

O LUGAR DA PESQUISA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Néri Emílio Soares Júnior

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender o lugar da pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores de educação física para a Educação Básica. Foi realizada análise documental do Parecer CNE/CP nº. 09 de 2001, e da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 que instituíram as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, licenciatura, graduação plena. Consideramos que os documentos analisados, conferem à pesquisa uma posição secundária na formação inicial e concebem os professores como aplicadores de conhecimento.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares nacionais, formação de professores, pesquisa.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the place of research in the National Education Parameters National for educational teaching process of physical education for Basic Education. Documentary analysis was conducted of Opinion CNE/CP no. 09, 2001, and Resolution CNE / CP No 01 of 2002 establishing the National Education Parameters National for educational teaching process of Basic Education in higher education, undergraduate, graduate full. We believe that the documents analyzed, gives a secondary search in the initial design and the teachers as applicators of knowledge.

Keywords: National Education parameters, educational teaching process, research

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comprender el lugar de la investigación en los Parámetros de Educación Nacionales para la formación de maestros de educación física para la Educación Básica. Se realizó un análisis documental de la Opinión CNE/CP nº 09, 2001, y la Resolución CNE/CP nº 01 de 2002, que establece el Los Parámetros de Educación Nacionales para la formación de maestros de Educación Básica en la educación superior, pregrado, posgrado completo. Creemos que los documentos analizados, da una segunda búsqueda en el diseño inicial y los profesores como aplicadores del conocimiento.

Palabras clave: Los parámetros de educación nacionales, la formación de maestros, de investigación.

APRESENTAÇÃO

O objetivo deste estudo é compreender qual é o lugar da pesquisa no currículo prescrito dos cursos de formação dos professores de Educação Física para a Educação

Básica na atualidade. Para apresentação deste estudo organizamos o nosso texto em quatro momentos.

No primeiro, vamos realizar uma breve exposição do conceito de pesquisa utilizado neste estudo, em seguida, apresentaremos de forma sintética, o lugar que a pesquisa “ocupou” nos diferentes currículos dos cursos de formação de profissionais da Educação Física, desde a década de 1930, até os anos 1990. No terceiro momento, apresentaremos o resultado da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Física para a Educação Básica na atualidade, a saber, o Parecer CNE/CP nº. 09 de 2001 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, que procuramos compreender a concepção e a indicação de inclusão da pesquisa. É importante pontuar que em relação à Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, através do Parecer CNE/CES nº58 de 2004 e da Resolução CNE/CES nº 07 de 2004 se referem à formação do graduado, responsável pela atuação em ambiente não-escolar. É certo que esse documento realiza algumas orientações específicas para a formação do professor para Educação Básica. No entanto, essas orientações são referentes ao objeto de estudo da Educação Física e as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física. E Por fim, apresentaremos as considerações finais do nosso estudo.

A CONCEPÇÃO DE PESQUISA

A palavra “pesquisa” é utilizada no nosso cotidiano de diferentes sentidos. Pode-se entender como pesquisa “o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa” (GATTI, 2007, p. 10). Esse conceito possibilita considerar diferentes atividades do “dia a dia” como pesquisa. Por exemplo, procurar uma receita de um determinado prato para ser preparado, ou procurar um objeto que foi perdido. Nesse sentido, o termo pesquisa se aproxima da idéia de “procurar”.

Segundo Lenoir (2006), a palavra “procurar” é originária do latim *procurare* e significa “a ação, o esforço para achar ou descobrir alguma coisa” (p.1303). Em diferentes momentos usamos as palavras “pesquisar” e “procurar” para denominar uma mesma ação.

Contudo, nem sempre o que chamamos de pesquisa pode ser considerada como pesquisa científica. Segundo Beillerot (2001), a pesquisa para ser reconhecida como científica precisa atender três condições:

- a) Produção de novos conhecimentos (critério nº 1);
- b) Possuir um caminho rigoroso para a produção da pesquisa (critério nº 2);
- c) Comunicar os resultados da pesquisa (critério nº 3);

Beillerot (2001) ainda apresenta outros três critérios para distinguir uma pesquisa em outro nível, o que o autor chama de segundo grau. Esse tipo de pesquisa é o que consideramos que acontecer nas universidades.

