



A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS FLEXÍVEIS

Marcelo Nunes Sayão

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as características preconizadas pela ordem neoliberal para a formação em Educação Física a partir da ascensão das suas idéias na sociedade brasileira. Para tal, inicialmente, apontamos, de forma breve, a recorrente influência do contexto social na conformação da atuação na Educação Física brasileira e, posteriormente, apresentamos alguns dos princípios neoliberais e as suas influências no campo educacional.

Palavras-chave: formação profissional; neoliberalismo; educação física.

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo reflexionar sobre las características preconizadas por el orden neoliberal para la formación en educación física de la ascensión de sus ideas en la sociedad brasileña. Para ello, en principio, se comenta brevemente la influencia del contexto social sobre las prácticas en la Educación Física en Brasil y, a continuación, presentamos algunos de los principios neoliberales y su influencia en el campo educativo.

Palabras clave: formación profesional; neoliberalismo; educación física

ABSTRACT

This communication is intended to reflect on the characteristics advocated by the neoliberal order for training in physical education from the ascension of his ideas in Brazilian society. For that, initially, we briefly discuss the influence of social context on the practice of physical education in Brazil and then we present some of the principles of neoliberalism and its influence in the educational field.

Key words: professional education; neoliberalism; physical education

INTRODUÇÃO

A constituição da Educação Física como campo de atuação profissional é fortemente marcada, desde o seu início, pelo contexto social, tanto no âmbito escolar como fora dele. Historicamente, é a partir da idéia de que uma “educação do físico” é fundamental para a formação de sujeitos capazes de contribuir



para o desenvolvimento de uma determinada ordem social que passa a haver uma preocupação com a preparação de pessoas para levar adiante esta tarefa.

Assim, no decorrer da história da Educação Física brasileira, diferentes formas de conceber essa “educação do físico”, sempre associadas a concepções de sociedade e formação humana, se fizeram presentes, travando uma disputa por reconhecimento e espaço. Essa disputa, em todos os momentos, ocorreu em estreita sintonia com o contexto social, fazendo com que a ordem vigente em cada momento histórico tivesse uma forte influência não só na elaboração do arcabouço legal que direciona a atuação na área, mas, também, nas idéias e princípios que permeiam os conceitos mais relacionados ao que seria uma “educação do físico”.

Partindo desses pressupostos pretendemos, neste trabalho, refletir sobre o momento que vive a formação na área a partir da ascensão das idéias neoliberais na sociedade brasileira. Para tal, faremos, inicialmente, uma breve discussão acerca da influência do contexto social na conformação da atuação na Educação Física brasileira e, posteriormente, uma apresentação dos princípios neoliberais e das suas influências no campo educacional.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Segundo Bracht (2001) e Soares (2007) foi no processo de consolidação do capitalismo como um novo ordenamento social que surge a necessidade de se “educar o físico”. Nesse contexto, fatores como o desenvolvimento da ciência e da medicina, a constituição dos Estados Nacionais, a preocupação com a produtividade no trabalho, entre outros, fizeram com que se buscasse construir um método sistematizado para realizar a educação corporal. Assim, amparada em discursos que enfatizavam a necessidade de desenvolver as potencialidades do homem, promover a saúde e melhorar a força de trabalho, surge à Educação Física em sua forma inicial: a ginástica.

Com uma visão estritamente biológica do corpo, diretamente atrelada a uma nova visão médica sobre o movimento - que passa a considerá-lo como uma forma de melhorar a saúde ao invés de um desgaste - a ginástica ganha espaço na nova sociedade burguesa. Surgem as escolas ou métodos ginásticos que se espalham por diferentes países apresentando diferentes formas de encarar os exercícios físicos¹.

Essa disseminação é ainda mais significativa se considerarmos que, apesar de apresentar uma centralidade no aspecto físico e biológico do corpo humano, havia clareza entre os difusores da ginástica sobre o efeito que a mesma poderia produzir sobre o comportamento e o caráter. Desse modo, essa prática era considerada um importante instrumento não só para adestrar o gesto, torná-lo mais eficiente e econômico, melhorar a saúde e a produtividade, mas também para alterar os costumes, aprimorar a moral, produzir disciplina e respeito à hierarquia e aos valores sociais vigentes. Foi ainda a compreensão dessa capacidade para educar, moldar comportamentos, hábitos e valores, que fez com que a ginástica fosse considerada um importante instrumento para educar o povo, legitimando e justificando a sua entrada nos sistemas educacionais em desenvolvimento.

