

Formação de professores(as) de Educação Física: tensões e perspectivas

Furtado, Renan Santos ¹

Matos, Lucília da Silva ²

Borges, Carlos Nazareno Ferreira ³

RESUMO

A formação de professores(as) em Educação Física no Brasil tem sido tema de intensos debates acerca de quais concepções se têm formado os(as) professores(as) que vão atuar nos sistemas e redes de ensino do Brasil. Nessa perspectiva o artigo objetiva: analisar o processo de expansão dos cursos de Educação Física nas instituições de ensino superior e discutir, quais são as principais tendências que contemporaneamente estão presente nos embates epistemológicos para a formação e atuação do(a) professor(a) de Educação Física. Para tanto desenvolvemos um estudo teórico com suporte documental. Dentre os resultados encontrados destacamos: na contemporaneidade, a formação profissional em Educação Física tem sido cada vez mais dominada pela lógica neoliberal privatista com expansão dos cursos privados e a distância e embates entre concepções divergentes de formação com ênfase no mercado de trabalho, na defesa da licenciatura de caráter ampliado e no modelo crítico-reflexivo.

Palavras-chave: educação física; educação física escolar; formação de professor(a); ordenamentos legais.

Teacher training in Physical Education: tensions and perspectives

ABSTRACT

The education of teachers in Physical Education in Brazil has been the subject of intense debates about what conceptions the teachers who will work in Brazil's education systems and networks have formed. From this perspective, the article aims to: analyze the process of expansion of Physical Education courses in higher education institutions and discuss what are the main trends that are currently present in the epistemological clashes for the education and

¹ Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED). Email: renan.furtado@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724633321532061>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>.

² Universidade Federal do Pará. Professora na Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Faculdade de Educação Física. Email: luciliasmato@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4225451674854195>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1403-3009>.

³ Universidade Federal do Pará. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Email: cnazareno@ufpa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548063126332942>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>.

performance of physical education teachers. To this end, we developed a theoretical study with documentary support. Among the results found, we highlight: in contemporary times, professional education in Physical Education has been increasingly dominated by the privatist neoliberal logic with the expansion of private and distance courses and clashes between divergent conceptions of training with an emphasis on the job market, in defense of degree with an expanded character and in the critical-reflective model.

Keywords: physical education; school physical education; teacher education; legal ordinances.

Formación de profesores(as) de Educación Física: tensiones y perspectivas

RESUMEN

La formación de profesores(as) en Educación Física en Brasil ha sido tema de intensos debates sobre cuáles son las concepciones en las que se están formando los(as) profesores(as) que actuarán en los sistemas y redes de enseñanza del país. En esta perspectiva, el artículo tiene como objetivo: analizar el proceso de expansión de los cursos de Educación Física en las instituciones de enseñanza superior y discutir cuáles son las principales tendencias que, contemporáneamente, están presentes en los debates epistemológicos para la formación y actuación del(a) profesor(a) de Educación Física. Para ello, desarrollamos un estudio teórico con soporte documental. Entre los resultados encontrados destacamos: en la contemporaneidad, la formación profesional en Educación Física ha estado cada vez más dominada por la lógica neoliberal privatista con la expansión de los cursos privados y a distancia, y los debates entre concepciones divergentes de formación con énfasis en el mercado laboral, en la defensa de la licenciatura de carácter ampliado y en el modelo crítico-reflexivo.

Palabras clave: educación física; educación física escolar; formación de profesores(as); ordenamientos legales.

INTRODUÇÃO

A formação de professores(as) em Educação Física no Brasil tem sido tema de intensos debates desde os seus primórdios institucionais nos anos 1930. Algumas problemáticas permeiam essa história, por exemplo, as



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.11 N.20 e265324 [2025]
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2025.265324>

discussões sobre o tempo de duração e o formato dos cursos, a composição dos currículos, a ênfase na dimensão técnica ou nas chamadas disciplinas teóricas, formar para o mercado de trabalho ou para a apropriação crítica dos conhecimentos, profissional generalista ou especialista, licenciatura ou bacharelado, cursos presenciais e de Educação a distância (EAD), entre outros (Azevedo; Malina, 2004; Bracht, 2019; Broch *et al.*, 2020).

Um ponto instigante que nos interessa sobremaneira nesta pesquisa trata-se de compreender de qual modo a formação de professores(as) em Educação Física historicamente tem pautado a questão da prática pedagógica dessa disciplina para a atuação nas escolas. Quer dizer, sob quais parâmetros, concepções e tradição se têm formado os professores(as) que vão atuar nos sistemas e redes de ensino do Brasil. Essa questão é de extrema importância pois os indicativos de Faria Junior (1987, 1992) revelam que, durante algumas décadas, desde a criação do primeiro curso de formação superior em Educação Física, em 1939, no Rio de Janeiro, a formação de professores(as) em Educação Física não era direcionada para a intervenção pedagógica nas escolas, do ponto de vista de uma prática que pudesse transcender o ensino de gestos técnicos padronizados oriundos das atividades ginásticas e esportivas. Melhor dizendo, em uma aproximação inicial, é possível inferir que a formação de professores(as) em Educação Física corroborava o discurso legitimador da atividade/disciplina escolar da época, que era baseado em preceitos eugênicos, moralizadores e eminentemente técnicos no que diz respeito à execução do gesto motor oriundo principalmente das atividades esportivas e ginásticas (Bracht, 2019).

Nesse sentido, faremos a discussão sobre formação de professores(as) de Educação Física e seus ordenamentos legais com vistas a pensar sobre o cenário que os cursos de formação superior têm projetado para a intervenção pedagógica a ser desenvolvida nas escolas⁴.

⁴ Aqui é importante frisar que apesar de falarmos que nosso foco, neste artigo, é nos processos de formação de professores(as) que ocorrem nos cursos de licenciatura e seus impactos para a Educação Física escolar, vale salientar que dada a complexidade do objeto, principalmente em relação à trajetória da área da Educação Física no Brasil, em vários momentos, dialogaremos com a formação superior em sentido amplo (cursos de licenciatura e bacharelado), além das chamadas habilitações técnicas e outras formações presentes na área em grande parte do século XX, que podemos tratar a partir da designação mais ampla de formação profissional em Educação Física. Para nós, esse é um modo que, no momento, parece eficaz para não abandonarmos a totalidade do objeto e a inter-relação da formação de professores(as) em Educação Física com os condicionantes sociais, políticos e econômicos dos diferentes tempos históricos.



Nessa perspectiva definimos como objetivos: a) analisar como vem se dando o processo de expansão dos cursos de Educação Física nas instituições de ensino superior e b) discutir, tendo como referência os ordenamentos legais no que tange a formação profissional em Educação Física e a influência do movimento renovador que surge na década de 1980, quais são as principais tendências que contemporaneamente estão presente nos embates epistemológicos para a formação do(a) professor(a) de Educação Física e sua atuação em espaços escolares e não escolares.

Em termos de designação metodológica mais específica, trata-se de um estudo teórico bibliográfico tendo como base material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos e também tem como suporte alguns documentos que foram analisados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008), a dizer: Resolução nº 09, de 06 de outubro de 1969 (Brasil, 1969); Resolução nº 03, de junho de 1987 (Brasil, 1987); Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998 (Brasil, 1998); Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), Sinopse Estatística da Educação Superior 2020 (Inep, 2020).