- d) introdução de uma dimensão crítica sobre as fontes, métodos e modos de trabalho;
- e) sistematização dos dados;
- f) interpretações enunciadas segundo teorias;

De forma sintética, consideramos a pesquisa científica como aquela que ocorre através de um processo pelo qual se realiza a produção de conhecimento, visando a solução de problemas a partir de uma base epistemológica e da utilização de um conjunto de métodos e instrumentos. Acreditamos que esse tipo de pesquisa que deve permear os cursos de formação de professores.

Assim, interessa-nos saber, qual tipo de pesquisa que está indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores.

A PESQUISA E OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nessa seção apresentaremos o lugar da pesquisa nos currículos dos cursos de formação de profissionais da Educação Física. Tomaremos como recorte em nossa análise, a construção do primeiro currículo dos cursos de formação de profissionais em Educação Física, que aconteceu na década de 1930, até a década de 1990 que marca a chegada das políticas educacionais de ordem neoliberal no Brasil que vai desdobrar na chegada das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores de Educação Física para a Educação Básica.

Em nossa análise partimos do pressuposto de que devido a grande influência do paradigma tradicional na maioria dos cursos de formação docente no Brasil, a pesquisa ficou sendo concebida como uma atividade que não pertence ao professor. Assim como assinala Tardif (2002, p. 235):

É exatamente esta concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões da formação dos professores tanto nas universidades do hemisfério Norte quanto nas universidades do hemisfério Sul: os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício do professor.

E é justamente com a influência do paradigma positivista, herdado pelas ciências naturais, que é marcada profundamente a produção do conhecimento na Educação Física com a separação entre teoria e prática:

Vale registrar que a teoria do conhecimento ou a concepção de ciência que predominou no âmbito da produção do conhecimento na área, foi das ciências naturais de matriz positivista. Uma das principais características desta concepção de ciência, que vai nos interessar mais de perto, é que ela radicaliza a separação entre teoria e prática. (BRACHT 1992, p.38)

Essa separação, por sua vez, vai acarretar um processo de distanciamento entre duas importantes atividades da área: a produção do conhecimento e a prática pedagógica. O distanciamento vai acontecer pela idéia de que a atividade docente, por ser uma prática humana, não possui atributos para obter *status* de ciência:

Ela apresenta como medida absoluta da cientificidade, os critérios da comprobabilidade intersubjetiva e da consciência lógica. A prática humana dirigida por decisões é denunciada como a-científica por escapar do alcance experimental e à fixação empírica como validade e universal (SCHIMIED-KOWARZIK apud BRACHT, 1992, p. 38).

Bracht (1992 p. 39) aponta pelo menos duas conseqüências desse afastamento. A primeira é não considerar importante para a prática pedagógica o conhecimento produzido pela pesquisa, e a segunda “[...] é de que o conhecimento produzido não enfrenta a questão do sentido da prática”. Assim não há maiores aproximações entre a pesquisa e a prática pedagógica.

Em relação à formação docente, o paradigma positivista influenciará os diferentes currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física. Em 1939 o primeiro currículo foi estabelecido pelo Decreto-Lei de nº 1.212. O país vivia no período ditatorial de Vargas e estava no auge do projeto de aperfeiçoamento da raça (eugenia), onde a Educação Física era parte integrante deste processo social (CANTARINO FILHO, 1982). Nesse momento a Educação Física estava sob influência de duas instituições: a médica e a militar, que passaram a definir o seu corpo de conhecimento: (SOARES 1994, p. 85):

A Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas e militares. Em diferentes momentos, estas instituições definem o seu campo de conhecimento, tornado-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social.