Desde então, a Educação Física vêm assumindo papel de destaque na formação humana por meio da educação do corpo. Devido a isto, muitos têm sido os embates com o propósito de definir os parâmetros nos quais devem ocorrer essa educação e o trabalho do instrutores/professores/profissionais da

¹ Para uma análise do desenvolvimento dos métodos ginásticos, especialmente o Francês, ver Soares (2005)



Educação Física². Afinal, percebe-se que diferentes projetos educacionais e de formação humana têm concepções diferentes sobre o Homem, seu corpo, seu trabalho, etc., e procuram direcionar a atuação dos agentes formadores de acordo com os valores caros ao seu projeto. Como nos aponta Foucault (1989), falando sobre o capitalismo, “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (p.80).

Do mesmo modo, no Brasil, o desenvolvimento da Educação Física também ocorre em estreita relação com as disputas entre projetos educacionais e de formação humana. Autores como Ghiraldelli Junior (2004), Soares (2007), Castellani Filho (2007), Linhales (2009), entre outros, trataram das influências do contexto social e das instituições militares, médicas e esportivas, na conformação das características da Educação Física na escola e fora dela em diferentes momentos. Do final do século XIX até início da década de 80 do século XX, na visão de Ghiraldelli Jr (2004), a Educação Física aparece em projetos de formação que pretendem, em linhas gerais: disciplinar os hábitos pessoais para melhorar a saúde na concepção higienista; formar homens fortes capazes de aperfeiçoar a raça e contribuir para o desenvolvimento da nação na visão militarista; educar através do movimento formando o cidadão na concepção pedagogicista; promover, por meio do esporte, a valorização do esforço individual, a competitividade e a saúde, na abordagem competitivista e difundir a “solidariedade operária” na concepção popular.

A partir dos anos 80, como apontam Darido e Neto (2005), surgem novas concepções refletindo sobre educação corporal, a maioria delas voltadas para a escola, mas também servindo como referência na formação e na atuação extra escolar: psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, crítico superadora, crítico emancipatória, saúde renovada, humanista, fenomenológica, progressista, revolucionária, sistêmica, plural, jogos cooperativos e estudos cinesiológicos. Nesta década, inserida em um contexto de intensa mobilização social e de luta pela democratização da sociedade, a área é marcada por uma grande diversificação e por uma intensa produção crítica que denunciava o papel que a mesma vinha desempenhando na manutenção das desigualdades sociais.

Esta produção e seus pressupostos se espalharam pelos cursos de formação, fóruns de debate, programas curriculares e documentos formuladores de políticas públicas alcançando, de acordo com Caparroz (1997), uma projeção que influenciou, significativamente, os debates sobre a atuação do professores de Educação Física. Ao mesmo tempo, neste contexto, aprofundou-se a divisão entre dois grandes grupos que, com suas diferentes visões e projetos de formação, passam a marcar os embates na área até os dias atuais. De um lado encontram-se aqueles que direcionam a sua atuação, primordialmente, para os efeitos da atividade física no organismo e para a promoção da saúde e consideram que, mesmo na escola, o principal objetivo do professor deve ser a melhoria da aptidão física. Já do outro, se situam os que compreendem o movimento corporal como produção cultural, consideram o caráter pedagógico como central e defendem o engajamento consciente nos processos de transformação social³.

A partir dos anos 90, em um quadro de ascensão das políticas neoliberais no país, a Educação Física passa a viver em uma nova conjuntura marcada pelo redirecionamento do papel do Estado e pela

² Essas três denominações carregam algumas das diferentes concepções por onde passaram/passam os debates sobre a forma de educar o corpo para quem atua na área. Neste projeto, concordando com a tese que defende a docência como base da atuação na Educação Física, consideraremos professores todos aqueles formados em cursos superiores na área.

³ É importante ressaltar que esses grupos não são homogêneos, já que no seu interior encontram-se diferentes concepções sobre a Educação Física. Entretanto, consideramos que a função atribuída à Educação Física e o tipo de conhecimento utilizado para fundamentar a sua atuação estabelecem uma proximidade entre as diferentes visões dentro de cada grupo.



reestruturação produtiva. O Estado deixa de ser o produtor de bens e serviços para ser o promotor e regulador; empresas e serviços são privatizados, há uma grande diminuição dos investimentos estatais e fortes incentivos à expansão do setor privado. Com a reestruturação produtiva diminuem os empregos formais e há uma valorização do trabalhador flexível. Diante de um crescente índice de desemprego e de uma precarização do mercado de trabalho incentiva-se a capacidade de iniciativa e a agilidade do trabalhador para que o mesmo possa acompanhar as mudanças do ambiente e se manter produtivo para o mercado.