Para o prosseguimento analítico deste trabalho, tomamos como base a formulação de Evangelista (2012) a despeito do trabalho com fontes documentais. De acordo com a autora, o trabalho com documentos deve os considerar não apenas como diretrizes político-pedagógicas para a atuação docente em determinada esfera educacional, mas também como expressão de uma consciência histórica, produzida no seio de disputas e tensões entre grupos sociais e projetos históricos distintos. Por essa razão, para além da análise mais restrita dos textos oficiais que conformaram a história da formação profissional em Educação Física na sua relação com a escola, buscaremos compreender alguns aspectos da conjuntura histórica de sua produção.

Em termos organizacionais, o artigo terá dois tópicos. No primeiro, apresentaremos um panorama geral sobre a formação de professores(as) em Educação Física no Brasil na atual conjuntura de expansão dos cursos privados e da educação a distância e em seguida trataremos sobre a formação do profissional generalista e especialista, os modelos de currículos e as concepções de formação profissional presentes no campo, os quais, a nosso ver, possuem impacto e relação direta com os desafios da prática pedagógica a ser desenvolvida nas escolas.

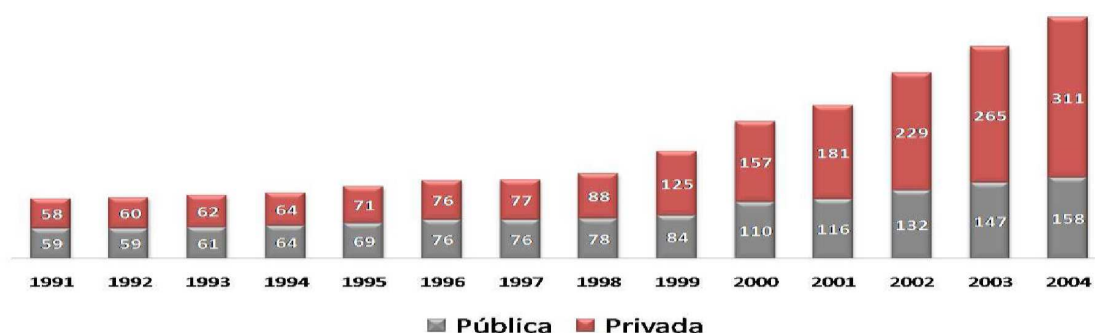
Cenário contemporâneo da formação profissional em Educação Física no Brasil: expansão dos cursos privados e a distância

O cenário contemporâneo da formação de professores(as) em Educação Física aponta para desafios diversos e que aprofundam certas questões colocadas nas últimas décadas. Desde as discussões a respeito dos possíveis impactos sobre a identidade profissional, ocasionados pelos modelos de formação e pela possível fragmentação do campo acadêmico e da intervenção profissional promovida com a formação em licenciatura e bacharelado que, a partir de 1987, impulsionou à proliferação de problemas como a expansão desenfreada dos cursos privados e, mais recentemente, da modalidade da EAD (Bracht, 2019; Figueiredo; Alves, 2020; Broch *et al.*, 2020; Taffarel; Santana; Luz, 2021).

A título de exemplo, o estudo de Broch *et al.* (2020) – que se propôs a analisar a trajetória da expansão da formação superior em Educação Física no Brasil, nos cursos presenciais de licenciatura e bacharelado, entre 1991 e 2015, com base em dados coletados da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e do documento “A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004 - Educação Física”, publicado em 2006 pelo mesmo instituto – constata que a área tem passado por uma espécie de expansão desenfreada na educação superior, superando até a média do aumento geral dos cursos de formação superior do Brasil. No referido período, enquanto todos os cursos de formação superior somados aumentaram cerca de 277% o seu número de matrículas em instituições públicas e privadas de ensino, os cursos de Educação Física tiveram um aumento de 559%. Ou seja, pouco mais que o dobro da média nacional.

Para efeitos ilustrativos da discussão de Broch *et al.* (2020), apresentamos o gráfico 1, retirado do estudo dos autores, que trata sobre a quantidade e a localização (pública ou privada) dos cursos presenciais de formação superior em Educação Física, entre os anos de 1991 e 2004.

Gráfico 1 – Número de cursos de graduação presenciais de Educação Física (licenciatura e bacharelado) entre os anos de 1991-2004.



Fonte: Adaptado de Inep (2006).

Como podemos constatar, até o ano de 1998, existia uma certa equiparação entre os cursos ofertados em instituições públicas e privadas na área da Educação Física. A partir de 1999, a oferta da formação superior em Educação Física em instituições privadas passou a ser consideravelmente maior, apesar de o setor público seguir crescendo e construindo novos cursos. De acordo com Broch *et al.* (2020), um conjunto de fatores ajudam a explicar a expansão da formação superior na esfera privada, dentre eles: o incentivo às políticas neoliberais de flexibilização do trabalho imbricadas com a construção de políticas públicas mediadas em conjunto com a iniciativa privada no Brasil, a contar dos anos 1990; a flexibilização legislativa para a abertura de novos cursos presentes desde a Constituição Federal de 1988 e ratificada na LDB de 1996; a consideração da expansão universitária sem pensar na real igualdade de oportunidades de acesso à formação de qualidade baseada na conexão formativa entre ensino, pesquisa e extensão; e a maior busca, por parte significativa da população brasileira, pelo diploma de formação superior tendo em vista melhores condições de trabalho e vida, sendo essa responsabilidade cada vez mais transferida para o setor privado. Esses aspectos, especialmente o último, podemos observar, sem negarmos a relevância e o impacto histórico para uma grande parcela da população pobre e periférica, em notáveis expressões da política educacional nacional empreendidas nos anos 2000, como o “Fundo de Financiamento Estudantil” (FIES) e o “Programa Universidade Para Todos” (PROUNI).

Podemos afirmar que a Educação Física segue toda a lógica da política educacional brasileira de expansão de cursos e matrículas tendo a iniciativa privada como protagonista. Broch *et al.* (2020) demonstram que a partir de 2009, existe um salto considerável na quantidade de cursos presenciais de Educação Física ofertados no Brasil, além da crescente disparidade entre as matrículas efetuadas nas instituições públicas e privadas. Em 2015, tínhamos 79% das matrículas dos cursos de Educação Física presentes em instituições



privadas e somente 21% nas universidades públicas. Assim, do total de 1.140 cursos presenciais de formação superior que funcionam até 2015, 859 eram em instituições privadas e 281 em universidades públicas. Cabe lembrar que a análise de Broch *et al.* (2020) nem chegou a tratar dos cursos não presenciais, como falaremos brevemente a seguir, por intermédio de dados mais atuais.

Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2020 do INEP⁵, atualmente, temos 1.596 cursos ativos de formação profissional em Educação Física, entre cursos de licenciatura e de bacharelado. Desses, 169 são na modalidade EAD e 1.427 na modalidade presencial. No que diz respeito às esferas pública e privada, apenas 269 são ofertados por instituições públicas, enquanto 1.327 funcionam nas instituições privadas de ensino. Quando analisamos a distribuição dos cursos a partir das modalidades de formação, encontramos os seguintes dados: 771 cursos são de licenciatura e 825 de bacharelado.

Ou seja, existem mais cursos de formação superior em Educação Física de bacharelado do que de licenciatura. É notável que os cursos de bacharelado possuem certa predileção pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, uma vez que, do seu total de cursos (825), 727 são ofertados em instituições privadas de ensino. De acordo com Broch *et al.* (2020), tal fato decorre da associação cada vez mais notável dos cursos de bacharelado com o mercado de trabalho e consumo das práticas corporais na esfera privada. De algum modo, esse acaba sendo um fator atrativo para os estudantes de graduação buscarem os cursos de bacharelado.

