

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ALINHADA ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

DR. WILSON ALVIANO JÚNIOR

Departamento de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora

(Juiz de Fora – Minas Gerais – Brasil)

E-mail: wilson.alviano@uff.edu.br

## RESUMO

*Os anos 1990 assistem uma expansão das IES privadas que cada vez mais atraem grandes contingentes em uma busca legítima por melhores condições de trabalho. Em 1980 as IES privadas brasileiras contavam com 49.451 docentes em seus quadros e as IES públicas com 60.037; em 2004 as IES privadas contabilizaram 185.258 docentes contra 93.800, ou seja, um crescimento superior a 270%. Entretanto a expansão das IES privadas ocorreu pautada no conceito de qualidade, que buscamos compreender melhor neste trabalho. Para tanto, foi feita uma revisão de bibliografia sobre o tema e analisados dados oficiais. Observamos que este conceito foi utilizado na perspectiva neoliberal, procurando descontextualizar a ação política da formação superior.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação Física; neoliberalismo; ensino superior.*

## HEGEMÔNIA E ENSINO SUPERIOR

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

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

Por estes motivos, a democracia no período pós-ditadura não se mostrava com estrutura suficiente, e a democratização da escola tampouco. Daí que, neste contexto inicial, a proposta democrática para o ensino acabou deixando muito a desejar, principalmente se imaginarmos os anseios de uma sociedade que está emergindo de um período de duas décadas de regime ditatorial.

Esta perspectiva alimenta uma ideia de que a escola seria um espaço com virtudes naturais, que precisam ser preservadas e estimuladas para garantir a ascensão que a Nação necessita segundo a qual os ideais que sustentam a Educação no Brasil necessitam passar por uma revisão para formar o “humano-cidadão” pleno. É um olhar que se alinha ao contexto neoliberal, que entende a sociedade do capital como a única possível, na qual a única ação cabível será somente seu próprio aperfeiçoamento, conclamando os setores “bem intencionados” da sociedade a unirem-se em torno da mesma, utilizando um binarismo no qual a única reflexão que cabe é discutir se realmente está se fazendo o melhor em termos administrativos. As críticas adviriam dos “mal-intencionados”.

O que se vislumbra é uma construção ideológica que pretende desqualificar outras concepções de mundo, de sociedade, de homem, de produção e, principal-

mente, de educação. Concepções que compreendem que a educação formal deve se alinhar aos diferentes contextos socioculturais; que compreendem a sociedade em sua diversidade e entendem que o verdadeiro sentido da democracia está em um ensino público voltado para a grande massa de excluídos, que busque justiça social, além de igualdade de oportunidades e respeito às diferenças, contrariando o atual discurso mercadológico da educação.

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

O exemplo disso está no aumento progressivo de programas de bolsas subvencionadas pelo Estado, que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação.

Silva (2001) entende que o discurso da qualidade total converge com o indivíduo subjacente às propostas do construtivismo pedagógico, no que tange à noção de um cidadão autônomo que “empregue suas habilidades para resolução de problemas” (SILVA, 2001, p. 19). Esta convergência propicia a produção de “identidades individuais e sociais ajustadas ao clima ideológico e econômico do triunfante neoliberalismo” (SILVA, 2001, p. 19).

O autor compreende o discurso da qualidade total e das competências como uma estratégia que determina um campo – o da qualidade total – no qual a discussão sobre educação está encerrada, criando uma falsa democracia, já que este discurso apregoa a liberdade de escolha enquanto encerra as possibilidades de escolhas em um campo específico, que se torna um campo hegemônico e legitima as discussões sobre educação que se dão a partir de seus conceitos e categorias, enquanto “desloca e reprime outras categorias, obscurece a memória popular, ocupa o lugar de categorias que moveram nossas lutas no passado, redefinidas agora como anacrônicas e ultrapassadas” (SILVA, 2001, p. 21).

Assim, “o referente qualidade manteve-se como eixo das formas híbridas de organização escolar e possibilitou a introdução de políticas educativas baseadas na qualidade, na competência e nos resultados” (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 102).

