

Reflexões sobre a Educação Física como componente curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da área de 1987, 2004 e 2018

Resumo

Trata-se de um estudo documental que teve como objetivo examinar as propostas de organização dos cursos e os objetos de estudo apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCNEF) expressas nas Resoluções nº 03/1987, nº 07/2004 e nº 06/2018, com vistas a pensarmos sobre como esses ordenamentos legais que direcionam a formação profissional concebem alguns elementos importantes para a constituição da prática pedagógica escolar. Para tal, fez-se uso da técnica da análise de conteúdo, possuindo as DCNEF e seus respectivos pareceres como fontes de análise. A investigação sinaliza que apesar dos avanços presentes principalmente nas DCNEF de 2004 e 2018 acerca do entendimento do campo de conhecimento da Educação Física, a história desses documentos demonstra o atrelamento da formação profissional em Educação Física aos preceitos do campo neoliberal, sendo esse um aspecto que dificulta a legitimidade da Educação Física escolar como espaço propício para a formação cultural dos sujeitos.

Palavras-chave: educação física escolar; legitimidade; formação profissional; DCNEF.

Renan Santos Furtado

Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA – Brasil
renan.furtado@yahoo.com.br

Carlos Nazareno Ferreira Borges

Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA – Brasil
cnazareno@ufpa.br

Para citar este artigo:

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Reflexões sobre a Educação Física como componente curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da área de 1987, 2004 e 2018. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 329-360, set./dez. 2025.

DOI: [10.5965/1984723826622025329](https://doi.org/10.5965/1984723826622025329)

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826622025329>

Reflections on Physical Education as a curricular component based on the National Curricular Guidelines for the area of 1987, 2004 and 2018

Abstract

This is a documentary study that aimed to examine the proposals for organizing courses and the objects of study presented by the National Curricular Guidelines for Physical Education (DCNEF) expressed in Resolutions No. 03/1987, No. 07/2004, and No. 06/2018, with a view to thinking about how these legal systems that direct professional education conceive some important elements for the constitution of school pedagogical practice. To this end, it used the content analysis technique, having the DCNEF and their respective opinions as sources of analysis. The investigation indicates that despite the advances present mainly in the DCNEF of 2004 and 2018 regarding the understanding of the field of knowledge of Physical Education, the history of these documents demonstrates the linking of professional training in Physical Education to the precepts of the neoliberal field, this being an aspect that hinders the legitimacy of school Physical Education as a space conducive to the cultural formation of subjects.

Keywords: physical education at school; legitimacy; professional education; DCNEF.

Reflexiones sobre la Educación Física como componente curricular a partir de los Lineamientos Curriculares nacionales para el área de 1987, 2004 y 2018

Resumen

Este es un estudio documental que tuvo como objetivo examinar las propuestas de organización de cursos y los objetos de estudio presentados por las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Física (DCNEF) expresadas en las Resoluciones nº 03/1987, nº 07/2004 y nº 06/2018. Con miras a pensar cómo estos ordenamientos jurídicos que orientan la formación profesional conciben algunos elementos importantes para la constitución de la práctica pedagógica escolar. Para ello utilizó la técnica del análisis de contenido, utilizando como fuentes de análisis la DCNEF y sus respectivos dictámenes. La investigación indica que a pesar de los avances presentes principalmente en las DCNEF de 2004 y 2018 en cuanto a la comprensión del campo de conocimiento de la Educación Física, la historia de estos documentos demuestra la vinculación de la formación profesional en Educación Física a los preceptos del campo neoliberal, siendo este un aspecto que obstaculiza la legitimidad de la Educación Física escolar como un espacio propicio para la formación cultural de los sujetos.

Palabras clave: educación física escolar; legitimidad; formación profesional; DCNEF.