Nesse contexto se dá uma grande expansão do mercado de trabalho para os professores de Educação Física por meio da proliferação de academias de ginástica, da alta velocidade de criação e descarte de novas práticas corporais e até mesmo pela oferta de atividades físicas terceirizadas por escolas privadas (substituindo a Educação Física como disciplina curricular). Isso faz com que se fortaleça na área uma demanda por uma nova formação, que dê conta da diversidade de atividades relacionadas às práticas corporais e seja capaz de acompanhar as demandas do mercado.

De acordo com Quelhas e Nozaki (2006), foi por meio da ênfase dada a essa necessidade que os grupos ligados ao mercado das atividades físicas, embalados pela lógica já hegemônica da reestruturação produtiva, conseguiram fazer ressoar a idéia de que era necessário formar profissionais com características diferentes de acordo com o campo de atuação. Segundo esses grupos, não era possível formar nas licenciaturas os profissionais liberais, empreendedores, flexíveis, que seriam capazes de atender as demandas do mercado. Para os mesmos, era preciso efetivar uma separação, reservando a licenciatura para a formação de professores e criando um novo curso para atender às necessidades da área não escolar. Contra essa lógica opunham-se os que consideram a docência como base da atuação em Educação Física. Para estes, é o trabalho pedagógico e seu caráter intencional, político e formativo que dá sentido a atuação na área.

Apesar da resistência e dos intensos debates, a fragmentação da formação na área foi instituída pela resolução 07/2004 que estabeleceu as novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. Esta, somada à resolução 01/2002 que instituiu as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, passa a regulamentar a formação em Educação Física. Com isso, passam a existir então dois cursos diferentes, conformando na legislação educacional um resultado, mesmo que momentâneo, dos debates entre diferentes projetos de formação humana e educação corporal. Esse resultado aponta para uma concepção de atuação em Educação Física que busca estar em sintonia com os princípios neoliberais defendidos de forma mais geral para a formação do trabalhador. Veremos agora um pouco mais desses princípios.

TEMPOS FLEXÍVEIS NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

Nos anos 90, com a expansão e o aprofundamento das políticas neoliberais, a necessidade de acompanhar a globalização econômica e integrar o país no mercado mundial passa a ser o discurso dominante. Para Anderson (1995), naquele momento, a principal vitória a ser contabilizada pelos defensores das idéias neoliberais era a “de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (p.23). Com isso, melhorar a produtividade do trabalhador passa a ser um imperativo que põe a Educação no centro da atenção dos empresários, já que a força de trabalho é vista como um componente fundamental para a melhoria da competitividade.



De acordo com Frigotto (1985), as mudanças que reformularam a base técnica da produção, substituindo a rigidez pela flexibilidade das novas tecnologias, produziram impactos profundos nas demandas exigidas pelos “homens de negócios” para a qualificação do trabalhador. Esses impactos, provocados pelas exigências de produtividade e competitividade, se fizeram sentir nas políticas educacionais dando origem a uma série de reformulações que visaram produzir um trabalhador capaz de adaptar-se aos avanços tecnológicos e aos novos processos de organização do trabalho. Neste contexto ganha força novamente na política educacional a centralidade da preparação para o mercado de trabalho e o caráter técnico instrumental da formação.

Esse quadro percorre todos os níveis da Educação brasileira produzindo transformações que articulam, de forma estreita, as demandas no mercado de trabalho e as políticas educacionais, alterando não só às características exigidas para o trabalhador como também a configuração dos cursos de formação e a organização e estruturação das instituições responsáveis por essa formação. Assim, a capacidade técnica e a aquisição de competências que servem de instrumentos para a atuação profissional passam a ser os principais componentes da formação enquanto os aspectos político-sociais são desqualificados. O currículo é flexibilizado e “enxugado” para diminuir custos, ampliar sua eficiência e se adaptar melhor ao mercado, aligeirando a formação. O ensino privado ganha força e se expande promovendo a competição entre as instituições de ensino e difundindo a lógica de mercado na organização e estruturação do sistema educacional.