Chama nossa atenção que dos 169 cursos de Educação Física ofertados na EAD, 154 funcionam em instituições privadas de ensino. Contudo, a respeito da formação em Educação Física na modalidade à distância, o dado mais significativo refere-se ao número de matrículas presentes nesses cursos. Assim, apesar do menor número de cursos de Educação Física ativos nessa modalidade de ensino, eles somam 191.568 matrículas, contra 172.141 dos cursos presenciais. Desse modo, podemos inferir que a maioria dos profissionais de Educação Física, hoje, está sendo formada na modalidade à distância de ensino. Mais ainda, a maior parte dos futuros professores(as) de Educação Física está na EAD, já que os cursos presenciais de licenciatura contam com 62.912 estudantes matriculados, e os à distância, com 69.289.

⁵ O leitor poderá consultar esses números e outros dados no Censo da Educação Superior do INEP, na aba de resultados, acessando o seguinte link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.



Contudo, quando observamos os números sobre os concluintes dos cursos de graduação em Educação Física, constatamos que apesar da maior quantidade de matrículas, os cursos à distância formam cerca de 50% menos estudantes em relação aos presenciais. Tal fato pode indicar a precariedade e fragilidade dessa modalidade de ensino para processos de formação profissional, ainda mais se considerarmos toda a especificidade do campo de conhecimento da Educação Física, que trata de manifestações corporais codificadas cultural e historicamente em expressões de movimento, como a dança, o esporte, as lutas, a ginástica, as práticas corporais de aventura, os jogos e brincadeiras, as atividades corporais de aventura, o circo, dentre outras.

Sobre as instituições públicas, que concentram somente 283 cursos de graduação em Educação Física, vale destacar que apenas um curso de bacharelado é ofertado na modalidade EAD. Na modalidade presencial, os cursos de licenciatura ainda possuem maior quantidade em relação aos de bacharelado nas IES públicas, sendo 171 de licenciatura e 97 de bacharelado.

A seguir, apresentamos o quadro 2, que visa expor de modo mais detalhado o cenário da formação superior em Educação Física a partir das seguintes delimitações: cursos de EAD e presencial, licenciatura e bacharelado e público e privado.

Quadro 1 – Cursos de formação superior em Educação Física no Brasil – 2020.

Modalidade a distância				Modalidade presencial				Total
Bacharelado		Licenciatura		Bacharelado		Licenciatura		
Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	
1	77	14	77	97	650	171	509	1.596

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior de 2020 do INEP (2022).

É possível inferir que a influência do campo empresarial sobre a formação de professores(as), em geral, e de Educação Física, em particular, tem se manifestado de modo intenso nas últimas décadas⁶. Aliás, essa já era

⁶ Sobre a influência do campo empresarial na educação brasileira, a consequente expansão da educação privada e a tendência da formação na modalidade da EAD, existe uma vasta documentação que tem sido divulgada em periódicos, fóruns de entidades científicas e sindicais, portais e eventos do campo educacional, em especial aqueles ligados aos temas da política educacional e formação docente. A título de introdução e acompanhamento dessa discussão ao longo dos últimos anos, indicamos os trabalhos de Freitas (2007), Evangelista e Triches (2015), Shiroma (2018) e Maués (2021).



uma sinalização de Faria Junior (1987, 1992) e Taffarel (1997), ao apontarem que a Resolução nº 03/1987, a partir do momento no qual estabeleceu a formação em nível de bacharelado e licenciatura, já se apresentava como uma investida do capital na formação profissional em Educação Física, por intermédio do rebaixamento teórico da formação profissional e da pretensão de delimitação dos campos de trabalho, tendo como parâmetro principal os interesses do suposto mercado das práticas corporais e esportivas em expansão.

Todavia, os dados acima apresentados, que confirmam a significativa quantidade de cursos privados de Educação Física e também a expansão da EAD, nos permitem questionar aspectos do tipo: como projetar a formação do professor(as) de Educação Física como um intelectual capaz de pensar e desenvolver a sua prática pedagógica a partir de uma imbricação formativa entre ensino, pesquisa, extensão e gestão em cursos que geralmente privilegiam somente a dimensão do ensino? Sobre o ensino oferecido pelos cursos de EAD, até que ponto a socialização do conhecimento por via de plataformas digitais e outros recursos tecnológicos pode dar conta do complexo processo de formação de professores(as)? De qual modo é possível pensar a relação teoria e prática e processos formativos baseados nas noções de experiência e corpo consciente em cursos de EAD? O que significa formar professores(as) que necessitam dominar um campo de conhecimento e competências do âmbito didático-pedagógico e das dimensões ético-políticas em cursos aligeirados e no formato de EAD?

Não por acaso, a respeito de todo o processo de expansão da formação superior dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil, Broch *et al.* (2020) indicam alguns efeitos colaterais, por exemplo: o fato de termos muitos profissionais presentes no mercado de trabalho acabar exacerbando a lógica da competitividade, fazendo com que as condições de trabalho se deterioresem cada vez mais; a presença cada vez maior, nos cursos de graduação, de estudantes que não estão somente ligados à prática das modalidades esportivas, mas também conectados com a área da Educação Física a partir do fascínio causado por aspectos como a espetacularização do esporte e a mercantilização das práticas corporais e do discurso sobre promoção de saúde. Como consequência desse quadro, assistimos à progressiva desvalorização da formação docente em Educação Física, que tende a ser tratada como uma profissão pouco atrativa dentro da lógica neoliberal privatista.

Do ponto de vista do referencial teórico que mobilizamos neste estudo, essas questões não podem ser concebidas como de menor importância, já que



estamos tratando de processos formativos que, a nosso ver, deveriam combater a lógica da semiformação cultural e da perda da experiência. Ao menos inicialmente, pontuamos que progressivamente o sentido da formação tem sido dominado e conduzido pelos mecanismos e instituições do capital. Assim, uma formação para emancipação, nos termos de Adorno (2020), tende a encontrar ainda mais mecanismos de coerção quando nos deparamos com esse amplo processo de massificação da formação de professores(as) no Brasil.

De acordo com Figueiredo e Alves (2020), não é possível desconsiderar que todo esse movimento da expansão dos cursos de ensino superior no país (confirmados pelos últimos censos do INEP), que também se perpetua no campo da formação docente das licenciaturas, em geral, e da Educação Física, em particular, repercute sobremaneira na organização curricular e na qualidade da formação profissional ofertada por esses mais diferentes perfis de cursos. Essa reflexão é importante porque, com o aumento irrefletido da quantidade de cursos, existe certa tendência de que os mecanismos construídos pelos órgãos de controle para a verificação da qualidade dos processos formativos ofertados possam ser menos eficientes e precisos⁷.

Podemos dizer que a lógica neoliberal presente nas recentes políticas educacionais para a educação básica, também se encontra no desenvolvimento e estruturação dos cursos de graduação do Brasil. Esse fato é mais facilmente notável a partir da quantidade de cursos ofertados por instituições privadas de ensino. No entanto, bem como nas políticas de educação básica, as disputas sobre os sentidos e finalidades da formação superior também expressam o confronto entre grupos e perspectivas teóricas distintas, estando o neoliberalismo fortemente representado.