1. Introdução

A formação de professores em Educação Física no Brasil tem sido tema de intensos debates desde os seus primórdios institucionais nos anos 1930. Algumas problemáticas permeiam essa história, por exemplo, as discussões sobre o tempo de duração e o formato dos cursos, a composição dos currículos, a ênfase na dimensão técnica ou nas chamadas disciplinas teóricas, formar para o mercado de trabalho ou para a apropriação crítica dos conhecimentos, profissional generalista ou especialista, licenciatura ou bacharelado, cursos presenciais ou de Educação a Distância (Azevedo; Malina, 2004; Bracht, 2019, 2024; Broch et al., 2020).

Um ponto instigante que nos interessa sobremaneira nesta pesquisa, trata-se de compreender de qual modo a formação de professores em Educação Física a partir do seu ordenamento legal tem pautado a questão da prática pedagógica dessa disciplina na escola. Essa questão é de extrema importância pois os indicativos de Faria Junior (1987, 1992) revelam que, durante algumas décadas, desde a criação do primeiro curso de formação superior em Educação Física, em 1939, no Rio de Janeiro, a formação de professores em Educação Física não era direcionada para a intervenção pedagógica nas escolas, ao menos do ponto de vista de uma prática que pudesse transcender o ensino de gestos técnicos padronizados oriundos das atividades ginásticas e esportivas. Melhor, é possível afirmar que a formação de professores em Educação Física corroborava o discurso legitimador dominante da atividade/disciplina escolar da época, que era baseado em preceitos eugênicos, moralizadores e eminentemente técnicos no que diz respeito à execução do gesto motor oriundo principalmente das atividades esportivas e ginásticas (Bracht, 2019).

Esses históricos discursos legitimadores que produzem a Educação Física escolar, acabam sendo proliferados socialmente de forma ampla, sendo incorporados, inclusive, por sujeitos do campo da Educação Física. Não por acaso, os estudos de Tiani, Magalhães Júnior e Novikoff (2017) e Tiani, Novaes e Telles (2023), evidenciam que muitas vezes os próprios estudantes possuem representações sociais acerca do processo de formação de professores e da área da Educação Física que se relacionam com elementos que a depreciam como campo de conhecimento e prática profissional. Nesse caso, aspectos da tradição moralizadora, biologicista, tecnicista e esportivista são incorporados a partir das

experiências de vida dos sujeitos em formação inicial, o que torna o trabalho educativo ainda mais desafiador.

Nesse sentido, procuraremos, neste estudo, desenvolver a discussão sobre a formação de professores em Educação Física e seus ordenamentos legais com vistas a pensar sobre o cenário que os cursos de formação superior têm projetado para a intervenção pedagógica desenvolvida nas escolas. Ou seja, trata-se de entender sob qual ou quais discursos legitimadores a formação de professores em Educação Física e seus ordenamentos legais têm atuado. Nesse sentido, esta pesquisa buscará dar conta do seguinte objetivo: examinar as propostas de organização dos cursos e os objetos de estudo apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCNEF) expressas nas Resoluções nº 03/1987, nº 07/2004 e nº 06/2018, com o intuito de refletirmos sobre como esses ordenamentos legais que direcionam a formação profissional concebem alguns elementos importantes para a constituição da prática pedagógica escolar.

2. Aspectos metodológicos do estudo

Com o cenário de importantes mudanças a partir dos anos 1970, derivadas das discussões sobre a científicidade da Educação Física, e principalmente a datar dos primeiros movimentos político-pedagógicos e epistemológicos mais significativos do Movimento Renovador da Educação Física (MREF), que ocorriam a partir dos anos 1980, algumas modificações se manifestaram no cenário da formação profissional (Bracht, 2019, 2024). Não por acaso, o Parecer nº 215/1987, que dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimo de duração e conteúdo, é enfático ao afirmar que o caráter da mudança das diretrizes de 1969 para a proposta da Resolução nº 03/1987 busca acompanhar as alterações e tendências presentes no campo acadêmico nacional, internacional e no mercado de trabalho das atividades físicas e esportivas. Como principal ponto de justificativa para a referida alteração normativa, tinha-se a criticável presença dos currículos mínimos, instaurados pela normativa de 1969.

