

CAPÍTULO 7 - O ENSINO SUPERIOR PRIVADO E OS CURRÍCULOS QUE FORMAM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Wilson Alviano Júnior
Marcos Garcia Neira

Se a década de 1980 foi pródiga em debates educacionais impulsionados pela democratização do acesso à educação formal e pelo chamado fracasso escolar, a década seguinte seria marcada pelo discurso da qualidade de ensino. Em seu trabalho *O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional*, Gentili (2001) busca analisar a implementação das políticas neoliberais e neoconservadoras na educação naquele período, movimento que utilizou o discurso da qualidade em oposição ao discurso da democratização da escola. Este último surge ao final do recente regime ditatorial brasileiro, como uma aparente volta aos princípios democráticos esmagados após o golpe de 1964. Porém, como ressalta o autor, é fundamental lembrar que a sociedade pós-ditadura é essencialmente outra, que havia sido preparada durante os anos de repressão para uma *democracia controlada*, ou uma *democracia da derrota*. Convém lembrar que o regime militar se afastou, mas alcançou seus intentos de mudança da sociedade brasileira, criando condições para assegurar o capitalismo.

Para que se tenha uma visão mais nítida do quadro social daquele momento, some-se tudo o que foi dito sobre o alijamento das organizações dissonantes de diversas tendências à restrição do debate democrático distanciando-o das classes populares, impossibilitando assim uma construção democrática sólida, além de construir neste processo uma sociedade marcada por brutais diferenças econômicas e pela desqualificação dos espaços públicos.

A abalada democracia do período pós-ditadura refletiu-se em várias instâncias e instituições, entre elas, a escola. Daí que, naquele contexto inicial, uma proposta de ensino democrática deixou muito a desejar, principalmente se imaginarmos os anseios de uma sociedade que emergia da escuridão e ostracismo gerados por duas décadas de regime ditatorial.

Esta perspectiva alimenta uma ideia de que a escola seria um espaço com virtudes naturais, que precisam ser preservadas e estimuladas para garantir a ascensão da nação segundo a qual os ideais que sustentam a educação no Brasil

necessitariam passar por uma revisão com vistas a formar o “humano-cidadão” pleno. É um olhar que se alinha ao contexto neoliberal que entende a sociedade do capital como a única possível, onde cabe somente seu próprio aperfeiçoamento, conclamando os setores “bem-intencionados” a se unirem em torno desse projeto, tomando como fundamento princípios econômicos e administrativos. As críticas adviriam dos “mal-intencionados”.

O que se vislumbra é uma construção ideológica que pretende desqualificar outras concepções de mundo, de sociedade, de homem e mulher, de produção e, principalmente, de educação. Concepções que compreendem que a educação formal deve se alinhar aos diferentes contextos socioculturais; que compreendem a sociedade em sua diversidade e entendem que o verdadeiro sentido da democracia está em um ensino público voltado para a grande massa de excluídos, que busque justiça social, além de igualdade de oportunidades e reconhecimento das diferenças, contrariando o atual discurso mercadológico da educação.

Tal ideário foi amplamente discutido e severamente criticado durante os anos 1990 por autores como Gentili (2001) e Silva (2001), segundo os quais o neoliberalismo traz uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da livre concorrência. Esse raciocínio se baseia na crença de que quanto mais termos “produtivos” se aplicam à educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional. Os autores ainda apontam que além das mudanças nas relações escolares, o que se viu foi o agravamento da desigualdade na educação, pois seguindo as regras do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública e reforça o discurso privatista de entregá-la aos setores privados pelo sistema de subvenção.

Não é por acaso que assistimos nas duas últimas décadas um espantoso crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em grande parte financiadas pelo aumento progressivo de programas de bolsas subvencionadas pelo Estado, o que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação.