Em nosso entendimento, essas reflexões sobre a atual conjuntura da formação de professores(as) em Educação Física são fundamentais para pensarmos os desafios do tempo presente para a legitimidade dessa disciplina na escola. O mais preocupante é que esse cenário de dificuldades e, por

⁷ Sobre esses apontamentos das pesquisadoras, aproveitamos para compartilhar uma citação que expressa de forma interessante o atual cenário: “quanto ao Censo (2016), publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), destacamos que: a) o número de matrículas no ensino superior em 2016 ultrapassou a marca de mais de 8 milhões, em 2.407 Instituições de Ensino Superior (IES); b) a maioria dessas matrículas foi efetivada na região Sudeste e Nordeste do País; c) do total de matrículas, somente 12,3%, ou 296, são efetivadas em IES públicas, e 87,7%, em IES privadas; d) houve um aumento assustador de 375,2% de matrículas entre 2006 e 2016 em cursos de graduação a distância” (FIGUEIREDO; ALVES, 2020, p. 33).

vezes, de pouco prestígio do campo da Educação Física na escola, nas políticas educacionais e na formação profissional acaba por se apresentar como uma tendência na história brasileira, a qual teve origem militar, datada entre o final do século XIX e começo do século XX, com forte influência médica, de intelectuais e esportistas (Oliveira; Da Costa, 1999; Souza Neto *et al.*, 2004; Azevedo; Malina, 2004) e as ramificações da formação estiveram presentes desde os cursos de habilitação anteriores à criação da ENEFD em 1930, promovidos pelas instituições militares, e persistiram com os marcos legais da formação superior em Educação Física de 1939, 1945 e 1969, nos anos 1980, essa polêmica continuou assídua, mas, dessa vez, com a criação do bacharelado em Educação Física, instituído pela Resolução nº 03/1987, e seguiu presente nas Resoluções nº 07/2004 e nº 06/2018⁸ (Taffarel; Santana; Luz, 2021).

Tomando como parâmetro a formação em Educação Física até 1969 de forma resumida podemos afirmar que o Decreto-lei nº 1.212 de 1939, apresentava como modalidade de formação a licenciatura em Educação Física, instrutores de ginástica (professoras primárias), médico especializado em Educação Física, técnico em massagem e técnico desportivo e a ênfase do conhecimento era o técnico-esportivo e nas ciências biológicas. O Decreto-lei nº 8.270 de 1945 a modalidade de formação era licenciatura em Educação Física, Instrutores de ginástica (professoras primárias), médico especializado em Educação Física, técnico em massagem e técnico desportivo e o conhecimento dava ênfase também a uma perspectiva técnico-esportiva e das ciências biológicas. Já a resolução CFE nº 69/1969 passou-se a modalidade de formação de Licenciatura em Educação Física e Técnico desportivo no qual o conhecimento esteve vinculado a um Currículo mínimo, com ênfase na dimensão técnico-esportiva e das ciências biológicas. (Azevedo,1999) e Souza Neto *et al.*, 2004).

Para este momento e perspectivando o prosseguimento da nossa discussão, interessa-nos tratar de alguns temas importantes consolidados no século XX, que são fulcrais para entendermos a tradição da Educação Física na formação de professores(as) para a intervenção escolar. Nesse sentido, os debates sobre a formação do profissional generalista ou especialista, os modelos de currículo e as concepções de formação profissional presentes no campo, a nosso ver, possuem impacto e relação direta com os desafios da prática pedagógica a ser desenvolvida nas escolas.

⁸ Essas três últimas resoluções, foram produzidas em contextos em que o campo acadêmico da área já estava em desenvolvimento, além de as teorias críticas da educação e humanidades estarem circulando na paisagem epistemológica da Educação Física.



Formação do professor(a) de Educação Física no Brasil e embates entre concepções divergentes

É interessante observarmos que apesar de todos os esforços críticos do Movimento Renovador da Educação Física (MREF) e dos discursos renovadores sobre a Educação Física escolar e o objeto de estudo da disciplina, proliferados desde os anos 1980, ainda assim, no âmbito da formação de professores(as) e na própria educação escolar, persistiram, em muitas realidades, práticas ligadas ao predomínio técnico-esportivo. Apesar do crescimento da Educação Física na pós-graduação e do avanço da formação acadêmica do quadro docente que ocupava as Instituições de Ensino Superior (IES) nesse período, as tensões entre diferentes projetos de formação começavam a se colocar de forma mais incisiva.

De acordo com Faria Junior (1987), a sensação, nos anos 1980, é de que alguns avanços começaram a existir no campo da Educação Física. Dentre as evidências, o autor comenta aspectos como: os licenciados em Educação Física passaram a assumir cargos e importantes funções nas instituições de ensino; o desempenho dos licenciados em Educação Física não deixa nada a desejar em comparação com profissionais de outras áreas em concursos e processos seletivos; a presença de licenciados em Educação Física em cursos de pós-graduação é cada vez maior etc. Essa sensação de avanço do campo a datar dos anos 1980, apesar das constantes contradições e mecanismos legais de rebaixamento da área, é compartilhada por Betti (1995), na medida em que o autor ressalta que esse movimento crítico também alterou parte significativa do sentido da produção de conhecimento na área.

No bojo das discussões sobre formação de professores(as) em Educação Física nos anos 1980, emergiu um debate presente até hoje no campo. Trata-se do tema da formação do profissional de caráter generalista ou especialista na área. Em termos gerais, podemos dizer que a formação em Educação Física historicamente teve predominância de especialização, uma vez que, para além das habilitações que sempre estiveram presentes, a própria estrutura curricular dos cursos sinaliza para um corpo de conhecimento mais restrito e baseado nas ciências biológicas.

De acordo com Faria Junior (1987, 1992), esse debate sobre o sentido da formação se intensificou com a criação dos cursos de bacharelado, que, para o autor, significa a continuidade da formação especializada, porém, com nova roupagem. Nesse sentido, defende a formação do profissional generalista

em contraposição à tendência histórica de fragmentação da formação, do campo de conhecimento e da intervenção profissional em Educação Física.

Para Faria Junior (1987), o professor generalista é o profissional formado sob uma perspectiva humanística que possui o título de licenciado pleno em Educação Física, sendo, assim, habilitado para atuar tanto nos sistemas formais de ensino quanto nos espaços não formais. Conforme Faria Junior (1992, p. 235), “uma formação generalista supõe domínio de teorias, que permita ao profissional atuar tanto na Educação Física escolar, quanto na não-escolar (clubes, academias, *resorts* turísticos, condomínios etc.)”.

Já o profissional especialista, que é o antigo habilitado e o atual bacharel, pode ser entendido como aquele que se dedica a um ramo específico da Educação Física, sendo formado em uma lógica mais pragmática e tecnicista. Esse ramo específico que, em outros momentos, poderia ser até alguma esfera da educação básica, além do sistema esportivo (Faria Junior, 1987, 1992), atualmente tende a se apresentar dos mais variados modos e sob as formas do mercado que direcionam os sujeitos para o consumo das práticas corporais no meio privado.

Cabe salientar que a justificativa para a continuidade da formação especializada em Educação Física se pauta nas chamadas transformações do mercado de trabalho, que exigiriam, cada vez mais, profissionais competentes e preparados para a intervenção com as práticas corporais nos mais diferentes contextos. Segundo Faria Junior (1987, p. 26), “a justificativa calca-se numa visão do profissional, para as necessidades de uma realidade urbana, de cidades de grande e médio porte, apontadas, em pesquisas sobre mercado de trabalho, utilizando amostras não representativas”.