Nesse sentido, temos, então, um novo conjunto de elementos para discutirmos na formação em Educação Física, a partir do ordenamento legal oficializado em 1987, que apresentou a novidade do curso de bacharelado. Desse modo, neste estudo, avançaremos na análise das funções das resoluções nº 03/1987, 07/2004 e 06/2018 para a legitimidade¹ da Educação Física escolar. É importante destacar que sinalizamos a possibilidade de análise conjunta e comparativa entre esses documentos legais devido aos seguintes aspectos: nas três resoluções, consta a ideia de duas modalidades de formação em Educação Física; as três resoluções foram, de algum modo, influenciadas por ideias produzidas no movimento de renovação da Educação Física brasileira; e, por último, essas resoluções buscam seguir as normativas gerais para a formação de professores no Brasil, fato esse que não ocorria, por exemplo, nos decretos nº 1.212, de 1939, e nº 8.270, de 1945.

Portanto, trata-se de um estudo documental, que visa articular a relação entre os textos dos documentos e os seus distintos contextos de produção. Desse modo, buscaremos entender as políticas educacionais expressas nos diferentes documentos como práticas sociais, já que, de acordo com Evangelista (2012), o trabalho com documentos em política educacional deve considerá-los não apenas como diretrizes político-pedagógicas para a atuação docente em determinada esfera educacional, mas como expressão de uma consciência histórica, produzida no seio de disputas e tensões entre grupos sociais e projetos históricos distintos.

No quadro 1, expomos alguns aspectos que visam descrever os documentos que serão analisados no seguimento deste estudo. Acreditamos que os elementos gerais expostos abaixo confirmam nossos argumentos a respeito de certa proximidade de sentido nos referidos ordenamentos legais. Assim, no quadro mencionado, apresentamos o ano de publicação dos documentos, o número das resoluções, as modalidades da formação superior em Educação Física, a carga horária dos diferentes cursos e o objeto de conhecimento/estudo da área da Educação Física concebido por cada resolução. Com

¹ No contexto desta pesquisa, compreende-se por legitimidade o núcleo gerador de sentidos para uma determinada prática social. No caso dos ordenamentos legais da formação profissional em Educação Física e a questão da legitimidade, pretendemos compreender as justificativas, concepções e argumentos sobre a função da disciplina da escola de acordo com as DCNEF.

essas informações, acreditamos que o leitor terá contato com um panorama geral sobre as nossas fontes centrais de análise.

Quadro 1 – Síntese do ordenamento legal da formação superior em Educação Física a partir de 1987

Ano	Resolução	Modalidades de formação e carga horária	Objeto(s) da área
1987	Resolução nº 03/1987	Licenciatura Plena em Educação Física e Bacharelado em Educação Física (2.880 horas)	O objeto da Educação Física é impreciso nesta resolução. Consta o termo “Atividades da Educação Física” como um possível identificador
2004	Resolução nº 07/2004	Graduação Plena em Educação Física (3.200 horas) e Licenciatura Plena em Educação Física (2.800 horas)	Movimento humano
2018	Resolução nº 06/2018	Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física (3.200 horas)	Motricidade humana, movimento humano, cultura do movimento corporal e atividade física

Fonte: elaboração dos autores (2025).

Como estamos trabalhando com a técnica da análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016) a qual, de um ponto de vista geral, com base na seleção e delimitação do material, visa organizar a análise, a inferência e a interpretação dos dados considerando um conjunto de ideias e concepções sustentadas pelo pesquisador durante a pesquisa, necessitamos apresentar a categorização que realizamos a partir do aporte documental descrito. Cabe dizer que realizamos o processo de codificação inicial do material em documento de registro dos nossos estudos, a fim de posteriormente seguirmos para a fase de categorização.