O interessante é observar que os tentáculos do mercado não se fazem presentes de forma exclusiva nas macropolíticas, seus efeitos podem ser sentidos também no cotidiano das salas de aula. O discurso da qualidade total, por exemplo, converge com o indivíduo subjacente às propostas do construtivismo pedagógico no que tange à noção de um cidadão autônomo que “empregue suas habilidades para

resolução de problemas” (SILVA, 2001, p. 19). Esta convergência propicia a produção de “identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo” (SILVA, 2001, p. 19).

O autor compreende o discurso da qualidade total e das competências como uma estratégia que determina um campo no qual a discussão sobre educação está encerrada, criando uma falsa democracia, já que se apregoa a liberdade de escolha e, ao mesmo tempo, não se oferecem opções. O resultado disso é a configuração de um campo hegemônico em que se legitima uma visão de educação, enquanto “desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas” (SILVA, 2001, p. 21).

Assim, a referente qualidade manteve-se como eixo das formas híbridas de organização escolar e possibilitou a introdução de políticas educativas baseadas na qualidade, na competência e nos resultados” (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102). É evidente que essas ações também se refletiram nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, pois, afinal, são eles que se voltam para a formação dos sujeitos que movimentarão a maquinaria neoliberal.

Mas qual é, exatamente, o tamanho do problema? Dados obtidos pelo censo da Educação Superior realizado pelo Ministério da Educação (MEC), bem como o material disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dão conta que

Entre os alunos de graduação, 5.373.450 - aproximadamente 71,4% - estão vinculados a instituições de ensino superior privadas. Dentre os estados brasileiros, cinco têm mais alunos matriculados em instituições públicas do que em instituições privadas: Santa Catarina, Paraíba, Tocantins, Pará e Roraima. Em São Paulo, há cinco matriculados na rede privada para cada aluno na rede pública.

De acordo com os dados do Censo, atualmente Brasil tem 2.391 mil instituições de ensino superior que oferecem mais de 32 mil cursos de graduação. Os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2,4 mil instituições de ensino superior – 301 públicas e 2 mil particulares. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2%. (BRASIL, 2014)

Levantamentos do INEP divulgados em 2016 apontam que a Licenciatura em Educação Física é a segunda maior licenciatura do país em número de estudantes.

A licenciatura em educação física é a segunda maior do país, segundo dados do Censo da Educação Superior 2015, divulgados hoje (06/10) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio

Teixeira (Inep). Ela concentra 10,2% das matrículas na graduação em licenciaturas e só é ultrapassada pelas matrículas em pedagogia, que correspondem a 44,3% do total de matrículas em licenciaturas. (INEP, 2016)

Portanto, não há como negar a significativa participação da rede privada no Ensino Superior, e por consequência nos cursos de formação de professores de uma forma geral, e na Licenciatura em Educação Física em especial. Os dados disponíveis também revelam que a maioria absoluta dos cursos forma profissionais tanto para atuar no espaço escolar quanto no não escolar, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002; 2004b) que estabeleceram percursos curriculares distintos para a licenciatura e a graduação em Educação Física.

Os currículos voltados para a formação de professores em Educação Física oferecidos devem ser analisados não apenas na perspectiva das diretrizes que os norteiam, mas também na lógica em que o Ensino Superior privado se constitui atualmente no Brasil, estabelecendo a maneira como se deu sua expansão no período pós-ditadura e seu significado no contexto neoliberal. Mesmo porque as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) atendem à perspectiva de ensino das IES privadas, por terem sido elaboradas em meio à expansão destas instituições, que foram privilegiadas com financiamentos vantajosos, isenções fiscais e previdenciárias além de outros benefícios como dotação de recursos a fundo perdido (TRINDADE, 2003). Outro ingrediente que não pode ser desconsiderado é o processo de avaliação de cursos, em atendimento à Lei 9.113/95 que criou o Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como “Provão”.