Procurava-se, então, formar profissionais com a concepção semelhante aos instrutores militares, os chamados “professores-instrutores” (BRACHT, 1992). Desses profissionais era exigido apenas um conhecimento limitado à capacidade técnica.

Sob a égide do currículo de 1939, eram formados diferentes tipos de profissionais como: técnicos esportivos e especialistas, com um ano de curso e o professor com dois. As disciplinas que faziam parte da matriz curricular desse currículo eram: Anatomia e Fisiologia Humana, Cinesiologia, Fisiologia Aplicada, Biometria, Fisioterapia, Psicologia Aplicada, Metodologia da Educação Física, Organização da Educação Física e dos Esportes, Ginástica Rítmica, Desportos Aquáticos, Desportos Terrestres Individuais, Desportos Terrestres Coletivos, Desportos de Ataque e Defesa, Higiene Aplicada, Socorros de Urgência e História da Educação Física e Educação Física Geral (DALMAS, 2008).

A maioria das disciplinas estava relacionada às ciências biológicas ou as atividades práticas, aquelas ligadas aos desportos, no entanto, não havia qualquer disciplina relacionada com os conhecimentos pedagógicos, ou com os conhecimentos relacionados à produção de conhecimento. Isso se explica pela concepção estreita de profissionais que se pretendia formar na época. A Educação Física era considerada uma atividade prática de aplicação de conhecimentos advindos de outras áreas do conhecimento, principalmente das ciências biológicas. Não era da responsabilidade do professor pensar sobre os fundamentos epistemológicos da área ou de pesquisar o campo científico que a envolvia. Cabia a esse sujeito apenas aprender as diferentes práticas corporais através do treino. A sua formação acadêmica se distanciava dos demais professores:

Trata-se da Educação Física entendida com atividade prática que, no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcadamente influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar responsável pela formação de

profissionais da área, até aproximadamente 1939. Esta formação delineou para a época um perfil do profissional de Educação Física que diferenciou dos demais profissionais do magistério. Tal diferenciação já se dava na formação acadêmica, onde se evidenciava a exigência menor para o ingresso nos cursos de Educação Física, bem como durante o processo de formação que durava somente dois anos: exigia-se o curso secundário fundamental (TAFFAREL 1993, p. 32).

Como podemos observar, a Instituição Militar e os Métodos Ginásticos Europeus marcaram profundamente a Educação Física e a formação dos seus profissionais. Para Bracht (1992) a reprodução realizada pela Educação Física, dos conhecimentos pertencentes às outras Instituições repercutiu na formação dos profissionais da área, adiando o aparecimento do sujeito responsável pela produção de conhecimento:

As características da formação de instrutores de ginástica, inicialmente, e de professores de EF, mais recentemente, fortemente marcada pela idéia de treinamento através da execução de movimentos, fizeram retardar o aparecimento do intelectual da EF. Não me refiro aqui ao intelectual no singular, mas, sim ao agente social pertencente a um campo acadêmico capaz e instrumentalizado para construir teoria que fundamente a prática pedagógica em EF (BRACHT, 2003, p. 18).

É importante lembrar que no início do século XX no Brasil as pesquisas científicas não aconteciam nas universidades e estavam sob a responsabilidade de diferentes instituições científicas (GATTI, 2007; SILVA, 2003)¹. Destaque para a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) no ano de 1938 que realizou pesquisas na área educacional durante pelo menos trinta anos (GATTI, 2007).

No período pós II Guerra Mundial o governo brasileiro iniciou o processo de institucionalização da política de desenvolvimento científico e tecnológico, o que acarretou novos contornos para a universidade brasileira e para os cursos de formação dos profissionais da Educação Física.

