

## CONCEPÇÕES DE PROFESSOR NAS POLÍTICAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Néri Emílio Soares Junior<sup>1</sup>

**Resumo:** este artigo trata de políticas curriculares para a formação inicial de professores de Educação Física. O objetivo é identificar as diferentes concepções do professor contidas nas políticas de currículo da formação inicial de professores de educação física da escola. A revisão histórica realizada para nossa análise foi a década de 1930, quando o primeiro currículo para os cursos de formação inicial de professores de educação física foi publicado, com o Decreto-Lei n. 1.212, em 1939, até a publicação dos curriculares nacionais Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em um nível superior, curso de graduação, graduação completa, que se estabeleceram com o parecer CNE/CP n. ° 09/2001 (Brasil, 2001) e a resolução CNE/CP n. 01/2002 (Brasil, 2002). Foi realizada uma análise documental das políticas curriculares para a formação inicial de professores de educação física e as políticas curriculares inicial da formação de professores para a educação básica. Nós encontramos que o currículo para os iniciais de formação do professor de educação física a estabelecer diferentes concepções de professor, ou seja: professor-instrutor, professor técnico, professor para o mercado e professor tecnólogo. Essas concepções estão relacionadas com o contexto social e o projeto político hegemônico, como bem como para os significados que a educação física assume no contexto social e político e de acordo com a correlação de forças entre os grupos que lutam para a hegemonia das políticas públicas na formação de professores de educação física e professores para a educação básica.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Formação Docente. Educação Física.

**Abstract:** This article deals with curricular policies for the initial training of physical education teachers. The objective is to identify the different conceptions of teacher contained in curriculum policies of initial formation of teachers of physical education for the school. The historical review carried out for our analysis was from the 1930s, when the first curriculum for the initial training courses for physical education teachers was published, with Decree-Law n. 1.212 in 1939, until the the publication of the National Curricular Guidelines for the training of teachers of basic education, at a higher level, undergraduate course, full graduation, which were established with Opinion CNE/CP n. 09/2001 (BRAZIL, 2001) and Resolution CNE/CP n. 01/2002 (BRAZIL, 2002). A documentary analysis of curricular policies for the initial training of physical education teachers and the curricular policies of initial teacher training for basic education was carried out. We find that the curriculum for the initial formation of the physical education teacher establish different conceptions of teacher, namely: teacher-instructor, technical teacher, teacher for the market and teacher technologist. These conceptions are related to the social context and the hegemonic political project, as well as to the meanings that physical education assumes in the social and political context and according to the correlation of forces between the groups that struggle for the hegemony of public policies in training of teachers of physical education and teachers for basic education.

---

<sup>1</sup> Graduado em Educação Física pela UEG, Mestre e doutorando em Educação pela UNB. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

**Keywords:** Curricular Policies. Teacher Education. Physical Education

## **Apresentação**

A formação docente se configura como um processo contínuo (BORGES, 1998; IMBERNÓN, 2006; MOLINA NETO, 1997; NÓVOA, 2000). E nesse processo, o que se denomina de formação inicial, muitas vezes não se constitui como o primeiro momento formativo dos professores. As várias experiências vividas pelo professor ao longo de sua vida, assim como suas experiências pré-profissionais, quando ocorrem, se constituem como momentos formativos significativos para o professorado (BORGES, 1998). No entanto, a formação inicial possui uma importância singular na constituição de um professor. É a partir dela que o futuro professor (re)elabora o arquétipo de sua profissão, de modo que os valores e crenças sobre a educação passarão a ter novos significados mediante seu processo de aprendizagem (IMBERNÓN, 2006). É através de um processo socializador e de aprendizagem que a formação inicial proporciona mudanças na forma dos futuros professores perceberem a profissão docente. De outra forma, a partir de intervenção de formadores de professores e mediante um currículo que a formação inicial estabelece uma sequência de experiências de aprendizagem, o que proporciona a formação de professores para a intervenção no ensino (GARCIA, 1999). Em todo este processo é pelo campo do currículo que os conhecimentos são selecionados, organizados e sistematizados para que possam ser ensinados aos estudantes (MOREIRA, 2003).