Com isso, a educação de nível superior no País, foco do nosso trabalho, além de vivenciar uma grande expansão do setor privado sofre uma reconfiguração que visa redirecionar a forma de atuar das universidades públicas. Assim, a pesquisa e a extensão perdem espaço para o ensino e para a formação do trabalhador, se dá o predomínio da lógica gerencial que busca eficiência e produtividade e passa a imperar o imediatismo em relação às exigências do mercado. Confirmando esta tendência, Sguissardi (2004) afirma que são três as principais características do modelo de universidade que se expande a partir das políticas educacionais baseadas no receituário neoliberal: prioridade da formação de trabalhadores em detrimento da associação do ensino com a pesquisa e a extensão; maior influência de agentes externos na definição da sua atuação (principalmente mercado e Estado) e busca da eficiência econômica e da competitividade (melhor preparação para o mercado de trabalho, melhores produtos, menor custo).

A formação de professores se enquadra nessa lógica e serve de exemplo para o quadro que se delinea por toda a formação em nível superior. Assim, como descreve Freitas (2007), essa área tem se expandido, majoritariamente, pela ação dos cursos privados, tem se caracterizado pela preocupação em atender a demanda por formação superior com custos reduzidos e tem se pautado pela dissociação da formação com a pesquisa, reforçando uma falta de compromisso com o desenvolvimento da educação básica. Além disso, de acordo com a autora, por meio da implementação de uma série de regulamentações, o trabalho do professor vem sendo reconfigurado e deve “se reduzir à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas”. (p. 1215).

Entre essas regulamentações ganham destaque as reformas curriculares que através da promulgação de novos parâmetros e diretrizes para os currículos atravessam toda a educação brasileira. Esses parâmetros e diretrizes, apesar da afirmação em contrário, acabam atuando como uma referência normatizadora da formação pessoal e profissional, pois definem e privilegiam alguns valores, conceitos, vivências e saberes que servem como base para a compreensão e atuação no mundo. Nesse sentido,



segundo Giroux e McLaren (1994), todo o processo de construção curricular pode ser considerado como uma forma de política cultural, já que, no mesmo, são construídos sentidos e significados, são produzidos valores culturais que influenciam as formas de vida e orientam o posicionamento dos sujeitos no mundo. Desse modo, como diz Moreira (2004) concordando com esses autores, o currículo se configura como um espaço que produz legitimação, onde se originam e corporificam relações de poder.

Assim, é a partir da utilização do currículo como uma política de produção e difusão de sentidos que as diretrizes e parâmetros curriculares disseminam os preceitos do receituário neoliberal por toda a educação brasileira. Nos cursos de graduação e formação profissional, inclusive na formação de professores, essas reformas preconizam a ênfase na preparação para o mercado, a valorização dos aspectos práticos da formação e a importância da capacidade de conhecer, compreender e se adaptar a realidade cotidiana. Para efetivar esses aspectos as diretrizes inserem como referências fundamentais, em todas as carreiras profissionais, princípios que lhe dão fundamento como flexibilidade, competência, iniciativa, eficiência e produtividade.

É diante desse quadro que Camargo e Hage (2004), ao analisarem a reforma da educação superior brasileira e a nova política para a formação de professores, denunciam o papel central dos parâmetros e diretrizes curriculares para instauração do neoliberalismo na educação brasileira. Para esses autores essas políticas curriculares são instrumentos fundamentais na “construção da hegemonia de um determinado projeto de sociedade, dada à interferência direta na construção da identidade dos sujeitos individuais e coletivos alinhados a esse mesmo projeto” (p. 271). À implantação das diretrizes segue a construção de sistema de avaliação que perpassa todo o sistema educacional referendando o aproveitamento dos preceitos neoliberais e definindo e exaltando parâmetros de produtividade que servem de referência para o funcionamento do sistema.

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), essas reformas, ao incorporarem as lógicas de flexibilidade, competência, eficiência, iniciativa, associam o currículo a reestruturação produtiva. Desse modo, procuram estimular o futuro profissional a “aprender a aprender” para que o mesmo seja capaz de adaptar-se as constantes alterações no mercado de trabalho. Freitas (2002), apontando a presença dessa mesma lógica na formação de professores, afirma que, salvo raras exceções, a maioria dos cursos procura em seus currículos oferecer “uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado” (p.144).