As mudanças sofridas pela universidade aconteceram como resultado de uma série de reformas implementadas na educação a partir de acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (United Agency for International Development - USAID). O intuito era de reordenar todo o sistema educativo para torná-lo objetivo e operacional nos moldes da neutralidade científica e princípios da produção, racionalidade e eficiência (SAVIANI, 2007). A base dessas mudanças estava contida na

¹ NESSE PERÍODO AS PESQUISAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ACONTECIAM DE FORMA ISOLADA E ESPARSA. AS PESQUISAS ERAM REALIZADAS POR INSTITUIÇÕES ESPECÍFICAS CRIADAS PARA REALIZAR PESQUISAS, POR EXEMPLO: MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI (1866), INSTITUTO AGRÔNOMICO DE CAMPINAS (1887), INSTITUTO VACINOGÊNICO (1892), INSTITUTO BACTERIOLÓGICO E O MUSEU PAULISTA (1893), INSTITUTO BUTANTÃ (1899), INSTITUTO DE MANGUINHOS (1900), INSTITUTO OSWALDO CRUZ (1901), A ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (1916).

teoria do capital humano² e como resultado para o ensino superior tivemos a Reforma Universitária de 1968.

Entre as medidas propostas pela reforma universitária destacamos a institucionalização da pós-graduação nas universidades brasileiras (FÁVERO, 2006). É nesse momento que a pesquisa passa a ser institucionalizada na universidade brasileira³.

É importante lembrar que a primeira legislação específica sobre a pós-graduação no Brasil foi o Parecer nº 977 emitido pelo CFE (Conselho Federal de Educação) no ano de 1965. O fragmento do texto abaixo é parte do referido documento. Seu conteúdo é interessante e nos instiga à reflexão:

Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno poderá obter, ao nível de graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Nesse plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria anti-econômico (sic) e anti-pedagógico, (sic) pois *suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada*.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudos que vão desde o ciclo básico, a graduação, até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infraestrutura (sic) correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma *superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos (sic) e profissionais em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos (sic) e profissionais de alto nível* (BRASIL apud SILVA, 1997, p.23, grifos do autor).

Esse documento apresenta princípios “preconceituosos” ao explicitar as idéias de que nem todas as pessoas são capazes de fazer pesquisas, e da necessidade de hierarquizar o ensino nas universidades. Mas é com base nesses princípios que a pós-graduação vai se desenvolver em todo país.

² Sobre a Teoria do Capital Humano ver em: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

³ Segundo Silva (1997), esse não é o marco do início da pós-graduação no Brasil, pois algumas iniciativas anteriores a esse período aconteceram, sobretudo após a Reforma Francisco Campos que já previa essas atividades.

Nos anos seguintes a pós-graduação caminhou em um processo de estruturação, expansão, consolidação e diversificação (SILVA, 1997). A graduação é concebida como “espaço” exclusivo para a formação básica profissional:

Além disso, pressupõe que os cursos de pós-graduação, por estarem abrigando a maior parte das atividades de pesquisa, seriam responsáveis pela produção de novos conhecimentos constituindo, assim, a escola de produção. Como os cursos de graduação se destinam, em geral, à formação profissional, não seriam, inicialmente, o local adequado à produção de conhecimentos: sua tarefa seria a de transmiti-los, configurando-se como escola de consumo de conhecimentos (MIRANDA, 1988, p. 20).

Assim, podemos perceber que a lógica da universidade brasileira caminhou com exclusividade da pesquisa na pós-graduação.

No que se refere à Educação Física, o período militar representou um momento de mudanças. Levantamos pelo menos quatro motivos: a) crescimento do esporte no Brasil (BORGES, 1998; BRACHT, 1992), b) aumento dos cursos de formação dos profissionais (BORGES, 1998), c) preocupação por parte dos profissionais, principalmente ligados ao ensino superior, com o *status* científico da área (BRACHT, 2003) e, d) implementação dos primeiros programas de pós-graduação (MOLINA NETO et al. 2003; SILVA, 1997;).