Neste processo, o currículo que é construído não é neutro, ele é reflete do contexto social em que está inserido (APPLE, 2006). E sua construção acontece de forma dinâmica, a partir de diferentes instâncias e por diferentes sujeitos. Inicialmente sua construção ocorre nas políticas públicas, que estabelecem prescrições curriculares que orientam a formulação dos currículos das instituições educativas (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Gimeno Sacristán (2000, 2013) denomina o resultado desta construção como currículo prescrito ou oficial. Para o referido autor a política curricular é:

[...] toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é o primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e diretamente através de sua ação em outros agentes moldadores (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.109).

Esse currículo é apresentado aos professores em forma de documentos oficiais como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores para a

educação básica, que representam à prescrição curricular oriunda das Políticas Públicas que objetiva a formação docente. Sendo assim, existe uma concepção de docente que se pretende formar a partir dessas políticas curriculares. Levando em consideração as reflexões anteriores, realizamos um estudo teórico com objetivo de identificar as diferentes concepções de professor de educação física contida nos currículos estabelecidos pelas políticas públicas do Brasil. O recorte do objeto de estudo foi realizado tomando como referência a implantação do primeiro currículo para curso de formação de professores de educação física, na década de 1930, até as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, que foram estabelecidas com o Parecer CNE/CP n. 09/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP n. 01/2002 (BRASIL, 2002).

O texto está organizado da seguinte forma, no primeiro momento será apresentado as análises do primeiro currículo prescrito para a formação dos professores de educação física, e logo após, das políticas empreendidas durante os governos militares seguido da análise da Resolução n.º. 03/87 que se constituem como as políticas curriculares nos anos de 1980. Por fim, temos a identificação da concepção de professores nas diretrizes curriculares nacionais para professores para a educação básica de 2002 e, finalizando o artigo, temos as considerações finais.

### **O primeiro currículo da educação física: a formação do professor-instrutor**

A primeira prescrição curricular para o curso de formação dos professores de educação física aconteceu por meio do Decreto-Lei de n. 1.212 em 1939, no período ditatorial de Vargas em que estava no auge do projeto de aperfeiçoamento da raça (eugenia) e que esta área era parte integrante. Nesse período, as instituições médica e militar influenciavam a educação física e definiam o seu corpo de conhecimento. Os seus pressupostos epistemológicos estavam fundamentados nessas instituições que delineava uma “teorização” restrita a recepção de métodos ginásticos para serem utilizados como na educação higiênica e moral. (BRACHT, 2003). A teorização das ginásticas era delimitada por profissionais de outras áreas, como médicos e militares. Os professores de educação física apenas realizavam treinamentos de execução de movimentos (Ibidem, p.17-18). Procurava-se, então, formar professores como os instrutores militares, professores-instrutores (BRACHT, 1992). Desses profissionais exigia-se um conhecimento relacionado à capacidade técnica. A partir do currículo de 1939, eram formados técnicos esportivos e especialistas, com um ano de curso e

o professor para a escola, com dois. A prescrição curricular neste período acontecia por meio da indicação dos componentes curriculares que deveriam fazer parte da matriz curricular. A seguir temos esses componentes curriculares.

1. Primeira série
  - a) Anatomia e fisiologia humanas.
  - b) Cinesiologia.
  - c) Higiene aplicada.
  - d) Socorros de urgência.
  - e) Biometria.
  - f) Psicologia aplicada.
  - g) Metodologia da educação física.
  - h) História da educação física e dos desportos.
  - i) Ginástica rítmica.
  - j) Educação física geral.
  - k) Desportos aquáticos.
  - l) Desportos terrestres individuais.
  - m) Desportos terrestres coletivos.
  - n) Desportos de ataque e defesa.
2. Segunda série
  - a) Cinesiologia.
  - b) Fisioterapia.
  - c) Biometria.
  - d) Psicologia aplicada.
  - e) Metodologia da educação física.
  - f) Organização da educação física e dos desportos.
  - g) Ginástica rítmica.
  - h) Educação física geral.
  - i) Desportos aquáticos.
  - j) Desportos terrestres individuais.
  - k) Desportos terrestres coletivos.
  - l) Desportos de ataque e defesa (BRASIL, 1939)