Na mesma linha de raciocínio, podemos citar, ainda, a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). São processos que dotam a avaliação de um caráter classificatório, estabelecendo *rankings* por meio da atribuição de conceitos que conduzem a uma competição em nível de mercado (JEZINE; BATISTA, 2008). De acordo com os autores:

O Estado torna-se avaliador e controlador, pois fixa os parâmetros da qualidade em um processo de articulação política, utilizando os resultados da avaliação para sanção ou premiação. Como produto deste processo de avaliação e privatização podem-se indicar dois caminhos: a) a expansão das instituições privadas via liberalização dos serviços educacionais, isenção tributária e previdenciária das instituições filantrópicas, do salário educação e

bolsa de estudo para alunos carentes através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES); empréstimos a juros baixos pelo Banco de Desenvolvimento Econômico-Social (BNDES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); b) privatização das instituições públicas por meios de mecanismos privatistas como as fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades dos cursos de pós-graduação, corte de verbas para a infraestrutura e cobranças pelas prestações de serviços dentre outros. De modo que o resultado dessa política pode ser expresso através do crescimento das instituições privadas de Ensino Superior, conforme demonstra a análise do Censo da Educação Superior MEC/INEP/DEAES - 1991-2004 (JEZINE; BATISTA, 2008, p. 23).

Para exemplificar esta expansão das IES privadas no Brasil, podemos verificar o aumento significativo de professores contratados – em 1980, as IES privadas brasileiras contavam com 49.451 docentes em seus quadros e as IES públicas com 60.037; em 2004, as IES privadas contabilizaram 185.258 docentes contra 93.800, ou seja, um crescimento superior a 270% (BOSI, 2007). Deste contingente de docentes cadastrados, apenas 16,9% trabalham em regime de dedicação exclusiva, cifra que se refere quase exclusivamente às IES públicas.

De acordo com Martins (2008), a atual política de Ensino Superior brasileira tem suas origens em 1968, na reforma que possibilitou, de um lado, alavancar a pesquisa criando uma política educacional de pós-graduação; por outro a criação de faculdades particulares isoladas, desvinculadas da pesquisa, voltadas tão somente para a transmissão de conteúdos e formação profissional. É um tipo de instituição voltada para atender rapidamente às demandas do mercado, estruturada como uma empresa educacional, voltada para obtenção de lucros.

O autor ainda aponta que as IES privadas se caracterizam como uma organização típica de empresas lucrativas e de funcionamento relativamente recente beneficiadas por nova moldura normativa, e já adentraram o cenário da educação superior adequadas aos referidos critérios.

Seus fins são funcionais a uma demanda por força de trabalho cada vez mais especializada, que forma o público-alvo preferencial de suas estratégias de *marketing*. Sua participação na criação de conhecimento novo, isto é, na pesquisa, é inexpressiva; pelo contrário, apropria-se do conhecimento existente, que replica. Seus programas de extensão universitária são, não raro, propagandísticos. (MARTINS, 2008, p. 734)

Com tais características, as IES privadas vêm, em especial a partir do final da década de 1990, que se caracterizou pela crise do emprego formal, atraindo grandes contingentes do alunado em uma busca legítima por um melhor posto de trabalho ou por uma adequação objetivando a empregabilidade. Em 1998, a participação das IES privadas no Brasil beirava os 80% (MARTINS, 2008).

Na visão de Gentili (1998), essas IES buscam transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado. Seu corpo docente, em sua quase totalidade, é remunerado por hora/aula e, não raramente, divide-se em duas ou mais instituições para compor seu rendimento mensal. Esta condição remunera o professor quase que exclusivamente por tarefas ligadas ao ensino, deixando a cargo do mesmo o trabalho de pesquisa, “incentivado” apenas para pontuação em planos de carreira que muitas vezes desrespeitam acordos sindicais e convenções coletivas. As cobranças por titulação e atualização são constantes, principalmente em períodos de reconhecimento e avaliação de cursos, mas ficam a cargo, invariavelmente, do professor. Esse profissional termina por conceber a formação continuada às suas próprias expensas e em um tempo de dedicação não remunerado, acumulando mais tarefas ao seu cotidiano.