## CURRÍCULO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo recentes dados do MEC (BRASIL, 2009), os municípios que compõem a Grande São Paulo oferecem mais de 5.000 vagas em cursos de formação de professores em Educação Física em IES particulares. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que contemplam os dados do Censo da Educação Superior de 2006, divulgados em 2008, nos dão conta que a região Sudeste possuía até 2006 um total de 350 cursos de Educação Física, o que corresponde a praticamente metade dos oferecimentos da área no Brasil. Em 2006, 746 cursos de Educação Física em todo o país estavam credenciados, sendo 274 oferecidos por IES públicas e 472 em IES privadas, 36,7% e 63,3%, respectivamente (COLLET et al., 2009, p. 495-496). Na região Sudeste foram verificados 211 cursos de licenciatura e 139 de bacharelado; destes, 170 cursos de licenciatura e 121 cursos de bacharelado oferecidos por instituições privadas, contando com apenas 41 cursos de licenciatura e 18 de bacharelado oferecidos por instituições públicas. O oferecimento dos cursos de licenciatura em Educação Física pelas instituições particulares chega a ser pouco mais de três quartos do total de cursos oferecidos, enquanto os cursos de bacharelado oferecidos pelas instituições particulares chegam a quase 90% do montante disponibilizado.

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

Entendemos que a construção dos currículos de formação de professores em Educação Física oferecidos pelas IES privadas devem ser visualizados não apenas na perspectiva da análise das diretrizes que os norteiam, mas também na lógica em que o Ensino Superior privado se constitui atualmente no Brasil, estabelecendo a maneira como se deu sua expansão no período pós-ditadura e seu significado no contexto neoliberal. Mesmo porque as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) atendem a perspectiva de ensino das IES privadas, por terem sido elaboradas em meio à expansão destas instituições, que foram privilegiadas com financiamentos vantajosos, isenções fiscais e previdenciárias além de outros benefícios como dotação de recursos a fundo perdido (TRINDADE, 2003, s/p), além da criação de processos de avaliação de cursos conforme a Lei 9.113/95, que criou o Conselho Nacional de Educação e o Exame Nacional de Cursos, conhecido popularmente como "Provão".

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

O Estado torna-se avaliador e controlador, pois fixa os parâmetros da qualidade em um processo de articulação política, utilizando os resultados da avaliação para sanção ou premiação. Como produto deste processo de avaliação e privatização podem-se indicar dois caminhos: a) a expansão das instituições privadas via liberalização dos serviços educacionais, isenção tributária e previdenciária das instituições filantrópicas, do salário educação e bolsa de estudo para alunos carentes através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES); empréstimos a juros baixos pelo Banco de Desenvolvimento Econômico-Social (BNDES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); b) privatização das instituições públicas por meios de mecanismos privatistas como as fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades dos cursos de pós-graduação, corte de verbas para a infra-estrutura e cobranças pelas prestações de serviços dentre outros. De modo que o resultado dessa política pode ser expresso através do crescimento das instituições privadas de Ensino Superior, conforme demonstra a análise do Censo da Educação Superior MEC/INEP/DEAES - 1991-2004 (JEZINE; BATISTA, 2008, p. 23).

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

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

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

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

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

Está em curso um crescente movimento nestas IES que buscam transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado (GENTILI, 1998). Seu corpo docente, em sua quase totalidade, é remunerado por hora/aula e, não raramente, divide-se em duas ou mais instituições para compor seu rendimento mensal. Esta condição remunera o professor quase que exclusivamente por tarefas ligadas ao ensino, deixando a cargo do mesmo o trabalho de pesquisa, “incentivado” apenas para pontuação em planos de carreira instituídos pelas IES, muitas vezes desrespeitando acordos e convenções coletivas. As cobranças por titulações e atualizações são constantes, principalmente em períodos de reconhecimento e avaliação de cursos, e a formação é, invariavelmente, feita pelo professor às suas próprias expensas e em um tempo de dedicação não remunerado, acumulando assim mais tarefas ao seu cotidiano. Somado às atividades como elaboração e correção de provas, lançamentos de notas e frequência dos alunos via sistemas informatizados, o que se encontra é um docente exaurido e desmobilizado em seu trabalho. Importante destacar que em cada IES que o docente trabalha há um sistema, uma plataforma virtual, além dos deslocamentos entre uma e outra, ou mesmo na própria instituição como é o caso das IES que possuem diversos *campi*.

Consideramos ser importante salientar tais condições para apontar a des-caracterização profissional que os professores vêm sofrendo através de estratégias reducionistas em sua ação pedagógica (BAZZO; SCHEIBE, 2001).