Como nos indica Sennet (1999), mais do que alterar os preceitos necessários para atuar profissionalmente, as mudanças no mundo do trabalho trazem consequências também para a compreensão e a atuação dos indivíduos na sociedade. Segundo este autor, referindo-se a adoção da produção flexível, as mudanças decorrentes da organização do trabalho modificam a percepção que os trabalhadores têm a respeito da sua vida profissional, alterando tanto sua relação com o mesmo, quanto sua forma de ver o mundo. Seguindo esta linha, Mancebo (2007) afirma que a flexibilização, instaurada com a reestruturação produtiva, “constrói-se acompanhada de um movimento de acomodação do campo sócio-subjetivo” (p.75).

Com a reconfiguração do seu trabalho promovida pelas reformas educacionais, especialmente as curriculares, os professores não ficam imunes a essas acomodações do campo sócio-subjetivo. Afinal, como nos diz Costa (1995), estão inseridos numa trama de sentidos que, ao trazer respostas as perguntas por que ensinar, o que deve ser ensinado e para quê, influenciam a visão que os mesmos têm sobre o seu trabalho e interferem na conformação da sua atuação. Diante disso, consideramos que as diretrizes curriculares, ao interferir na formação dos futuros professores, apresentam uma ampla possibilidade de



afetar significativamente a compreensão que os mesmos podem vir a ter sobre o papel do professor e da sua atuação como agente da formação humana.

Segundo Santos (2004), as políticas educacionais neoliberais inserem os professores numa cultura do desempenho que sintoniza a sua atuação por parâmetros de qualidade associados ao mercado de trabalho e a princípios econômicos de produtividade e eficiência. De acordo com a autora, através da atuação de um Estado avaliador, os docentes são submetidos a constantes análises de desempenho que disseminam critérios de qualidade diretamente relacionados aos aspectos instrumentais da formação. Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), essas políticas criam uma referência de qualidade que, através de mecanismos de controle externo e interno às instituições educativas, subordinam o trabalho do professor ao mercado e a princípios gerenciais advindos da esfera produtiva. Desse modo, passa a haver uma regulação mais efetiva do mercado sobre a formação, tanto no ensino básico quanto no superior.

Ao mesmo tempo, como afirmam ainda Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) e, anteriormente, havia nos apontado Costa (1995), por meio das referências de qualidade, competência, eficiência e produtividade, também se dá à interferência sobre o que deve ser ensinado, como e por que. Nessa linha, Soares (2006) aponta que a compreensão sobre o trabalho e a formação docente do ideário neoliberal dominante, amparada na valorização das competências, dos saberes produzidos na prática cotidiana e no empobrecimento da noção de conhecimento, conforma a ação docente num pragmático saber fazer. Como resultado disto, segundo a autora, forma-se um professor que domina competências para “fazer”, mas, ignora a política e que dá ênfase a suas experiências pessoais em detrimento dos conhecimentos teóricos. Dessa forma, nos parece claro que as diretrizes curriculares e as demais políticas educacionais neoliberais interferem no que deve e pode ser feito no processo de trabalho dos professores. Sendo assim, procuraremos na continuidade deste trabalho refletir acerca desse processo na formação dos professores de Educação Física.

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A FLEXIBILIDADE

Todo o processo de adaptação do campo educacional aos princípios neoliberais se fez sentir claramente na Educação Física. Segundo Bracht (2004), o final da década de 90 é marcado por uma onda privatista que faz o número de cursos superiores na área sair de 128 em 1997 para mais de 400 em 2004⁴. A Educação Física passa a ser vista como um mercado altamente rentável por meio da oferta de serviços relacionados à cultura corporal de movimento. As práticas corporais passam a ser um bem de consumo e a luta pela ampliação do direito de acesso as mesmas perde espaço para a lógica do mercado, transformando o que devia ser direito do cidadão em direito do consumidor. Com isso, altera-se o perfil do trabalho do professor que ao invés de lidar com alunos passa a ter a necessidade de se relacionar com clientes.