Como podemos observar, grande parte dos componentes curriculares estavam relacionada às ciências biológicas e as atividades práticas ligadas aos desportos e não havia qualquer disciplina relacionada com os conhecimentos pedagógicos ou com a 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 de a responsabilidade do professor pensar sobre os fundamentos epistemológicos da área ou sobre a produção de conhecimento. Desta forma, 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).

A Instituição Militar e os Métodos Ginásticos Europeus marcaram profundamente a educação física e a formação dos seus profissionais. A reprodução realizada pela educação física, dos conhecimentos pertencentes às outras Instituições contribuíram para a formação de um professor-técnico responsável em realizar o adestramento corporal. A seguir teremos a segunda concepção de professor de educação física nas políticas curriculares, o professor técnico.

### **O segundo currículo: o professor técnico**

No período pós II Guerra Mundial, iniciou no Brasil o processo de institucionalização da política de desenvolvimento científico e tecnológico (SILVA, 2003), o que acarretou novos contornos para a universidade e para a educação física.

As mudanças sofridas pela universidade aconteceram como resultado de uma série de reformas educacionais, a partir de acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação 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. Como resultado das mudanças na educação tivemos a reforma do ensino superior no ano de 1968, Lei n. 5.540/68 e a reforma dos ensinos primário e médio no ano de 1971, Lei n. 5.692/71.

Neste período aconteceu à expansão do esporte no Brasil (BRACHT, 1992) e a influência sofrida pelas instituições médica e militar, passou a ser exercida pela instituição esportiva. Também houve um aumento das escolas de educação física nas universidades brasileiras, devido ao projeto de desenvolvimento científico do país.

Na efervescência do esporte no Brasil, a segunda prescrição curricular dos cursos de formação de professores de educação física foi estabelecida com o Parecer n. 894/69 e a Resolução n. 69/69CFE (DAVID, 2003). A Resolução n. 69/69 CFE fixava para todo o Brasil os conteúdos mínimos nacionais, o tempo de duração do curso de educação física e conferiu dois cursos, um de técnico desportivo e a licenciatura. Por meio do Parecer n. 672/69, foram instituídas as matérias pedagógicas comuns às licenciaturas devido às pressões do movimento

estudantil (TAFFAREL, 1993). Então, matriz curricular para formação do professor de educação física ficou composta do conjunto dos seguintes componentes curriculares:

- a) Matérias básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Biometria, Cinesiologia, Higiene;
- b) Matérias profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e;
- c) Matérias pedagógicas: Psicologia da educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino.

A formação do professor de educação física permanecia com um caráter técnico instrumental, principalmente pela influência do tecnicismo. No entanto houve uma mudança na concepção de professor expresso nestas políticas curriculares, de professor-instrutor para professor-técnico (BRACHT, 1992).

Essa perspectiva restrita de concepção de professor ganha força, no ano de 1971, quando foi aprovado o Parecer n. 417/CFE/71 que estabelecia a Licenciatura Curta em educação física solicitada pelo Programa de Expansão do Ensino Médio (Premem). David (2003) apresenta a perspectiva desde proposta de formação de professores:

[...] 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).

O objetivo era tornar a formação mais instrumental em prol de uma demanda relacionada ao projeto esportivo brasileiro. O professor-técnico foi à concepção de professor de educação física contida nas políticas públicas no período militar.