Entre as diversas características da gestão que vêm sendo comumente adotada pelas IES privadas, procuramos focar neste trabalho aquilo que consideramos altamente influente na constituição do currículo: a relação estabelecida com os docentes que veem, neste avanço, suas condições de trabalho precarizadas, já que esta reestruturação produtiva atingiu o *fazer* docente, com aumento, intensificação e desvalorização do trabalho dos professores do magistério superior (BOSI, 2007). Este fenômeno é compreendido por Enguita (1991) como proletarianização docente, uma vez que os saberes necessários ao exercício da docência não são elaborados

pelos professores, mas por especialistas. Aos professores fica reservada a tarefa de aplicar estes saberes (COSTA, 2010). A sociedade, ao assumir o discurso da qualidade em educação, mantém em relação ao professor enxergando-o como responsável pela falta de qualidade da escola pública, fator que contribui ainda mais para a perda de prestígio e declínio da profissão docente.

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

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

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

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

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

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

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

É a explicação possível para que ocorram situações nas quais currículos voltados exclusivamente à formação de professores em Educação Física mantenham

uma maioria de disciplinas técnico-esportivas e anátomo-fisiológicas, em detrimento daquelas que dialoguem com a Educação Básica. Este necessário diálogo acaba por ocorrer de modo distorcido.

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

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

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

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO ENSINO SUPERIOR

Utilizando a alegoria de Neira (2008a), o currículo de formação de professores de Educação Física no Brasil por vezes assemelha-se a um *Frankenstein*. Construídos com o objetivo de contemplar distintas concepções, com disciplinas que privilegiem ora uma, ora outra, evidenciam a proliferação de discursos epistemológicos na área (idem, 2009).

Sendo que a maioria dos cursos superiores é dividida em disciplinas elencadas por semestres ou anos letivos, formando blocos onde os conhecimentos aparecem

fragmentados e, muitas vezes, desconectados, suspeitamos que os conteúdos que figuram nos currículos de formação de professores de Educação Física mostram-se desconexos, sem atender a uma percepção do “corpo” – ou do curso – em sua totalidade, tornando o currículo por vezes contraditório, funcionalista e com pouca clareza acerca do professor que pretende formar. Na visão do autor tais currículos têm sido “[...] produzidos a partir decisões pessoais e/ou burocráticas. Não raro, procuram atender disponibilidades, idiosincrasias e pressões provenientes daqueles com maior poder de influência ou cedendo a modismos, forças externas, paixões entre outras influências nada pedagógicas.” (NEIRA, 2009, p. 122).

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

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

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

Dessa forma, principalmente as IES privadas, adotaram o conceito de Licenciatura Ampliada, ou seja, um curso que formava para atuação tanto na Educação Básica quanto em ambientes não educativos, que ficou popularmente conhecido como “2 em 1”, por se tratar de uma formação que habilitava o egresso para dois campos de atuação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a Educação Física passa a ser considerada um componente curricular, e após

duas alterações no texto que definiram sua obrigatoriedade, o artigo 26 da LDB, parágrafo terceiro adquiriu a seguinte redação:

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

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-lei número 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – que tenha prole. (BRASIL, 1996).

Somente em 1998, com a criação do sistema CREF/CONFED (Conselho Regional de Educação Física/Conselho Federal de Educação Física) por meio da Lei nº 9.696, que regulamentou o campo de atuação da Educação Física, é que o debate sobre a identidade do profissional de Educação Física ganhou ainda mais vigor, culminando com a resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2004c), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, propondo para a área uma formação ampliada (SILVA, 2009, p. 47)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

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

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

O ideário do Ensino Superior, em pleno século XXI, voltado para o desenvolvimento de competências pode ser entendido como um “otimismo pedagógico tardio”, pois acena com a possibilidade de ascensão social para setores da sociedade que até então estiveram dele excluídos, e veem na certificação superior uma possibilidade de ascensão econômica e social. Como ilustração, basta verificar que o discurso adotado em campanhas publicitárias de diversas IES se reveste de uma promessa de rápida inserção no “mercado de trabalho”, adotando uma perspectiva de formar profissionais “competentes”. Em especial, o Ensino Superior privado, que para expandir-se recebeu setores da sociedade oriundos de famílias que historicamente se encontravam alijadas deste nível de ensino.

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

Percebemos uma perspectiva que aponta para um sujeito centrado em seu papel, desconsiderando as relações que a profissão docente estabelece com a

especificidade da área, os conteúdos da cultura corporal, os saberes pedagógicos, bem como com as relações com a escola, alunos e sociedade. O quadro é de um professor universal, descontextualizado.

