38 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2007.

BALL, S. J. Educação Global S. A.: **Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BENITES, Larissa Cerignoni. NETO, Samuel de Souza. HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>>. Acesso em: 25 out 2015.

BRACHT, V. **Educação física e ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm>. Acesso em: 22 out 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1996.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Resolução 03/87**, de 16 de junho de 1987, Brasília: Documenta 315/setembro, 1987.

_____. **Resolução nº 3, 6 Jun. 1987**. Diário Oficial, (172), Brasília, set. 1987.

_____. **Parecer nº 215, 11 mar. 1987**. Documenta (315), Brasília, mar. 1987.

_____. **Resolução nº 69/69, de 06 de novembro de 1969** – Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização, Brasília: Documenta 315/setembro, 1969.

_____. **Resolução nº 69, de 2 de dezembro de 1969**. Disponível em <<http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>>. Acesso em 20 out 2015.

_____. **Parecer nº 894, de 14 novembro de 1969**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 22 out 2015.

_____. **Resolução n. 9, de 6 outubro de 1969.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 20 out 2015.

_____. **Parecer nº 672, 4 de setembro de 1969.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 20 out 2015.

_____. **Parecer n. 292, de 14 novembro de 1962.** Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>>. Acesso em: 25 out 2015.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 out 2015.

_____. **Decreto-lei n. 8.270, 3 dez. 1945.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 out 2015.

_____. **Decreto-lei n. 1.212, 7 abril de 1939.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 out 2015.

CERQUEIRA, Rosângela. **A importância da psicomotricidade no processo da aprendizagem.** Disponível em: <<http://psicologiaeducacao.wordpress.com/2009/05/11/a-importancia-da-psicomotricidade-no-processo-da-aprendizagem/>>. Acesso em 23 nov 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, E. M.; COELHO, M. C. SANTANA, C. B. A Educação Física na Educação Infantil: uma perspectiva desenvolvimentista. **EF Deportes Revista Digital.** Buenos Aires, Año 16, Nº 164, Enero de 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd164/a-educacao-fisica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 5 dez 2015.

DARIDO, S. C. RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 2005.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Aonde caminha a moralidade? **Cad. Pagu,** Campinas, n. 41, p. 19-27, dez., 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, Set/Out/Nov/Dez 2001b.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, N. MARTINS, L. M. (Org.). **Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FARIA JUNIOR, A. G. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. pp. 11-33.

FERRARO, Alcyr N. **A Educação Física na Bahia: memórias de um professor**. Bahia: CEDUFBA, 1991.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

GALLAHUE, David Lee. **Educação física desenvolvimentista**. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gallahue-d-l-a-educac3a7c3a3o-fc3adsica-desenvolvimentista.pdf>>. Acesso em: 5 dez 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002.

LAVOURA, T. N. **Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana**. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2013.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANOEL, Edison de Jesus. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 19, n. 4, p. 473-488, 4. trim. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6039/3779>>. Acesso em: 5 dez 2015.

_____. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, n.8, v.1, p. 82-87, 1994.

MAZZEU, L. T. B. **A política educacional e a formação de professores**: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) *Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **História compartilhada e memória**: entre alienação e ideologia. 2015.145p. Tese de doutorado em memória, linguagem e sociedade. Programa de pós-graduação em memória, linguagem e sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2015.

NETO, Samuel de Souza. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/formacao-profissional-na-legislacao-atual.pdf>>. Acesso em: 25 out 2015.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. *et al.*(orgs.) **Serviço social e saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHO, *et al.* Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física? Opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista. **EF Deportes Revista Digital** - Buenos Aires - Año 12 - N° 108 - Mayo de 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd108/licenciatura-ou-bacharelado-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em 15 jan 2016.

PIRES, Roberto Gondim. **História da Educação Física na Bahia**: O percurso da formação Profissional. 2007. 153p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

_____. História da Educação Física na Bahia: o percurso da Formação Profissional. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Anais, 2006, Uberlândia. **Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

PLETSCH, M. D. MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, volume 23, número 27, p. 1-12, março de 2015.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. 268 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SÃO PAULO. **Decreto n. 19.819-F, de 11 de outubro de 1950.** Aprova o Regimento da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1950/decreto-19819F-11.10.1950.html>>. Acesso em 20 out 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 42.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia.** 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945). **Anais do IX ANPED SUL**, Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

SILVA, C. M. M. Diferenças motoras em crianças desportivas e crianças somente praticantes de educação física escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 105, fevereiro, 2010.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. SOUZA, Cláudio Lucena de. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **Revista Digital – Buenos Aires - Año 14 - Nº 141 - Febrero de 2010.** Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em 22 out 2015.

SOUZA, José Carlos de. **A História da Educação Física como disciplina escolar no Piauí: de 1939 a 1975.** 111f. Teresina, 2010. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

TANI, G. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Formação profissional inicial e continuada e produção de conhecimentos científicos na área de educação física e esporte no nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, X., 1997, Goiânia. **Anais.** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 2, 1997, p. 861-871.

TEIXEIRA, L. **Pedagogia Histórico-crítica: contribuições do conhecimento tácito na formação de professores.** In: MARSÍGLIA, A. C. G. (org). *Infância e Pedagogia Histórico-crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TOJAL, João Batista. Formação de profissionais de Educação Física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.