### **Entre o professor para a escola e o professor para o mercado**

Na década e 1980 a educação física viveu um período de profundas mudanças, devido à nova produção teórica que emergia na área, advinda das ciências sociais (FIGUEIREDO, 2001). No tocante a formação docente, apareceu no final da década de 1970 as críticas ao currículo mínimo estabelecido em 1969 e o mesmo começou a apresentar sinais de esgotamento devido ao momento vivido pelo mercado de trabalho com a ampliação dos espaços para as práticas corporais e esportivas em academias, hospitais, clubes sociais e etc.:

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 (sic) e das novas práticas corporais decorrentes de academias, clubes, serviços de atendimento personalizados, dentre outros. (DAVID, 2003, p.39).

Então, no ano de 1987, como resultado de conflituosos debates em âmbito nacional, foi eliminado o currículo mínimo de 1969 e estabelecido através da Resolução n. 03/87 CFE/MEC a terceira prescrição de currículo para formação de professores de educação física. Foi uma grande mudança, pois abriu a possibilidade de formar profissionais em graduação plena em duas habilitações: a licenciatura e o bacharelado e estabeleceu a organização dos cursos por área de conhecimento. Em relação às áreas do conhecimento os cursos de formação possuíam a possibilidade e o desafio de pensar e elaborar as disciplinas do seu currículo, pois, as disciplinas não eram determinadas de forma padronizada como acontecia nas anteriores prescrições de curriculares. As áreas do conhecimento eram, 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. Também foi estabelecida o Aprofundamento de Conhecimentos que deveria estar relacionado aos interesses dos estudantes (DAVID, 2003).

Em relação ao estabelecimento do bacharelado aconteceu em meio a um intenso debate (TAFFAREL, 1993). De um lado havia aqueles que defendiam a manutenção da licenciatura em uma perspectiva ampliada (formação generalista), sob o argumento de que todos os campos de intervenção da educação física, escolar e não escolar, exigia do professor de educação física uma intervenção pedagógica. (KUNZ et al., 1998). Em outra perspectiva havia aqueles que defendiam uma formação específica (bacharel) argumentando que uma formação específica para as áreas de intervenção não escolar, seria mais qualificada, além do mais, argumentavam que na educação física não havia produção de conhecimento que seria realizada pelo bacharel. (DAVID, 2009). Então, a implantação do bacharelado aconteceu como resposta aos argumentos do grupo de defendia a formação especializada (KUNZ et al., 1998). No entanto, na perspectiva legal a licenciatura habilitava os professores para trabalhar em todos os campos de atuação.

Desta forma, podemos considerar que a Resolução n. 03/87 CFE/MEC, apresentava uma perspectiva de formação de professor foi voltada para atender os interesses do mercado. Mas temos que considerar que essa política curricular representou avanço para a formação de professores de educação física, principalmente devido ao fim dos currículos mínimos e a

implantação das áreas de conhecimento que acabou com a padronização curricular advindo das políticas curriculares e com a inserção do aprofundamento de conhecimentos.

### **As políticas curriculares para formação dos professores para a educação básica: o professor tecnólogo**

Nos anos de 1990, o Brasil se depara com o advento do neoliberalismo mundial e a expansão da globalização. Nesta fase do capital o Estado é reduzido estrategicamente e muda seu papel de provedor para regulador das políticas públicas (BIANCHETTI, 1999). Como consequência, tivemos um período de inúmeras reformas, como reforma da previdência social, da educação, entre outras. No tocante à Educação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 em 1996 estabeleceu premissas neoliberais como a produtividade, eficiência e qualidade total (DOURADO, 2001). Nesse bojo, são constituídas novas políticas curriculares para formação docente no ano de 2001, sob orientação da LDBEN, Lei nº 9394/96. O Parecer CNE/CP n. 09/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP n. 01/2002 (BRASIL, 2002) estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais a formação inicial de professores para Educação Básica, em nível superior, inclusive para os cursos de licenciaturas como o caso da educação física, apresentando princípios orientadores gerais para organização e estruturação destes cursos. A lógica da formação docente contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais configurou-se como estritamente técnica e pragmática, com concepção nuclear da proposta assentado nas competências e na formação reflexiva. Neste modelo de formação, o professor aprende o fazer pedagógico sem compreender seus fundamentos (KUENZER, 2008; VEIGA, 2009). Veiga (2009), denomina essa perspectiva de formação proposta de tecnólogo do ensino:

O Tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira, detalhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE 2001). (p.17).