Somado às atividades como elaboração e correção de provas, lançamentos de notas e frequência dos alunos via sistemas informatizados, o que se encontra é um docente exaurido e desmobilizado em seu trabalho. Importante destacar que em cada IES que o docente trabalha há um sistema, uma plataforma virtual, além dos deslocamentos entre uma e outra, ou mesmo na própria instituição como é o caso das IES que possuem diversos *campi*. Não raro, nas IES privadas multicampi, os docentes são obrigados a utilizarem os mesmos materiais e aplicarem provas padronizadas, com pouco espaço para o exercício livre e crítico da docência, pois, afinal, os alunos das turmas em que atua serão submetidos ao mesmo crivo daqueles matriculados em turmas ministradas por outros docentes. Tais condições sinalizam a descaracterização profissional que os professores vêm sofrendo através de estratégias reducionistas de sua ação pedagógica (BAZZO; SCHEIBE, 2001).

Entre as diversas características da gestão que vêm sendo comumente adotada pelas IES privadas, procuramos focar neste trabalho aquilo que consideramos altamente influente na constituição do currículo: a relação estabelecida com os docentes que veem, nas mudanças implementadas nos últimos anos, suas condições de trabalho precarizadas, já que a reestruturação produtiva atingiu o *fazer*

docente, com aumento, intensificação e desvalorização do trabalho dos professores do magistério superior (BOSI, 2007). O fenômeno é compreendido por Enguita (1991) como proletarização docente, uma vez que os saberes necessários ao exercício da docência não são elaborados pelos professores, mas por especialistas. Aos professores fica reservada a tarefa de aplicá-los (COSTA, 2010). Vale a pena recordar que a sociedade, ao assumir o discurso da qualidade em educação, passa a enxergar o professor como responsável pela falta de qualidade dos serviços prestados, fator que contribui ainda mais para a perda de prestígio e declínio da profissão.

Este é um quadro que se tornou talvez mais agudo em virtude do momento de transição que a Educação Física vive, com as relativamente recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura e Graduação em Educação Física. Porém, é conveniente considerar que foi a construção curricular difusa do curso ao longo do tempo que determinou sua divisão para atender duas áreas de atuação distintas, e não o contrário, como seria esperado.

Esta particularidade da Educação Física em relação a outras áreas de formação docente é criticada por Souza Neto e Hunger (2009). De acordo com os autores, após o Parecer CFE nº 215 de 1987, a Educação Física passa a constituir seus currículos, em especial nos cursos oferecidos pelas IES privadas, de modo distinto das demais licenciaturas. É neste momento que se estabelecem dois campos de atuação diferentes para a área: a Licenciatura, que forma o professor que irá atuar na Educação Básica; e o curso de Graduação em Educação Física, que formará o profissional que atuará em ambientes não escolares, como clubes, academias, entre outros.

A carga horária dos cursos foi ampliada de 1800 para 2880 horas/aula e seu período de integralização passou de 3 para 4 anos (SOUZA NETO; HUNGER; BENITES; 2008). Esta proposta estruturou o curso em dois modelos: o técnico-desportivo, pautado no ensino das práticas desportivas, e o técnico-científico, no qual prevalece a fundamentação dos conhecimentos pertinentes à área. Ainda, os autores acrescentam que a Resolução CFE nº 03/87 possibilitou aos cursos de Educação Física sua organização por áreas de conhecimento, o que traria a possibilidade de “flexibilizar” o currículo.