Em trabalhos como o de Da Costa (1999), Oliveira e Da Costa (1999) e Torjal (2006), encontramos as justificativas sobre a necessidade da formação especializada em Educação Física. Em geral, os argumentos giram em torno das mudanças da sociedade e da expansão do mercado das práticas corporais, principalmente na esfera privada. Torjal (2006, p. 247), sobre o perfil da formação do profissional de Educação Física, diz que “a preparação profissional deve possibilitar que ele se envolva com os ser humano e que, por meio de sua ação especializada, possa levá-los a obter uma melhor condição de entendimento e desenvolvimento de suas capacidades”.

Cabe sinalizar que o termo “preparação profissional”, utilizado por Torjal, por si só já sugere certo tipo de processo acadêmico mais mecânico e relacionado de modo instrumental com os campos de trabalho. Em termos de



abrangência e sentido, preparar é diferente de formar. Não por acaso, Freire (2019) realiza uma importante distinção pedagógico-política entre formação e treinamento, já que a ideia de treinar sujeitos para uma determinada atividade profissional tende a reduzir os aspectos reflexivos necessários no processo de formação. Com base na compreensão do sentido de formação de Adorno (1996a, 1996b, 2020), poderíamos pensar que a noção de preparação profissional pode ser concebida como uma formulação ideológica da semiformação.

As posições de Torjal (2006) sobre a ação profissional especializada e a preparação profissional baseada nas demandas da sociedade corroboram o apontamento de Betti (1992), para quem o debate sobre a formação de generalistas ou especialistas na Educação Física apresenta alguns problemas na ordem do seu entendimento. Para Betti, tanto o bacharel como o licenciado, do ponto de vista de intervenção profissional, são especialistas, já que o licenciado acaba sendo um especialista em educação.

Ainda com Betti (1992), a ideia de uma formação generalista, que pode tanto ser capaz de formar um profissional com amplo conhecimento na sua área como de se adaptar às demandas do mercado, parece ser a ideal. Contudo, “isso cria um dilema para a Educação Física, pois é difícil articular um único currículo capaz de formar um profissional competente para um campo de trabalho tão diversificado” (Betti, 1992, p. 248-249). Assim, a questão é de difícil correção de rota, uma vez que o inchaço dos currículos pode fazer com que se aborde “muita coisa”, mas não se consiga aprofundar aspectos fundamentais do campo de conhecimento da Educação Física e outras áreas necessárias à formação profissional. Em Taffarel (2012), encontramos algumas sinalizações sobre como seria um currículo de orientação generalista sem o problema do inchaço de disciplinas, mas com base em grandes temas e outras atividades formativas.

Do mesmo modo, Betti questiona se a total especialização seria um bom caminho pensando a complexidade do campo de conhecimento da Educação Física. Porém, em oposição a Faria Junior (1987, 1992), o autor discorda que o bacharel em Educação Física possa ser chamado de especialista. Assim, “não se deve associar o bacharel em Educação Física com o especialista e o licenciado com o generalista” (Betti, 1992, p. 249). Essa colocação de Betti, de fato, é importante, pois, por vezes, o próprio curso de licenciatura pode negar conhecimentos de outras áreas, tornando a formação também fragmentada e especializada.



Diferentemente de Da Costa (1999) e Oliveira e Da Costa (1999), Betti (1992) vislumbra algumas possibilidades para o bacharel em Educação Física além da mera adaptação ao mercado de trabalho. Grosso modo, seria uma via para os próprios cursos de licenciatura repensarem o sentido da formação que ofertam. Todavia, como bem expõe Taffarel (1997), é difícil abster da discussão sobre os modelos de formação em Educação Física as evidências sobre o avanço do padrão societário neoliberal, que se refletem na criação de demandas que, cada vez mais, alinham os cursos de formação superior com as exigências do modelo produtivo. Contudo, seria ingênuo pensarmos que esse atrelamento entre mercado de trabalho e formação profissional ocorre na área da Educação Física somente por meio do curso de bacharelado, e que a licenciatura de teor generalista estaria livre dessa contradição. Em nosso entendimento, os dados sobre a expansão desenfreada dos cursos de licenciatura e bacharelado, apresentados no início deste artigo, comprovam que ambas as modalidades de formação profissional em Educação Física acabam sendo alvo do setor privado e, conseqüentemente, da lógica capitalista.

A respeito da discussão sobre a formação do profissional generalista e especialista em Educação Física, posicionamo-nos a favor de uma formação mais próxima das ideias do professor(a) generalista. Concordamos com Faria Junior (1987, 1992), que do ponto de vista do objeto de conhecimento em si, não teríamos como justificar a presença de dois objetos de conhecimento diferentes para a formação do licenciado e do bacharel. Esse é um aspecto fundamental, quer dizer, todo profissional de Educação Física deve conhecer o seu campo de conhecimento de modo não fragmentado e tendo a intervenção humanista como princípio fundamental. Isso corrobora com Rangel Betti e Betti (1996), na afirmação que a cultura corporal de movimento existe para além da escola, devendo, assim, ser objeto da formação profissional e da pesquisa acadêmica em toda a sua complexidade.

Outro debate importante no cenário da formação profissional em Educação Física refere-se aos chamados modelos de currículo instaurados desde a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEDF), em 1939, e suas modificações a partir dos anos 1980, devido aos avanços



acadêmicos do MREF e algumas sinalizações da Resolução nº 03/1987⁹. Essa discussão é fundamental por que o currículo organiza a experiência formativa com base em um conjunto de valores, perspectivas e compreensões a respeito da prática profissional. No caso da Educação Física escolar, cabe refletirmos: por meio de qual concepção de Educação Física, ciência, conhecimento e prática pedagógica os(as) professores(as) foram formados no século XX? Até que ponto os currículos da formação profissional dos licenciados e dos próprios habilitados que ministravam aula nas escolas propunham-se em tematizar, de fato, a Educação Física como componente curricular formativo nas mais diferentes etapas de ensino e sistemas educacionais?

Autores como Darido (1995, 2003), Rangel-Betti e Betti (1996) e Bracht (2019) discutem os modelos de currículo em Educação Física a partir de reflexões sobre a relação teoria e prática na formação profissional. De acordo com esses autores, a formação em Educação Física necessita se organizar em perspectiva reflexiva, interdisciplinar e com um efetivo diálogo entre teoria e prática mobilizado por currículos temáticos e uma organização curricular que não se fragmente nas chamadas disciplinas teóricas e práticas.

Na análise histórica da formação em Educação Física, encontramos dois grandes modelos de currículo. Um primeiro, denominado a partir de termos como “currículo tradicional” (Darido, 1995), “tradicional-esportivo” (Rangel-Betti; Betti, 1996) e “técnico-esportivo” (Bracht, 2019), teve predomínio na Educação Física até basicamente os anos 1980, estando presente até hoje em muitos cursos, principalmente de instituições privadas. O segundo modelo, chamado de “currículo científico” ou “técnico-científico” (Darido, 1995; Rangel-Betti; Betti, 1996), passou a se efetivar a partir do final dos anos 1980, sendo fortalecido pelos discursos renovadores do MREF e por mudanças empreendidas pela Resolução nº 03/1987.