Com o crescimento do esporte no Brasil a Educação Física, a partir da década de 1960, que até então estava subordinada às instituições médica e militar, passa a se submeter à instituição esportiva. O resultado dessa mudança vai refletir na concepção do profissional da área:

Os papéis destes sujeitos também não são diferenciáveis nos seus aspectos fundamentais dos de treinador e de atleta na instituição esportiva. Isto é, *passou-se do professor-instrutor e o de aluno recruta para o de professor-treinador e de aluno-atleta*. A diferenciação entre o “bom” treinador e o “bom” professor não é possível. A socialização do professor é marcada pela atividade esportiva. Os próprios professores dos cursos superiores de Educação Física, que aliás, possuem um currículo predominantemente esportivo, foram e são contratados em função do seu desempenho no mundo esportivo (BRACHT, 1992 p. 23, grifos nosso).

E na efervescência do esporte no Brasil que o segundo currículo dos cursos de Educação Física é estabelecido com o Parecer nº. 894 e a Resolução nº. 69 no ano de 1969 (DAVID, 2003). É ofertado cursos de licenciatura em educação física, técnico desportivo com duração de três anos e licenciatura curta em um ano.

Nesse período ainda foram fixadas, por meio do Parecer nº. 672/69, as matérias pedagógicas comuns às licenciaturas. A matriz curricular fica composta com as seguintes disciplinas: Matérias básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Biometria, Cinesiologia, Higiene; Matérias Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação, Matérias Pedagógicas: Psicologia da educação

(focalizando os aspectos da adolescência e da aprendizagem), Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino (SILVA *apud* DAVID, 2003).

No rol de disciplinas podemos encontrar as chamadas “matérias pedagógicas”, o que não deixa de ser um fator positivo, no que se refere à construção curricular desses cursos, mas, o currículo de formação permanecia com um caráter técnico instrumental, principalmente pela influência do tecnicismo. No ano de 1971 temos a aprovação do Parecer nº. 417/CFE/71 que estabelece a Licenciatura Curta em Educação Física solicitada pelo Programa de Expansão do Ensino Médio (Premem). Sobre esse curso concordamos com David (2003) que entende:

[...] que o Estado objetivava acelerar e baratear ao mesmo tempo o processo de formação de professores, tendo em vista a grande demanda do sistema escolar como um todo. No caso da Educação Física, além das apontadas para a educação, as reais pretensões consistiam em melhorar os índices esportivos do Brasil Potência, por meio da juventude escolar e de professores-treinadores (*curtos*) que seriam formados de forma rápida e acelerada para lidar com o esporte escolar (p. 36).

Podemos perceber que o objetivo era tornar a formação dos professores mais estreita e instrumental. Neste mesmo período acontece um aumento das escolas de Educação Física nas universidades brasileiras, como resultado do projeto de desenvolvimento científico do país. Houve também um maior desenvolvimento das áreas relacionadas às ciências biológicas, como a biomecânica, a fisiologia do exercício, e o treinamento desportivo (BORGES, 1998).

Os professores, principalmente os vinculados à área acadêmica da Educação Física, demonstraram uma preocupação com o *status* científico da área (SILVA, 2003). Acredita-se que o motivo dessa preocupação se deu devido à política de valorização da ciência, implementada pelos governos militares. Para Silva (2003), os espaços de produção científica precisavam ser demarcados e a Educação Física precisava comprovar que era capaz de produzir conhecimento. Foi, então, a partir do *status* que o esporte possuía frente aos governos militares, que aconteceram os primeiros investimentos para o desenvolvimento científico da área com a criação dos primeiros laboratórios de pesquisa em fisiologia do exercício⁴. Nesse momento a produção de conhecimento da área começa a ser institucionalizado nas universidades:

É nesse contexto que se permite afirmar a EF nas universidades, que se permite um discurso científico na área, com reivindicação conseqüente de cursos de pós-graduação, simpósios científicos, entidades científicas, financiamento de pesquisas científicas, estruturação de laboratórios de pesquisa, etc., que é forjado um “novo” agente social, o intelectual da EF, ou seja, intelectual com a formação original em EF e que agora

⁴ Destacamos os laboratórios de fisiologia do exercício instalados em universidades federais: LABOFISE na Universidade Federal do Rio de Janeiro, LAPESC, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, os laboratórios sem vinculação direta com universidades como o: Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (LAFISCIS) e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

almeja também a prática científica, isto é reivindica e se lança à prática de teorizar (cientificamente) (BRACHT, 2003, p. 21).