Neste cenário são promulgadas as diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física que consolidam a fragmentação da formação de acordo com o campo de atuação profissional. Enquanto a licenciatura prepara o futuro professor para atuar na escola, a graduação garante o exercício da profissão na área não escolar. Como foi dito anteriormente, essa divisão atendeu a demanda dos grupos ligados ao

⁴ Dados retirados por Bracht (2004) do Ministério da Educação e Cultura e imprecisos, segundo o autor, pela grande velocidade de criação de novos cursos.



mercado das atividades físicas que consideravam a licenciatura insuficiente para dar conta do mercado não escolar. Seguindo os mesmos parâmetros adotados para todas as formações em ensino superior, as diretrizes curriculares para a Educação Física se pautaram nos princípios de flexibilidade, competência, eficiência, iniciativa e produtividade buscando formar um profissional capaz de se adaptar às mudanças no mercado de trabalho. Assim, se de um lado as transformações efetivadas na área fazem parte de um projeto mais geral, de outro possuem especificidades que uma análise dos embates para a implementação das diretrizes ajuda a compreender.

Nesse confronto, entram em choque diferentes concepções para a atuação docente relacionadas a diferentes projetos de formação humana e educação corporal. Segundo Muñoz Palafox et alli (2006), um dos principais temas dos embates diz respeito ao direcionamento, dado pelas diretrizes, para uma formação que valoriza o aspecto instrumental na busca da capacitação para o mercado de trabalho. Nesta lógica, a capacidade de dominar a técnica e de acompanhar as suas transformações se torna o principal legado que a formação deve transmitir ao futuro profissional em detrimento da pesquisa e da reflexibilidade. Nessa linha, Silva e Pires (2005) afirmam que nas novas diretrizes curriculares a formação profissional ganha centralidade em detrimento da formação humana, a profissionalização para o mercado de trabalho passa a valer mais do que a educação para a compreensão e atuação no contexto social. De acordo com esses autores, podemos considerar que nas diretrizes curriculares para a Educação Física atribui-se a educação um sentido meramente econômico, onde o que importa é a empregabilidade e a produtividade. Prevalece assim a capacitação do futuro profissional para atender com competência as demandas do mercado.

Contra essa lógica estão aqueles que centram a formação do professor de Educação Física na docência. Para estes a profissão deve ser caracterizada pelo seu caráter pedagógico, já que, por meio da ação do professor são difundidos valores sociais importantes para a formação humana. Entretanto, como indica David (2009), essa atuação não pode se dar de forma mecanizada, mas, deve ser configurada pela unidade teoria e prática. Desse modo, a ação do professor pode ir além do simples domínio de técnicas e se pautar por princípios éticos, morais e políticos. Da mesma forma, para Taffarel et alli (2006), a formação em Educação Física deve preconizar o trato com a cultura corporal e o trabalho pedagógico como identidade profissional, além de ter como fundamento dimensões humanas e sociais. Com isso o professor de Educação Física terá condições para contestar à lógica que reduz o trabalho à sua dimensão técnica e atrela a formação aos interesses do mercado, já que, estes pressupostos não se coadunam com os da maioria da população.

Ainda na análise dos embates que determinaram a divisão da formação na área, autores como Silva e Pires (2005), Quelhas e Nozaki (2006) e David (2009) têm dado destaque a atuação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e dos respectivos Conselhos Regionais (CREFs). Segundo esses autores, este conselho, ao pautar a sua atuação pela disputa por espaços no mercado de trabalho, tem contribuído para a conformação das práticas corporais como mercadorias em detrimento da concepção que as considera como uma produção cultural a ser socializada. Sendo mercadorias, as práticas corporais devem seguir as demandas do mercado, os princípios de eficiência e de produtividade, às leis da oferta e da procura. Do mesmo modo, para garantir a valorização desse produto e alcançar um maior status para a área é preciso formar profissionais capazes de se adaptar a estes preceitos. Finalmente, para ampliar o espaço da Educação Física no mercado é fundamental que estes profissionais sejam excepcionais formadores de consumidores para os seus produtos em qualquer espaço de atuação.



A nosso ver, a análise desses embates deixa claro que a compreensão do processo de implantação das diretrizes curriculares para a Educação Física requer a associação das questões mais gerais do contexto político e educacional com as específicas da área. Afinal, se por um lado a divisão entre a licenciatura e a graduação pode ser entendida como parte do processo de instalação das políticas neoliberais para a educação no Brasil, por outro, é fruto também dos interesses mercadológicos específicos da área e da ação do Conselho como entidade legalmente legitimada. Assim, pelo fortalecimento do discurso que prega a incapacidade de uma formação conjunta para mercados diferentes, rapidamente aceito pelos gestores das políticas educacionais brasileiras, preocupados em atender as demandas do mercado, instala-se a separação entre licenciatura e graduação.