Enquanto período histórico e características, o chamado currículo tradicional-esportivo expressa a concepção dos primeiros currículos da formação superior em Educação Física, que eram baseados nos conhecimentos das ciências biológicas e no ensino do gesto técnico padronizado das modalidades esportivas e corporais. Nessa perspectiva, os profissionais são formados na lógica do saber fazer para ensinar (Darido, 1995;

⁹ Do ponto de vista da reflexão histórica, o cenário que originou a Resolução nº 03/1987 apresenta algumas diferenças em relação aos contextos descritos até então. O primeiro deles é que já nesse período se tinha alguma compreensão de que a profissão de Educação Física não era meramente técnica e desprovida de reflexão e potencial transformador. Soma-se a isso o fato de o Movimento Renovador da Educação Física (MREF) começar a se estabelecer como crítica viável e necessária em relação ao histórico acrítico da Educação Física brasileira.

2003). Esse currículo enfatiza as chamadas disciplinas práticas e esportivas, e o conceito de prática se baseia na execução, treinamento, aperfeiçoamento e demonstração de certas habilidades motoras e esportivas por parte dos estudantes. Nos termos de Rangel-Betti e Betti (1996, p. 10), existe uma notável cisão entre teoria e prática nesse modelo de currículo, já que “teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc.”.

Embora possamos encontrar diversas similitudes entre o modelo tradicional-esportivo e a disposição curricular de 1939, apresentada por Oliveira e Da Costa (1999), autores como Rangel-Betti (1996) e Bracht (2019) pontuam que o auge dessa concepção de modo mais elaborado e consciente se deu a partir dos anos 1960, acompanhando um primeiro movimento de expansão dos cursos de formação superior em Educação Física e também o seu processo de esportivização na escola, além do amplo prestígio social e político que o esporte passava a ter na sociedade brasileira. Do mesmo modo que o esporte se tornou um dos principais discursos legitimadores da Educação Física escolar, isso também ocorreu nos currículos de formação profissional. Como resultado, “a formação era marcadamente técnica, ou seja, orientada menos no debate sobre os fins e mais focada no como fazer (meios para garantir a eficiência, aliás, eficiência e eficácia eram dois conceitos importantes na discussão)” (Bracht, 2019, p. 246).

Nessa concepção, a teoria, entendida como a fundamentação de orientação biológica e psicológica sobre o ser humano, passava a ter um espaço menor nos currículos, sendo geralmente relacionada com as disciplinas expositivas na sala de aula. Conforme Rangel-Betti e Betti (1996, p. 10), “a ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc.”. Em termos gerais, essa concepção de currículo foi hegemônica entre os anos 1960, 1970 e 1980. O começo de algum questionamento e do apontamento de outra lógica ocorreu no final dos anos 1980 e principalmente na década seguinte, com a consolidação do currículo técnico-científico.

Nesse modelo, em vez da ênfase na execução e demonstração das técnicas esportivas, o professor deveria ser formado para aprender a ensinar (Darido, 2003). Desse modo e na esteira da ampliação epistemológica promovida pelo MREF, a formação em Educação Física passou a privilegiar o conteúdo teórico de diversas disciplinas, ciências e campos de conhecimento, como a filosofia, sociologia, antropologia, pedagogia, psicologia, aprendizagem motora, biomecânica etc. De modo que, a formação em Educação Física



dirigiu-se da prática das modalidades esportivas para teoria. Na verdade, o que houve foi uma valorização do conhecimento científico derivado das ciências mães como base para as tomadas de decisão do profissional” (Darido, 1995, p. 124).

É possível dizer que além de se apresentar como uma alternativa ao currículo tradicional, que desprezava a reflexão teórica e a contribuição das subdisciplinas, principalmente das Ciências Humanas (Darido, 2003), o currículo técnico-científico incorporou grande parte do emergente debate acadêmico da Educação Física e da sua tendência cientificista presente justamente nesse período de transição dos anos 1980 para os anos 1990 (Bracht, 2014). Na passagem abaixo, Rangel-Betti e Betti (1996) explicitam as características e alguns dos limites do currículo técnico-científico (o que não exclui os seus avanços), principalmente no que diz respeito à relação teoria e prática:

O currículo de **orientação técnico-científica** valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de "ensinar a ensinar". Um exemplo são as "sequências pedagógicas". Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a "executar" a sequência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos, na seguinte sequência: **ciência básica** ⇒ **ciência aplicada** ⇒ **tecnologia** (Rangel-Betti; Betti, 1996, p. 10).

Essa questão de uma certa cisão entre teoria e prática – privilegiando a teoria e concebendo a prática como aplicação com base em um conjunto de preceitos teóricos – fez com que o cotidiano dos cursos de formação passasse por um conjunto de celeumas. De acordo com Bracht (2019), o fato de o currículo técnico-científico ter emergido como possibilidade para os cursos de formação profissional não fez com que as práticas ou mesmo os currículos baseados no modelo tradicional simplesmente não se fizessem mais presentes nos processos de formação de professores(as) em Educação Física pelo Brasil.

Desse modo, o campo da formação passou a vivenciar tensões entre esses dois projetos, os quais, por vezes, apresentavam-se como caricaturas que reduziam a complexidade do debate e os reais problemas da formação de professores(as). Assim, uma primeira polarização foi aquela identificada entre

os chamados críticos e os conservadores, sendo os primeiros os defensores do currículo técnico-científico, e conservadores aqueles identificados com o modelo tradicional-esportivo.

Em decorrência dessa caricatura maior, outras passaram a se fazer presentes no contexto dos cursos de formação, por exemplo: os teóricos e os práticos, os da área social e os “das biológicas” etc. Para uns, a defesa da formação eminentemente teórica fazia com que os(as) professores(as) não dominassem mais o conhecimento técnico-instrumental da Educação Física, passando a ter dificuldades na prática de ensino nas escolas. Para o outro grupo, a ênfase no ensino do gesto motor esportivo fazia com que os futuros professores(as) não compreendessem a amplitude dos fenômenos da cultura corporal de movimento (Bracht, 2019).

Como desdobramento dessa discussão a respeito dos modelos de currículo, podemos pensar sobre um último elemento que, para nós, é importante para a contextualização da discussão sobre formação de professores(as) em Educação Física no Brasil. Trata-se, então, de sintetizarmos algumas das principais perspectivas sobre formação de professores(as) em Educação Física presentes no campo acadêmico da área. Em nossas sínteses e estudos a respeito do tema da formação de professores(as) em Educação Física no Brasil, identificamos a presença de três grandes tendências/campos.

Essas tendências se expressam tanto nas discussões curriculares que apresentamos acima como principalmente na apresentação de uma série de valores e projeções sobre o *como, para que e por quais motivações* a formação de professores(as) deve se orientar. Denominamos essas tendências do seguinte modo: 1) campo que defende a formação atrelada ao desenvolvimento do mercado de trabalho; 2) campo que defende a licenciatura plena de caráter ampliado; 3) campo que defende um modelo crítico-reflexivo de formação profissional.

O campo que pauta a formação atrelada com as demandas do mercado de trabalho, em geral, estabelece uma relação da seguinte maneira: criam-se práticas corporais e atividades esportivas nos ambientes privados, é preciso que os cursos de formação/preparação profissional se adequem a isso, seja por meio da modificação curricular ou mesmo através da criação de habilitações específicas para a intervenção profissional nesses espaços.