Surgem então, os cursos de pós-graduação em Educação Física. Nos anos de 1977, 1979 e 1980 foram criados os programas de mestrado em Educação Física nas Universidades de São Paulo, Federal de Santa Maria e Federal do Rio de Janeiro respectivamente (DAÓLIO, 2007; SILVA, 1997). A criação desses cursos aconteceu segundo Juvêncio *apud* Molina Neto et ali (2003) e Silva (1997), devido: a) aos interesses econômicos do país, b) ao aumento dos números de cursos de graduação, c) a necessidade de formar e qualificar professores-pesquisadores destinados ao ensino universitário e, d) necessidade de qualificar pesquisadores para a pesquisa em educação física e desportos.

Assim, como a universidade brasileira, a Educação Física quando assume institucionalmente a função do ensino e da pesquisa estabelece uma separação entre os profissionais destinados à pesquisa e os responsáveis pelo ensino.

Na década de 1980, o Brasil passa a viver um novo momento em sua história. O fim da ditadura militar estabelece uma nova situação política e social. Na educação foi uma década muito fecunda, e podemos destacar: a) ampliação do campo acadêmico-científico: com a existência de associações aglutinadoras de pesquisas e pesquisadores como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), criados respectivamente nos anos de 1977, 1978 e 1979; b) maior organização e mobilização dos professores: a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) contou com um número de dois milhões de professores filiados; também foi fundada em 1981 a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), c) o aparecimento de críticas as propostas pedagógicas hegemônicas fundamentadas no paradigma positivista e posteriormente o aparecimento de propostas pedagógicas contra hegemônicas progressistas.

Para a Educação Física, na década de 1980 tivemos profundas mudanças que permearam o seu interior. Destacamos o diálogo com as ciências sociais, as críticas ao modelo da aptidão física, o surgimento de novas propostas pedagógicas e o aumento da produção teórica (DAÓLIO, 1998).

No âmbito legal dos cursos de formação profissional da área, o currículo de 1969 começou a apresentar sinais de esgotamento devido ao momento vivido pelo mercado de trabalho:

Pelos debates sobre a formação de professores na conjuntura daquela época, percebe-se que os cursos de licenciatura em Educação Física eram pressionados pelas novas determinações do mercado e pelo surgimento das novas ocupações de trabalho, com destaque para aqueles criados em razão dos interesses do processo de esportivização e das novas práticas corporais decorrentes de academias, clubes, serviços de atendimento personalizados, dentre outros (DAVID, 2003, p. 39).

Então, no ano de 1987 o currículo mínimo de 1969 é substituído pela Resolução 03/87 CFE/MEC. Com essa Resolução abriu a possibilidade de formar profissionais em graduação plena em duas habilitações: a licenciatura e o bacharelado. Também estabeleceu a organização dos cursos por área de conhecimento, a saber: Formação

Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimentos. Os conhecimentos de cunho humanístico relacionados à formação geral eram: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade. Já o conhecimento da formação técnica deveria ser desenvolvido articulado com o conhecimento da formação geral humanística.

Podemos afirmar que com essa Resolução os conhecimentos básicos relacionados à pesquisa e a produção do conhecimento poderiam ser contemplado. Um fato inédito na história dos currículos do curso de Educação Física.

Por fim, após de revisar sucintamente os currículos de formação dos profissionais da Educação Física percebemos que a pesquisa não foi considerada como uma importante atividade formativa na graduação. Esses dados que encontramos podem ser confirmados com a avaliação que Günther e Molina Neto fazem do contexto dos cursos de formação de profissionais em Educação Física:

O que tem pautado a formação acadêmica em educação física é um saber predominantemente instrumental de caráter funcional, que privilegia a competência técnica do docente, restringindo a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais que possibilitam o máximo de eficiência nos resultados (GÜNTHER e MOLINA NETO, *apud* ALVES, 2005, p. 37).