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

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

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

O espaço de formação de professores, conforme Giroux (1997), constitui uma “nova esfera pública”, justamente pela relação existente entre a docência e a sociedade. Isso significa ultrapassar os limites dos interesses de qualquer IES privada, tornando assim a formação para a docência um projeto de política cultural, de formação de professores como intelectuais que atuarão em “espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo a concretização de um mundo mais humano e justo” (GIROUX; McLAREN, 2005, p. 140).

### Initial Training of Teachers of Physical Education and Neoliberalism

*ABSTRACT: The 1990s assist an expansion of the private universities that increasingly attract large numbers in a legitimate search for better working conditions. In 1980 the Brazilian private universities counted with 49,451 teachers on their staff and public universities with 60.037; private universities in 2004 accounted for 185,258 teachers from 93,800, ie a growth of over 270%. However the expansion of private universities was guided by the concept of quality, we seek to better understand this work. Therefore, a review was made of the literature on the subject and analyzed official data. We note that the concept was used in the neoliberal perspective, looking decontextualize political action of universities.*

*KEYWORDS: Education; Physical education; Neoliberalism; higher education.*

## Formación inicial de profesores de Educación Física y las políticas neoliberales

*RESUMEN: La década de 1990 impulsó la ampliación de los centros de enseñanza superior privados que cada vez atraen a un gran número en una legítima búsqueda de mejores condiciones de trabajo. En 1980, las IES privadas brasileñas cuentan con 49.451 profesores en su personal y las IES públicas, con 60.037; las IES privadas en 2004 representaron 185.258 profesores de 93.800, es decir, un crecimiento de más del 270%. Sin embargo, la expansión de las IES privadas fue guiado por el concepto de calidad, buscamos entender mejor este trabajo. Por lo tanto, se hizo una revisión de la literatura sobre el tema y analizó los datos oficiales. Tomamos nota de que el concepto se utiliza en la perspectiva neoliberal, mirando la acción política descontextualizar de la educación superior.*

*PALABRAS CLAVE: Educación; Educación Física; neoliberalismo; educación superior.*

## REFERÊNCIAS

BAZZO, V. L. SHEIBE, L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Autores Associados: Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-21, maio 2001.

BENITES, L. S., SOUZA NETO, S. HUNGER, D., O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 14 set 2009.

BRASIL. Decreto-lei nº 1212, de 17 de abril de 1939. Cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Senado Federal. Subsecretaria de informações.

\_\_\_\_\_. Currículo Mínimo de Educação Física: *Resolução n.º 03*, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987a.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 215/87*. Ministério da Educação: Brasília, 1987b.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.696, de 1º de setembro de 1996. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 2 set. 1998.

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

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

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

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 5 abr. 2004.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CFE nº. 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 22 jun. 1987.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer CES/CNE nº. 58, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Educação Física. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 4 mar. 2004c.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O "bom" professor de educação física: possibilidades para a Competência profissional. *R. da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, I. trim. 2009

CUNHA, L. A. O Ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade Campinas*, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

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

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. 4 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis. 1998

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

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

GONÇALVES, S. A. Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos 1990. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, p. 91-111, 2008. Editora UFPR.

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

JEZINE, E.; BATISTA, M. S. X. *Globalização e Políticas do Ensino Superior: As lutas sociais e a Lógica Mercantilista*. 2008 Disponível em [http://cyted.riape.net/index.php?option=com\\_docman&task](http://cyted.riape.net/index.php?option=com_docman&task). Acesso em: 21 jan 2009

MARTINS, A. L. M. A marcha do “Capitalismo Universitário” no Brasil nos anos 1990. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 733-743, nov. 2008.

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

MEC. *Instituições de Educação Superior e institutos cadastrados*. <http://emec.mec.gov.br/> acesso em maio 2009.

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

NEIRA, M. G., NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

RAMOS, Cosete. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L.. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, mai. 2001.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRINDADE, H. *O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira*. Disponível em: <http://168.96.200.17/gsd1/cgi-bin/library?e=d-000-00---0bcvirt-00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-help---00031-001-1-0utfZz-8-00&cl=CL3.1.33&d=HASH9a0ee780f1bd0b77cee14d&x=1> Acesso em: 03 set 2009.

Recebido em: 7 abr. 2013

Aprovado em: 7 ago. 2013