Além dos trabalhos de Da Costa (1999) e Torjal (2006), que já mencionamos neste estudo, os quais expressam claramente essa perspectiva,

podemos citar a posição do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) como correlata com o ponto de vista desse grupo. Cabe destacar que os próprios argumentos para a criação do CONFEF sempre giraram em torno da chamada reserva de mercado. No trabalho de Steinhilber (1996), escrito dois anos antes da aprovação da lei nº 9.969/98, que cria o CONFEF, os Conselhos Regionais de Educação Física e regulamenta a profissão, encontramos um conjunto de argumentos, além do processo histórico e legislativo que desembocou na criação do CONFEF. A ideia de ocupar os postos de trabalho a todo o custo e delimitar o campo de intervenção por via da regulamentação da profissão, a partir de argumentos corporativistas, pode ser visualizada na passagem abaixo:

Como a área da atividade física não está legalmente definida, ela torna-se terra de ninguém (ou de qualquer um). E, em terra de ninguém, qualquer um pode atuar. Sem dúvida alguma a sociedade fica desprotegida. Por enquanto o termo é exatamente este: a área da atuação profissional em atividade física é TERRA DE NINGUÉM (Steinhilber, 1996, p. 121).

Mais recentemente, no governo Jair Bolsonaro (2019-2022), foi aprovada uma nova regulamentação da profissão de Educação Física, referendada pela Lei nº 14.386, de 27 de junho de 2022¹⁰. Nesse documento, aumentaram-se os poderes do sistema Conselho Federal de Educação Física / Conselho Regional de Educação Física (CREF/CONFEF) no que diz respeito à fiscalização da intervenção profissional, o estabelecimento de valores para o pagamento da anuidade por parte dos filiados, a possibilidade de dispor sobre o código de ética profissional e exercer a função de conselho superior de ética profissional, a definição de taxas de multas para profissionais e pessoas jurídicas que venham a infringir as normas do conselho e a exigência de registro profissional também para docentes da educação básica. Como é possível constatar, esse grupo tem se notabilizado pela busca por mais controle sobre a intervenção e formação profissional em Educação Física, privilegiando o consumo das práticas corporais no âmbito do privado.

Nesse sentido, apontamos como fragilidade desse grupo a pouca reflexão epistemológica sobre o campo de conhecimento da Educação Física. Apesar de Torjal (2006) realizar esse empreendimento com base na tese da motricidade humana de Manuel Sérgio, podemos considerar ao menos como problemática essa vinculação entre uma epistemologia de caráter holística e

¹⁰ Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física.



contrária aos dualismos e fragmentações do humano e uma proposta de preparação profissional (nos termos de Torjal) estreitamente pragmática e funcionalista.

O outro grupo, que denominamos como os defensores da chamada licenciatura plena de caráter ampliado, defende posição radicalmente oposta ao campo anteriormente mencionado. Nos trabalhos de Taffarel (1997, 2012) e Taffarel, Santana e Luz (2021), podemos identificar as principais posições do grupo. Cabe dizer que atores como a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (EXNEEF), o Movimento Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), o grupo Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) e parte do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), (especialmente o grupo de trabalho 6: Formação Profissional e Mundo do Trabalho) atuam historicamente na construção de uma proposta de formação profissional em Educação Física que visa superar a dualidade entre licenciatura e bacharelado. Nessa perspectiva, não seria o mercado, mas sim o próprio objetivo de transformação radical da sociedade e a democratização das práticas corporais os vetores que deveriam orientar a formação de professores(as) em Educação Física.

Outra característica desse campo é o alinhamento com a tradição marxista e a ferrenha crítica produzida aos ordenamentos legais que orientam a formação superior em Educação Física, principalmente desde 1987, com a instauração dos cursos de Bacharelado. Cabe dizer que a proposta da licenciatura plena de caráter ampliado, que visa unificar a formação e a intervenção profissional em Educação Física, apresenta sólidos argumentos pedagógicos, políticos e epistemológicos, especialmente quando se trata da afirmação da docência e do trabalho pedagógico com a cultura corporal como a identidade do profissional de Educação Física (Taffarel, 2012).

Para alguns críticos, a proposta da formação ampliada apresenta justamente a sua fragilidade na tentativa de unificação do discurso sobre o objeto da Educação Física (cultura corporal) e da base epistemológica que seria mais adequada para os processos formativos (materialismo histórico). De todo modo, dentro da perspectiva da pluralidade epistemológica crítica como possibilidade de construção de processos formativos emancipatórios, acreditamos que a perspectiva da licenciatura ampliada oferece importantes contribuições para a formação e intervenção profissional em Educação Física dentro do horizonte da emancipação humana.

De acordo com Figueiredo e Alves (2020), um aspecto problemático do campo que defende a licenciatura ampliada por meio de uma única formação



diz respeito à grande preocupação desse grupo em apresentar uma proposta de formação que seja capaz de formar os estudantes para todos os campos de trabalho. Sendo assim, em certa medida, pode-se, nesse meio do caminho, perder de vista a especificidade da formação para a docência que tem sido colocada pelas resoluções e documentos normativos do campo da formação de professores(as) no Brasil desde o começo dos anos 2000. Além disso, ainda segundo Figueiredo e Alves (2020), a complexidade epistemológica dos conhecimentos da área da Educação Física não necessariamente seria totalmente garantida com a instauração de uma única modalidade de formação voltada para todos os campos de intervenção profissional.

Dada a complexidade da temática da formação profissional em Educação Física, não temos evidências para afirmar que um suposto modelo de formação baseado em certa concepção de mundo e educação realmente será capaz de dar conta de toda a complexidade epistemológica e da intervenção profissional da área (talvez isso nem seja possível, por isso, falamos sobre a importância da formação continuada, da valorização profissional e da constante reflexão sobre a prática). Do mesmo modo, aquelas propostas mais orientadas pelos imediatismos e demandas do mercado de trabalho pecam na ausência de uma reflexão epistemológica mais aprofundada, fragilizando o avanço do debate sobre o objeto da Educação Física enquanto um objeto da intervenção profissional intencional em todos os campos de trabalho.

Como último campo, destacamos novamente as proposições de Betti (1992), Rangel-Betti; Betti (1996), Darido (1995, 2003) e Bracht (2019), que buscam uma posição mediadora e que pensam os problemas da formação em conexão entre os seus aspectos específicos, atrelados com o contexto social mais geral. No modelo crítico-reflexivo de formação defendido pelos autores, a interdisciplinaridade e a formação a partir de currículos temáticos ganha destaque, com a prática devendo estar presente em todos os momentos da formação, e não somente nos estágios.

Nesse modelo, tanto o currículo tradicional como o técnico-científico são criticados a respeito da relação teoria e prática. Todavia, os autores supramencionados reconhecem os avanços do currículo técnico-científico. Não por acaso, Rangel-Betti e Betti pontuam que (1996, p. 15) “a realidade brasileira ainda não apresenta uma situação favorável à implantação de um currículo totalmente fundamentado nesta nova perspectiva, mas parece-nos viável uma combinação dos modelos técnico-científico e reflexivo”.



Outra característica desses autores é a crença de que a formação pode aproveitar e partir das próprias experiências dos graduandos com as práticas corporais para discutir os problemas da intervenção profissional. Rangel-Betti e Betti (1996) apresentam um conjunto de reflexões e proposições para a formação de professores(as) de Educação Física, que são corroboradas e revitalizadas por Bracht (2019). Dentre elas, destacamos as seguintes: a prática como o eixo central do currículo, o conhecimento dos profissionais experientes como integrante dos conteúdos das disciplinas, buscar uma relação dialética entre teoria e prática, defesa de uma concepção ampliada de currículo e currículo temático.