Ou seja, a formação dos profissionais da Educação Física, nos currículos da década de 1930 à década de 1980 tem sido orientada em uma perspectiva instrumental não concebendo o profissional da Educação Física como capaz de produzir conhecimento. Na próxima seção será apresentado as análises das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores de Educação Física na atualidade.

A PESQUISA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Na década de 1990 é dada a largada ao processo de reforma do Estado brasileiro sob orientações do projeto neoliberal. No âmbito educacional temos a reforma educacional que ocorre inicialmente a partir da chegada da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96):

“[...] Na área educacional, vivencia-se, em toda América Latina mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que redirecionam o panorama da educação básica e superior. Nos anos 1990, o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96)” (DOURADO, 2001, p. 50).

No ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, licenciatura, graduação plena, a

partir do Parecer CNE/CP nº. 09 de 2001 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002. Para Veiga (2002), a perspectiva de formação proposta no referido Parecer é a do tecnólogo do ensino, o professor aprende a dimensão técnica do fazer pedagógico, sem compreender o seu porquê. Esse ensino se fundamenta segundo a autora:

[...] no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao micro universo escolar, esquece toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada (VEIGA, 2002, p, 06).

Assim, a concepção de professor expressa no documento é daquele que deve “aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimentos produzidos por outros” (VEIGA, 2002, p. 11).

Essa concepção de professor possui uma relação muito próxima com a concepção de pesquisa. A pesquisa é concebida como um dos princípios norteadores para a formação de professores para o exercício profissional: “art. 3º III. A pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimento e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 02). Podemos perceber que a concepção de pesquisa é de “instrumento de consulta”, ou seja, uma ferramenta para que o professor possa ter acesso às produções realizadas por terceiros, ou seja, no sentido de “procurar” e desta forma, não está vinculada à produção de conhecimento. Vejamos a posição de Veiga (2002):

Uma outra questão equivocada refere-se à concepção de pesquisa com ênfase na dimensão técnica que se desenvolve no âmbito do trabalho pedagógico. A formação profissional orientada por essa concepção de pesquisa visa a aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades pensadas como sendo as mais relevantes para o bom ensino. (p. 09).

Uma outra questão que destacamos é o fato de relacionar o ensino a compreensão do processo de produção do conhecimento. Isso reforça a ideia de que o professor não é produtor de conhecimento. Desta forma, podemos considerar que a concepção de pesquisa científica estabelecida a partir dos critérios de Beillerot (2001) não acontece.

Em crítica realizada por outros autores que realizaram análises sobre as Diretrizes Curriculares para a formação dos professores, destacamos a posição de David (2002) que considera a concepção de pesquisa posta no documento, como um instrumento de investigação da prática o que corrobora com nossa análise em considerar o conceito de pesquisa apartado de uma ideia de pesquisa científica. Para o autor:

Esta posição desferiu um ataque frontal ao conceito de formação da docência profissional, estabelecendo uma miopia na formação do educador com implicações diretas no olhar na escola, na educação e na sociedade.

Não basta que as Diretrizes Curriculares reforcem o princípio da reflexão sobre a ação na prática pedagógica e social do professor, mas é preciso ter claro que o processo educativo transcende ao mero domínio de competências técnicas para solucionar problemas vinculados à educação de resultados, pois trata-se de um fenômeno intencional de extrema complexidade, revelando ser, acima de tudo um ato político dedicado a formação humana. (p. 124)

Assim, consideramos que as Diretrizes Curriculares para formação de professores da Educação Básica confere a pesquisa uma posição secundária na formação inicial e concebem os professores como aplicadores de conhecimento. Uma visão que, a nosso ver, não confere toda a complexidade que se configura a atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, podemos perceber que a pesquisa está incluída nas Diretrizes Curriculares Nacionais, vinculada a uma concepção de docente que não é capaz de produzir conhecimentos (VEIGA, 2002).