Entretanto, segundo Quelhas e Nozaki (2006), esse modelo de formação abre na Educação Física uma contradição, já que, as diretrizes, ao separarem as duas formações, deixam de contemplar a possibilidade de polivalência do profissional para atuar nos vários campos. Esse dado, somado ao quadro de precarização do mercado de trabalho (onde os professores buscam trabalhar onde for possível), pode fazer com que na disputa por mercado sejam conjugados pelas universidades os dois cursos. Esta possibilidade é reforçada se levarmos em consideração o alerta feito por Bracht (2004) de que com a flexibilidade para cada curso instalar o seu currículo a conquista do “cliente” se dê, justamente, pelo oferecimento de dois cursos em um. Afinal, isso aumenta as chances do egresso se tornar “empregável”, atraindo clientes para a instituição.

Como resultado, pode até não haver mudanças significativas na estrutura dos cursos na área que já se estruturavam, majoritariamente, pela formação conjunta. Porém, como apontam Quelhas e Nozaki (2006), todo o discurso em prol da separação das duas formações e das necessidades diferenciadas para o ambiente escolar e não escolar, reforça ainda mais o ideário da adaptação ao mercado. Isso ocorre porque, como nos apontam Muñoz Palafox et alli (2006) e David (2009), na concepção de educação em que se baseia a divisão da formação, a técnica é central mesmo para aqueles que vão atuar na escola. Desse modo, em ambas as formações o que se ensina são técnicas, diferentes e específicas, privilegiando assim a formação do profissional em detrimento da formação humana.

Conseqüentemente, esse cenário aumenta as dificuldades para o campo que defende a docência como base da formação e busca formar profissionais com uma compreensão ampliada do seu papel como agente da transformação social. Além disso, baseadas em concepções específicas de educação, educação corporal, trabalho e profissão, as diretrizes também interferem no entendimento que os futuros profissionais terão acerca da sua atuação e, ao mesmo tempo, nos conceitos diretamente ligados à sua intervenção na Educação Física como corpo, movimento, saúde, esporte, lazer etc. Diante desse quadro, se faz necessário refletir também sobre a influência da centralidade do mercado e da técnica, configuradas nas diretrizes curriculares, na concepção de atuação em Educação Física dos futuros profissionais.

De acordo com Silva et alli (2009) e David (2009), essa formação produz efeitos profundos nos cursos e na atuação profissional, tanto na escola como fora dela. Além de uma ação pautada pela técnica, os futuros profissionais sofrem a influência da lógica de mercado sobre as concepções que formam acerca das práticas corporais. Segundo David (2009), isso ocorre porque a forma de tratamento teórico/prática das práticas corporais, assumidas na formação, vai depender, em grande parte, da intencionalidade e dos significados socialmente estabelecidos nas relações que atuam como mediadoras na apropriação do conhecimento. Ainda segundo o autor, ao designar a técnica e a práticas mais imediatas como finalidade e objetivo final da formação, as diretrizes curriculares negam “diferentes dimensões que o corpo ocupa e



expressa na relação do homem com a natureza, com os demais homens e com a sociedade na construção de sua humanidade material (corporal) e cultural (simbólica)” (p. 5).

Sendo assim, ao submeter-se às influências das lógicas de mercado, a atuação em Educação Física acaba sendo direcionada pelos princípios mais caros ao mesmo. Dessa forma, o corpo, a saúde, o lazer, as práticas corporais de um modo geral e o esporte de modo mais específico tornam-se instrumentos de valorização do individualismo, da competição, das aparências e, principalmente do consumo. Como consequência disso cresce uma Educação Física que supervaloriza o desempenho, exacerba a competição, cultua a técnica, hiperdimensiona um padrão estético, enaltece a moda e o consumo entre outros problemas, provocando desvalorização e exclusão daqueles que não se enquadram a esses padrões, seja na escola ou fora dela. Afinal, como nos aponta Silva (2001), o mercado tem, nos dias atuais, uma influência decisiva sobre a formação de necessidades ligadas ao corpo e ao movimento. De acordo com a autora, “a lógica interna das práticas corporais em sua normatização, em suas técnicas e produtos, e a expectativa de corpo que é interiorizada pelos indivíduos estão intrinsecamente relacionadas à ampliação de um mercado específico” (p.57).