Em nosso ponto de vista, esse campo tende a ser menos notado nos debates sobre formação profissional. Porém, em virtude da ampla adesão que muitos dos seus defensores possuem na área da Educação Física, suas ideias acabam sendo defendidas direta ou indiretamente por grande parte da comunidade acadêmica do campo. Contudo, no que diz respeito ao debate sobre as modalidades de formação profissional em Educação Física, não encontramos uma posição unificada do grupo a respeito, já que alguns autores, ao mesmo tempo que teorizam sobre as demandas da formação reflexiva em licenciatura, defendem a possibilidade e a necessidade de coexistência dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo buscamos aprofundar o debate sobre os ordenamentos legais que orientam a formação profissional em Educação Física a datar da Resolução nº 03/1987, levando em consideração elementos históricos e contemporâneos da formação profissional em Educação Física.

Destacamos que, na contemporaneidade, a formação profissional em Educação Física tem sido cada vez mais dominada pela lógica neoliberal privatista. Constatamos isso com os dados sobre a quantidade de cursos e matrículas que, tanto no bacharelado como na licenciatura, encontram-se em grande maioria nas instituições privadas de ensino superior. Além disso, atualmente, a maioria das matrículas nos cursos de formação de professores(as) em Educação Física se encontram na modalidade à distância, sendo esse um ponto preocupante quando pensamos na qualidade da formação teórica, científica e ético-política de futuros(as) professores(as) que vão atuar na educação básica.

Do ponto de vista histórico, a formação profissional em Educação Física, por muito tempo, esteve em descompasso com a prática pedagógica a ser desenvolvida nas escolas (no sentido de a formação de professores(as) se orientar para a especificidade da educação escolar). Assim, desde a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) em 1939, uma série de normativas e práticas sugerem que a formação de professores(as) em Educação Física tinha um menor *status* em relação as outras licenciaturas. A prova disso é que, por um longo período, os cursos de formação de professores(as) em Educação Física, além de possuírem um menor tempo de duração, apresentavam currículos eminentemente baseados nos saberes biológicos e na reprodução dos gestos motores derivados das práticas esportivas e ginásticas, excluindo da grade curricular as chamadas matérias pedagógicas e a reflexão sobre o ser humano por via das ciências humanas e sociais.

Do ponto de vista da relação entre os ordenamentos legais e os sentidos da formação profissional em Educação Física, sinalizamos que algumas tendências se manifestam mais fortemente no campo. Desse modo, pontuamos a existência de três grandes campos e perspectivas que intensificam o debate sobre os rumos da formação profissional em Educação Física no Brasil, a dizer: 1) Campo que defende a formação atrelada ao desenvolvimento do mercado de trabalho; 2) Campo que defende a licenciatura plena de caráter ampliado; 3) Campo que defende um modelo crítico-reflexivo de formação profissional. As diferentes propostas e perspectivas defendidas apontam para a pluralidade do debate sobre a formação profissional em Educação Física no Brasil, isso sugere que a reflexão epistemológica no campo quase sempre se encontrará permeada por elementos ético-políticos. O que particularmente acreditamos ser um aspecto positivo, em virtude da própria natureza e concepção de educação e formação que defendemos.

A partir principalmente dos anos 1980 e do avanço do Movimento Renovador da Educação Física (MREF), podemos constatar algumas mudanças significativas no campo da formação de professores(as) em Educação Física. Uma delas diz respeito ao surgimento do currículo de caráter técnico-científico, que visava superar o praticismo do currículo tradicional-esportivo. Nesse contexto, a formação de professores(as) em Educação Física começou a passar por uma gama de embates sobre a caracterização do profissional da área. Assim, afloraram-se discussões sobre o profissional especialista x generalista, os práticos e os teóricos, os professores(as) orientados pelas ciências humanas e sociais e os ligados às áreas biológicas. Apesar das tensões e dilemas instaurados, esse movimento



provocou a alteração na paisagem epistemológica e no cotidiano dos cursos de formação profissional em Educação Física, os quais, desde então, não possuem um único parâmetro e referencial para as práticas formativas desenvolvidas no interior das Instituições de Ensino Superior (IES).

REFERÊNCIAS

Adorno, Theodor. Teoria da semicultura – Parte I. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, dez. 1996a.

Adorno, Theodor. Teoria da semicultura – Parte II. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, dez. 1996b.

Adorno, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

Azevedo, Ângela. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil**: memória e documentos. (Dissertação de Mestrado em Educação Física) Rio de Janeiro, UGF, 1999.

Azevedo, Ângela; Malina, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, jan. 2004.

Betti, Mauro. Perspectivas na formação profissional. *In*: Moreira, Wagner (org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus, 1992.

Betti, Mauro. A educação física não é mais aquela. **Motriz**, v. 1, n. 1, jun. 1995.

Bracht, Valter. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Unijuí, 2014.

Bracht, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Unijuí, 2019.

Brasil. **Resolução nº 09**, de 06 de outubro de 1969. Brasília, Conselho Federal de Educação, 1969.

Brasil. **Resolução nº 03**, de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, Conselho Federal de Educação, 1987.

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. Brasília, 1998.

Brasil. **Resolução CNE/CES nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, CNE, 2018.

Broch, Caroline *et al.* A expansão da educação física no ensino superior brasileiro. **J. Phys. Educ.**, v. 31, e3143, 2020.

Da Costa, Lamartine. **Diagnóstico de Educação Física/desporto no Brasil**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura: Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

Da Costa, Lamartine. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil**: memória, diagnóstico e perspectivas. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

Darido, Suraya. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, dez. 1995.

Darido, Suraya. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

Evangelista, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Araújo, R. M. L.; Rodrigues, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

Evangelista, Olinda; Triches, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.], v. 15, n. 65, dez. 2015.

Faria Junior, Alfredo. Professor de educação física, licenciado generalista. In: Oliveira, Vitor (Org.). **Fundamentos pedagógicos**: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1987.

Faria Junior, Alfredo. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: Moreira, Wagner (Org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

Figueiredo, Zenólia; Alves, Cláudia. Formação de professores de educação física no Brasil: implicações e perspectivas. In: Soares, Marta; Lara, Pedro (org.). **Formação profissional e mundo do trabalho** [recurso eletrônico]. Natal: EDUFERN, 2020.

Freire, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Freitas, Helena. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 100 esp., out. 2007.

Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Superior 2020. DF: MEC, INEP, 2020.
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 08 de abril de 2022.

Nóvoa, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, Antonio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Porto Editora, 1995.

Oliveira, Amauri; Da Costa, Lamartine. Educação Física/Esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: Goellner, Silvado (Org.). **Educação**

Física/Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

Rangel-Betti; Irene; Betti, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, jun. 1996.

Shiroma, Eneida. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, mai./ago. 2018.

Soares, Carmen Lúcia. **Educação Física:** raízes européias e Brasil. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

Souza Neto, Samuel *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal do século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, jan. 2004.

Steinhilber, Jorge. **Profissional de educação física existe?** Porque regulamentar a profissão!!! Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1996.

Taffarel, Celi. Currículo, formação profissional na educação física e esportes e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. **Movimento**, ano IV, n. 7, 1997.

Taffarel, Celi. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n. 1, jan./jun. 2012.

Taffarel, Celi; Santana, Matheus; Luz, Sidneia. Formação de professores de educação física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, v. 02, ano 02, jun. 2021.

Torjal, João. Corpo ativo e preparação. IN: Moreira, Wagner. **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

Submissão em 22 de dezembro de 2024.

Aceite em 01 de maio de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



REVISTA
interterritórios

Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.11 N.20 e265324 [2025]
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2025.265324>