Esta perspectiva está em conformidade com as políticas públicas de formação de professores desenvolvida a partir das reformas educacionais implementadas no Brasil no bojo das políticas neoliberais. Nessa lógica a ênfase da formação docente é de uma formação de caráter pragmático e instrumental que possui a ênfase “em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico” (DOURADO, 2001, p. 52).

Essa perspectiva restrita de formação tem sido denunciada por vários autores como Veiga (2002) e David (2002), que apontam sérias limitações nas orientações para cursos de formação de professores, como a perspectiva restrita e instrumental de formação docente. Posicionamos em conformidade com as críticas apresentadas por esses autores e advogamos por uma formação docente que prepare os professores a enfrentar uma realidade extrema complexidade em seu trabalho. Isso requer, antes de qualquer coisa, considerar o professor como sujeito capaz de produzir conhecimento (TARDIF, 2002). Isso requer fornecer ao professor em sua formação inicial:

- a) domínio dos saberes básico e específicos da profissão (TARDIF, 2002);
- b) bases para construção de um conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2006);
- c) hábito de observar, questionar e investigar;
- d) aproximação com a realidade social mais ampla e escolar;
- e) valorização da “necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo” (IMBERNÓN, 2006, p. 61)

Nessa perspectiva a pesquisa deve ocupar um outro lugar nos cursos de formação, e em uma outra perspectiva, a saber; de instrumento de produção de

conhecimento. Isso vai exigir que os cursos de formação de professores rompam com o currículo prescrito mediante as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e consigam incluir em seus currículos a pesquisa como atividade legítima do professorado.

REFERÊNCIAS

ALVES, W.F. A formação e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes, e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v.19 n.1, p. 35-48, jan./mar. 2005.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

BORGES, C. M. F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, V. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 09. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena*. Brasília, 08 de maio de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

CANTARINO FILHO, M. R. *A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina*. Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília. 1982

DALMAS, L. C. *A formação dos professores de Educação Física do Distrito Federal: das Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de graduação*. Dissertação (Mestrado em Educação) UnB. Brasília, 2008.

DAÓLIO, J. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas, Papirus, 1998.

_____. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em educação física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003.

DAVID, N. A. N. *Novos ordenamentos legais e a formação de Professores de Educação Física: pressupostos de uma nova pedagogia de Resultados*. Unicamp. Campinas, 2003.

_____, A formação de professores para a educação Básica: dilemas atuais para a educação física. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: autores associados, v.23, n.2, p. 119-133, jan. 2002.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (orgs). *Políticas públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001

FÁVERO. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: *Educar em revista*. Curitiba, Editora: UFPR. n.28, p. 17-36. 2006

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

IMBENÓM, F. *Formação profissional docente: forma-se para a mudança e para a incerteza*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONIR, I. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006

MIRANDA, G. V. de. A produção e a reapropriação do saber no ensino superior. In. *Cadernos Cedes: Educação superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade*. Campinas. Unicamp. nº 22. 1988.

MOLINA NETO, V. M. et al. O programa de pós-graduação em ciências do movimento humano da ESEF/UFRGS: a visão dos estudantes sobre o seu processo de formação profissional. In. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores associados, v. 24, n. 2, p. 75-96, jan, 2003.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, R. V. S. e, *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. Tese (doutorado em educação). Unicamp. Campinas, 1997.

_____, O CBCE e a produção de conhecimento em Educação Física em perspectiva. *Anais do XIII Conbrace: Caxambu*, '2003.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: autores associados, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional da educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Tese (doutorado em educação) Unicamp, Campinas, 1993.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes: 2002.

VEIGA, I. P. A. *Perspectivas para a formação do professor hoje*. Anais do XI ENDIPE: Goiânia, 2002. CD – room.

Néri Emílio Soares Júnior

E-mail: nemsoju@bol.com.br

Endereço: Avenida independência, nº: 1615, Apt. 204, Bl: H Ed. Juliana.

Goiânia- Goiás

Recurso tecnológico para apresentação: Data-Show.