Dessa forma, principalmente as IES privadas, adotaram o conceito de Licenciatura Ampliada, ou seja, um curso que formava para atuação tanto na Educação Básica quanto em ambientes não escolares, que ficou popularmente

conhecido como “2 em 1”, por se tratar de uma formação que habilitava o egresso para dois campos de atuação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a Educação Física passa a ser considerada um componente curricular, e após duas alterações no texto que definiram sua obrigatoriedade, o artigo 26 da LDB, parágrafo terceiro adquiriu a seguinte redação:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-lei número 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – que tenha prole. (BRASIL, 1996).

Somente em 1998, com a criação do sistema CONFEF/CREF (Conselho Federal de Educação Física/Conselho Regional de Educação Física) por meio da Lei nº 9.696, que regulamentou o campo de atuação da Educação Física, é que o debate sobre a identidade do profissional de Educação Física ganhou ainda mais vigor, culminando com a resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004c), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, propondo para a área uma formação ampliada.

Em meio a este debate, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve uma reorientação na formação de professores, com a aprovação da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002a) e Resolução nº 02/2002 (BRASIL, 2002b). Estas, obedecendo ao parecer 009/2001 estabeleceram princípios norteadores para a formação docente, centrados, em especial, na noção de desenvolvimento de competências (BRASIL, 2001) explicitada no Artigo 3º, inciso primeiro das Diretrizes Curriculares Nacionais, o qual salienta “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002a, p. 2) e no Artigo 4º, assim redigido:

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2002a, p. 2)

Já o Artigo 5º entende que os cursos de formação de professores deverão garantir o desenvolvimento de competências objetivadas na Educação Básica; e por fim o Artigo 6º indica:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

É possível notar que o ensino pautado no desenvolvimento de competências surge como central em relação à organização das IES, à avaliação dos cursos, e autorização e reconhecimento para funcionamento dos mesmos.

O ideário do Ensino Superior, em pleno século XXI, voltado para o desenvolvimento de competências pode ser entendido como um “otimismo pedagógico tardio”, pois acena com a possibilidade de ascensão social para setores da sociedade que até então estiveram dele excluídos, e veem na certificação superior uma possibilidade de ascensão econômica e social. Como ilustração, basta verificar que o discurso adotado em campanhas publicitárias de diversas IES se reveste de

uma promessa de rápida inserção no “mercado de trabalho”, adotando uma perspectiva de formar profissionais “competentes”. Em especial, o Ensino Superior privado, que para expandir-se recebeu setores da sociedade oriundos de famílias que historicamente se encontravam alijadas deste nível de ensino.

Na crítica de Bernstein (1996, p. 105) a “democracia das teorias das competências é uma democracia separada da sociedade”, já que estas desconsideram a “relação entre poder, cultura e competência”.

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) identificam a centralidade do discurso das competências: “As últimas diretrizes aprovadas – anos de 2002 e 2004 – trazem traços particulares pautados nas competências e na visão de articulação por eixos nucleares, na qual a formação do docente estaria ocorrendo na união da relação teoria-prática, contemplando as necessidades sociais.” (p. 354).

Os autores esclarecem que a formação pautada em competências se insere na lógica neoliberal, mas também entendem que é necessário aprofundar o conceito e compreender que a competência, conforme propala o próprio conceito, se desenvolve exclusivamente na ação docente.

Podemos encontrar outra perspectiva em Borges (2005), para quem na divisão entre licenciatura e bacharelado persiste “um fenômeno que podemos considerar [...] equivocado e artificial em relação à realidade profissional dos docentes físicos do Brasil. De fato, esta divisão é somente uma panaceia para os problemas da profissionalização da Educação Física e dos Esportes” (p. 160). Apoiada em estudos de Faria Jr., a autora concorda com a ideia de que determinar uma profissão somente pelo local de trabalho é uma posição reducionista.

Sem dúvida, a Educação Física ainda abriga um debate intenso sobre o campo de atuação profissional, o que não deixa de ser salutar no sentido de participação dialógica, que permita o questionamento constante das propostas curriculares para formação docente na área.