Um dos principais alicerces das diretrizes foi a racionalidade prática (KUENZER, 2008) um paradigma que surge em contraposição da racionalidade técnica, que é um paradigma derivada da filosofia positivista que concebe o professor como solucionador de problemas instrumentais através da aplicação de técnicas científicas específicas (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Nesta perspectiva a fragmentação, a especialização e a hierarquia do conhecimento são elementos fundamentais na composição dos currículos dos cursos de formação inicial de professores. O paradigma da prática contribuiu em estabelecer nas

Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente uma fundamentação pragmática e as competências em uma perspectiva instrumental, além da dicotomia entre teoria e prática, em que a prática é demasiadamente valorizada em contraposição da teoria. Outra questão importante em relação às diretrizes, se refere a especificidade e integridade própria que a licenciatura adquiriu, desvinculando-se do bacharelado. De acordo com Leite et al. (2008), adquirir integralidade própria foi “um dos principais ganhos obtidos pela reforma na formação de professores, condição relevante e essencial para concretizar a profissionalização do professor, podendo assegurar, dessa forma, a construção dos saberes docentes necessários”. (p.40). A ideia é que com a integridade própria a licenciatura passa a possuir um projeto específico próprio e o processo de formação passa a ser um processo mais autônomo.

No entanto, na educação física o caso é mais complexo. Isso por que possui a especificidade do seu trabalho na prática pedagógica, seja em escolas, clubes ou academias e etc. Em todos estes espaços o professor de educação física realiza a docência, ou seja, o ensino. Dessa forma, delimitar a licenciatura para o campo exclusivo escolar apenas legitimou o curso de bacharelado o que significou aqui, como no ano de 1987, a divisão da ação dos profissionais, seja o bacharel ou licenciado. O bacharel ficou limitado sua ação em ambientes “não-escolares” e o licenciado ficou limitado ao ambiente escolar. Esta dicotomia apenas responde aos interesses do mercado de trabalho e da iniciativa privada: Quando buscamos compreender as razões/necessidades de existência do graduado (bacharel) em educação física, constatamos que a existência deste novo profissional embora recente (1987/2004), já nasce enraizado nos vícios dos demais bacharelados e declaradamente voltado para atender aos interesses do mercado. Sua concepção se funda nos interesses da iniciativa privada, dos novos campos de trabalho, na perspectiva da ação empreendedora, e, nos interesses capitalistas em seu aspecto mais atual, qual seja, o de incubar mais um tipo de trabalhador assalariado (pretensamente livre) dentro da reestruturação produtiva que visa expropriar mais ainda o trabalhador e o produto de seu trabalho (DAVID, 2009, p.06).

Com o estabelecimento da integridade e identidade própria da Licenciatura em 2002, foi estabelecido o Parecer CNE/CES n. 138/2002 que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação plena em educação física em nível superior. Esse documento situava a educação física no campo da saúde em um aspecto exclusivamente biológico o que retrocedia a concepção de Educação Física anterior à década de 1980. (ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2004, p.140). No entanto, devido às muitas manifestações contrárias ao Parecer foi instituído uma Comissão de Especialistas pela Portaria

n. 1.985/03, que após discussões apresentaram no ano de 2004, o Parecer CNE/CES n. 58/2004 e a posteriormente a Resolução CNE/CES n. 07/2004. O Parecer CNE/CES n. 58/2004 estabeleceu a Educação Física para além do campo da saúde em seu aspecto biológico e ampliou a possibilidade de cada Instituto de Educação Superior de escolher a matriz epistemológica para orientar a constituição dos seus currículos.