Nesse mercado, em franca expansão, novas exigências e demandas são constantemente criadas, levando os sujeitos ao consumo do “novo”, do “especial”, do “moderno”. Essas “novidades”, em um permanente processo de mutação, aparecem sempre como elementos capazes de permitir que o indivíduo atinja um ideal, de corpo, de vida, ou até mesmo de felicidade. Sendo assim, para atender e ampliar o dinâmico mercado das práticas corporais, formar novos consumidores e garantir o status da profissão, se faz necessário formar um “novo” profissional de Educação Física. Este, para ser empregável nesses novos tempos, deve sempre ter o mercado como referência, adotando a competitividade, a iniciativa, a eficiência, a inovação e a capacidade de “aprender a aprender” como princípios da sua formação e atuação, ou seja, deve adaptar-se e produzir/reproduzir a ordem neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procuramos demonstrar de forma breve neste trabalho, a Educação Física, como campo de atuação profissional, tem a sua constituição e a sua trajetória fortemente marcada pelos conflitos entre as diferentes concepções de sociedade presentes em diferentes contextos históricos. Entretanto, seja em momentos de maior acirramento dos debates ou até mesmo de maior primazia de um tipo de ordenamento social sobre outros a atuação na área nunca foi totalmente direcionada por uma única visão. Afinal, esta atuação, mais do que simplesmente sofrer, de forma passiva, às influências do contexto, tornou-se uma importante arena onde as lutas foram e continuam sendo travadas. Assim, refletir sobre a formação em Educação Física no atual momento de predomínio das idéias neoliberais implica compreender que, apesar da forte influência desses princípios, a definição da forma de atuar e do significado das concepções que a substanciam continuam em disputa. Nesse sentido, para não considerar a adaptação aos “tempos flexíveis” como algo inexorável, se faz necessário reconhecer que suas características e princípios, atualmente em voga, fazem parte de um arranjo momentâneo, capaz de ser superado no decurso da história por meio da afirmação de outras possibilidades de se educar o corpo e formar o homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER E. e GENTILI P. (orgs). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. IN: CAPARROZ, F. E. *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Protetoria, 2001.
- _____. Esporte/educação Física e sociedade: quais as perspectivas, a partir das ações sociais e políticas, da formação profissional em Educação Física no Brasil? In: KUNZ, E. e HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes*. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.
- CAMARGO, A. M. M. e HAGE, S. M. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCEBO, D. e FÁVERO, M. L. A. (orgs.) *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e sociedade*. Campinas, v.22, n.75, ago. 2001.
- CAPARROZ, F. E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*. Vitória: UFES, 1997.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta* 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2007.
- COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DARIDO, S. C. e NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S.C. e RANGEL, I. C. A. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DAVID, N. A. N. A formação profissional docente em educação física: dicotomias e rupturas no campo da formação e da prática. In: *CONGRESSO GOIANO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6, Anais*. Goiânia, 2009.
- FREITAS, H. C. L. de Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 23, n.80, p. 136 – 167, setembro/2002
- _____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out/2007
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação física progressista*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- GIROUX, H. A. e McLAREN P. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J.S. e PIZZI, L. C. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*. V.9, n.2, p. 100-112, jul/dez 2009.
- LINHALES, M. A. *A escola e o esporte*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. In: *Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre, V.20, n.1, p. 74-80, 2007.



- MOREIRA, A. F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. IN: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MUÑOZ PALAFOX, G. H. et. alli. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. *Pensar a prática*. v. 9 nº 2, p. 231-248. Jul./Dez. 2006.
- QUELHAS A. A. e NOZAKI, H. T. A formação de professores de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. *Motrivivência*. nº 26, p. 69-87, jun/2006.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D. e FÁVERO, M. L. A. (orgs.) *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e sociedade*. V. 25, n. 89, p 1145-1157, set/dez 2004.
- SILVA, A. M. *Corpo, ciência e mercado*. Campinas: Autores associados, 2001
- SILVA, M. R e PIRES, G L. Para além da formação “profissional” em educação física. *Motrivivência*, n. 25. p. 9-16, dez 2005
- SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. *Educação física: raízes européias e Brasil*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SOARES, K.C.D. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Anais...* 29, 2006, Caxambu: 2006.
- TAFFAREL, C. Z. et alli. Formação de professores de Educação Física para a cidade e para o campo. *Pensar a prática*. v. 9, n. 2, p. 153-180, jul/dez. 2006.

Marcelo Nunes Sayão
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
Campus Paracambi
Doutorando do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH/UERJ
Contato: m.sayao@globocom.com

Recurso para apresentação: computador com entrada USB e data show.