O que se pode perceber no atual momento é uma perspectiva que aponta para um sujeito centrado em seu papel, desconsiderando as relações que a profissão docente estabelece com a especificidade da área, os temas da cultura corporal, os saberes pedagógicos, bem como com as relações com a escola, alunos e sociedade. O paradigma reinante é um professor universal, descontextualizado. Alguém capaz de atuar em várias frentes, preferivelmente, de maneira acrítica e não questionadora.

Assim, busca-se um modelo de qualidade planejado, como é a característica atual do mercado. Desta forma justificam-se as avaliações nacionais ranqueando o ensino, os currículos centralizados e a expansão dos programas de formação à atualização docente, trazendo a Educação a Distância (EaD) como uma ferramenta que irá ampliar e planejar de maneira mais intensa a formação de professores.

A recente reestruturação da economia mundial e a busca por um mercado planetário planejado têm pautado as atuais políticas neoliberais, mesmo durante o período de crise econômica presenciado ao final da década de 2000. Uma das consequências desse processo de globalização tem sido a construção de um projeto social neoliberal que afeta profundamente a educação (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Nossas análises encontram uma construção curricular pautada em uma “racionalidade instrumental hegemônica” (GIROUX; McLAREN, 2005), que põe por terra qualquer possibilidade verdadeiramente democrática, se entendermos a democracia como palco de possibilidades alternativas à lógica dominante, ou seja, práticas que possam desconstruir a verticalidade de algumas relações humanas.

Segundo Neira (2009), quando o currículo da formação de professores de Educação Física busca atrelar-se...

[...] a setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências sem qualquer reflexão mais profunda que faça emergir o que impeliu seus atores a incluir certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciar outros, torna-se possível recorrer à alegoria do Frankenstein para ilustrar as identidades dos docentes que estão formando (p. 124).

Neira e Nunes (2009) advertem que os currículos se esvaziam de sentido enquanto política cultural quando elaborados a partir de competências e técnicas, quando determinam que seus egressos sejam meros reprodutores de conhecimentos acabados.

É a explicação possível para que ocorram situações nas quais currículos voltados exclusivamente à formação de professores em Educação Física mantenham uma maioria de disciplinas técnico-esportivas e anátomo-fisiológicas, em detrimento daquelas que dialoguem com as temáticas que afligem a Educação Básica em pleno século XXI (a característica multicultural da sociedade, a nova função social da escola,

o mundo globalizado etc.). O problema é que o necessário diálogo acaba por ocorrer de modo distorcido.

[...] a distorção ocorre quando, por exemplo, o docente da disciplina que aborda a temática “Recreação” elege como um dos tópicos de ensino a “Recreação Escolar” ou, na disciplina Medidas e Avaliação, o professor sugere alternativas para emprego dos testes físico-motores na escola. [...] imagine-se o que acontece quando a disciplina que tematiza o esporte (se desenvolvida por alguém afastado da escola) propõe a elaboração de planos de aula ou o professor da área de Lutas faz o mesmo, sem qualquer relação com o que é discutido nas disciplinas pedagógicas. (NEIRA, 2009, p. 130)

É impossível negar que os currículos Frankenstein que formam professores de Educação Física no Brasil têm por objetivo contemplar distintas concepções, com disciplinas que privilegiem ora uma, ora outra, evidenciando a proliferação de discursos epistemológicos na área que dificilmente se coadunam.

Uma vez que a maioria dos cursos superiores é dividida em disciplinas elencadas por semestres ou anos letivos, formando blocos onde os conhecimentos aparecem fragmentados e, muitas vezes, desconectados, suspeitamos que as disciplinas, temas e conteúdos abordados mostram-se desconexos, sem atender a uma percepção da docência em sua totalidade, tornando o currículo por vezes contraditório, funcionalista e com pouca clareza acerca do professor que pretende formar. Na visão do autor tais currículos têm sido “[...] produzidos a partir decisões pessoais e/ou burocráticas. Não raro, procuram atender disponibilidades, idiossincrasias e pressões provenientes daqueles com maior poder de influência ou cedendo a modismos, forças externas, paixões entre outras influências nada pedagógicas.” (p. 122).