Com a Resolução CNE/CES n. 07/2004 foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física, ou seja, o bacharelado. A concepção de professor que as Diretrizes apresentam, é a do professor capaz de ensinar e pesquisar e dotado de conhecimentos técnico-científico. Como podemos observar no artigo n. 3º:

O curso de Graduação em educação física, tem como perfil do formado egresso/graduado com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano (BRASIL, 2004, p.03).

Essa concepção concebe ao professor a responsabilidade não apenas de ensinar, mas também a de pesquisar o que avança da proposta do professor para a educação básica. O que importante ressaltar é a perspectiva fragmentada de formação que a educação física adquiriu com estas Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação dos professores para a educação básica e para os cursos de graduação em educação física tem delineado uma concepção fragmentada de professor em que recebe diferentes formações de acordo com seu campo de atuação.

### **Considerações finais**

Neste estudo procuramos identificar as diferentes concepções de professor de educação física contida nas políticas curriculares, a partir do recorte histórico realizado da década e 1930, até as DCNs para formação de professores para a educação básica de 2002.

Percebemos que as concepções de professor de educação física vêm sendo modificadas de acordo com os significados que a educação física assume no contexto social, como aponta Borges (1998), e de acordo com as correlações de forças entre os grupos que lutam pela hegemonia das políticas públicas em relação formação dos professores de educação física e dos professores voltados para a docência para a educação básica.

Nos anos de 1930 até o período militar como a educação física operava em concordância com grupo hegemônico que influenciava a área, com as instituições: médico, militar e posteriormente a esportiva a concepção de professor de educação física seguiu estes paradigmas formando o professor-instrutor e posteriormente o professor-técnico. A partir da década de 1980 a partir da abertura política e influência da área de educação houve um movimento crítica da educação física que alimentou esta área com novos paradigmas. Mas sob a influência do mercado houve a possibilidade da formação fragmentada do professor de educação física com o objetivo de formar o professor para a escola e o professor para o campo não-escolar. Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor para a educação básica e para os cursos de graduação em educação física, a dicotomia entre licenciados e bacharéis se tornou mais efetivo e a concepção de professor para a educação básica ficou restrita a uma concepção de formação instrumental e pragmática, que forma, o que Veiga (2009) denomina de tecnólogo do ensino.

### **Referências**

ANDRADE FILHO, N. F. e FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súpula da discussão dos anos 2001 a 2004.** In: CAPARRÓZ, F. E;

ANDRADE FILHO, N. F. (Orgs). **Educação Física: Política, investigação e intervenção.** Vitória: UFES, LESEF. Uberlândia: UFU NEPECC, 2004.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** 2ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 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. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 138.** Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 5 de abril de 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução n. 01...

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 23/03/2017.

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

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional docente em educação física**: dicotomias, e rupturas no campo da formação e da prática. In: Anais do VI Congresso Goiano de ciências do Esporte: Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano. Goiânia. Disponível em: <[www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/congoce/](http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/congoce/)>. Acesso em Dez de 2009.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e a 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.

FIGUEIREDO, Z. C. Formação Docente, currículo e saber. In: **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. O que significa currículo. In: GIMENO SACRISTÁN J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

KUENZER, A. Z. Currículo, trabalho e profissionalização docente. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares: currículo, teorias e métodos. **Anais...** Florianópolis, 2008.

KUNZ, E. et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas–proposições–argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Santa Catarina, v. 20, 1998.

LEITE, Y. U. F et. al. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

MOLINA NETO, V. M. **Formação profissional em educação física e esportes**. In: **X Conbrace: renovações, modismos e interesses**. Anais.... Goiânia: Potência, vol. 1, 1997.

MOREIRA, A. F. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para uma discussão. In: MORAES, M. C. et ali. (Orgs.). **Formação de Professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Editora Porto, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e sua história de vida In: NÓVOA. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor com profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, R. V. S. O CBCE e a produção de conhecimento em educação física em perspectiva. XIII Conbrace. **Anais...**Caxambu, 2003.

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. 1993.Tese (doutorado em educação). Unicamp. Campinas, SP, 1993.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papyrus, 2009.