Tal situação é bastante comum em cursos de Educação Física oferecidos nas IES privadas, já que os processos de elaboração dos currículos de Licenciatura e Graduação em Educação Física provavelmente viveram momentos políticos semelhantes. Afinal, os antigos cursos que forneciam a dupla formação também possibilitavam o convívio entre docentes que atuavam e mantinham seu foco de estudos na Educação Básica com seus colegas oriundos das áreas de conhecimento ligadas ao treinamento desportivo, iniciação esportiva, atividades de academia, entre outras possibilidades. Podemos presumir que estes grupos, no momento de construção dos novos currículos quer seja pelo colegiado institucional ou por

determinadas pessoas, iniciaram disputas políticas que culminaram em consensos entre os envolvidos.

Como consequência, o discurso posto em circulação sobre a formação do docente de Educação Física parece objetivar uma coesão artificial entre diversas áreas desconexas, e que se mantém apenas pela tradição arraigada, muitas vezes justificada em abordagens superficiais, alinhando-se de maneira predominante a propostas que visam a uma formação generalista, porém descontextualizada e esvaziada de significado social, em franca sintonia com as teorizações educacionais contemporâneas de concepção neoliberal.

Referências

- Bazzo, V. L. Sheibe, L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.
- Benites, L. S., Souza Neto, S. Hunger, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.
- Bernstein, B. **A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996
- Bosi, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Borges, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C., DESBIENS, J. F. (Orgs) **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- Bracht, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 19 n. 48. Campinas, 1999.
- Brasil. Currículo Mínimo de Educação Física: **Resolução n.º 03**, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987a.
- Brasil. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215/87**. Ministério da Educação: Brasília, 1987b.
- Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil. Lei nº. 9.696, de 1º de setembro de 1996. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos

Regionais de Educação Física. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2 set. 1998.

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **CP Parecer 009/2001** de 8 de maio de 2001.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002a.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002b.

Collet, C. et al. Formação Inicial em Educação Física no Brasil: trajetória dos cursos presenciais de 2000 a 2006. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.493-502, jul./set. 2009

Costa, M. V. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, v. 37, p. 129-152, 2010.

Enguita, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação** "Dossiê: interpretando o trabalho docente", Porto Alegre, n.4, 1991, p.41-61.

Gentili, P. A. A.; Silva, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Giroux, H. A., McLaren, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

Hypólito, A. M.; Vieira, J. B.; Pizzi, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, p.100-112, Jul/Dez de 2009.

Hunger, D. A. C. F., et al. Formação acadêmica em Educação Física: "Corpos" (Docente e Discente) de conhecimentos fragmentados... **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.79-91, jan./mar. 2009

INEP: **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP/ Ministério da Educação, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>> Acesso em 30 de outubro de 2016

Jezine, E.; Batista, M. S. X. **Globalização e Políticas do Ensino Superior: As lutas sociais e a Lógica Mercantilista**. 2008 Disponível em <http://cyted.riaipe.net/index.php?option=com_docman&task> Acesso em 30 de outubro de 2014.

Martins, C. B. O ensino superior no Brasil: o setor privado. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. 2002, vol.17, n.48, pp. 197-203.

Neira, M.G. Desvelando Frankensteins: Interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e pesquisa em Educação Física**. Vol. 01, número 01, Cristalina: 2009.

Neira, M. G., Nunes, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo:

Phorte, 2009.

Trindade, H. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira**. Disponível em: <<http://168.96.200.17/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt--00-0-0--0prompt-10---4-----0-1l--1-es-50---20-help--00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL3.1.33&d=HASH9a0ee780f1bd0b77cee14d&x=1.>> Acesso em 30 de outubro de 2016.