É válido mencionar que a categorização realizada coaduna com o nosso objetivo do estudo. Dessa maneira, apresentamos as seguintes categorias (as quais serão mais

bem abordadas a seguir): 1) Modalidades da formação, campos de trabalho e identidade docente; 2) Concepções de objeto(s) de conhecimento da Educação Física. Como é perceptível, não se trata de um processo de categorização que considera todas as mensagens desses documentos, mas sim de outra lógica que parte dos contornos do próprio objeto e das problemáticas colocadas para delimitar o processo de análise, sendo essa uma possibilidade de uso da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

3 Modalidades da formação, campos de trabalho e identidade docente

Essa categoria deriva da nossa análise de que as modalidades de formação presentes a partir da Resolução nº 03/1987, na verdade, expressam certo anseio, preocupação ou intenção de aproximar o processo de formação com os campos de intervenção profissional. Nesse ínterim, forma-se uma determinada concepção sobre o professor da educação básica nos referidos documentos, que constituem parte da identidade docente em Educação Física.

Um primeiro elemento que identificamos como comum nas DCNEF, e que permeia todo o debate acadêmico que precedeu a aprovação do documento de 1987, diz respeito às justificativas das transformações do mercado de trabalho para as mudanças na formação profissional em Educação Física. No caso da Resolução nº 03/1987, o texto do documento em si faz poucas menções à questão do mercado de trabalho. Entretanto, o parecer nº 215/1987 é enfático nesse sentido, quando expõe nas suas conclusões que:

2º - Ratificou-se o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida nessa proposta, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente. Essa autonomia viria propiciar uma adequada formação, que conciliaria, dentro de uma visão mais ampla, a realidade regional de um mercado de trabalho fragmentado, em nível das estruturas da educação escolar (estabelecimentos de ensino regular; pré-escola, 1º, 2º e 3º graus) e da não-escolar (academias, clubes, condomínios, hospitais psiquiátricos, áreas de atendimento a deficiências diversas, etc.), com a necessária preparação de um profissional que possuiria visão ampla da realidade social, política e econômica do País, e consciente das reais possibilidades dos cidadãos (Brasil, 1987a).

Na passagem acima, podemos observar que parte da argumentação para a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração dos seus currículos e, consequentemente, para a extinção do currículo mínimo é mais mercadológica e pragmática do que propriamente uma convicção epistemológica ou pedagógica. Nesse sentido, o trecho é enfático ao dizer que as IES deveriam ter liberdade para fazer currículos que pudessem dar conta dos mercados de trabalho regionais, que poderiam se encontrar desenvolvidos ou não. No mesmo sentido da narrativa de Steinhilber (1996), Da Costa (1999), Oliveira e Da Costa (1999) e Torjal (2006), os argumentos da expansão de campos de trabalho não escolares estão presentes no referido parecer e certamente explicam a lógica de criação dos cursos de bacharelado, que supostamente viriam a dar conta da formação de profissionais devidamente capacitados para essa demanda emergente. Ou seja, do ponto de vista histórico, podemos dizer que a criação do bacharelado em Educação Física é tributária do ideário de que os cursos de formação superior deveriam se adequar permanentemente às mudanças do mundo do trabalho, de modo a contemplar as exigências profissionais impostas por empresas e demais instituições que quase sempre visam apenas o lucro em detrimento da formação humana.

Nessa resolução, embora os dizeres sobre a formação em licenciatura em si não sejam drasticamente afetados em virtude da criação do curso de bacharelado, em contrapartida, fortaleceu-se, desde então, um certo discurso na área da Educação Física que desprivilegia a escola como campo de intervenção profissional. Basta olharmos novamente para a citação do Parecer nº 215/1987, que ao tratar do campo não escolar, lista uma quantidade significativa de espaços de trabalho como academias, clubes, condomínios, hospitais psiquiátricos, áreas de atendimento a deficiências diversas etc. Além disso, o parecer faz menção à situação internacional do mercado de trabalho não escolar da Educação Física e esportes, com forte argumento de que essa seria uma tendência a se fortalecer na realidade brasileira. Aqui é interessante mencionarmos que a influência científica dos Estados Unidos e de alguns países da Europa era muito forte no Brasil, inclusive com o intercâmbio docente se consolidando a partir dos anos 1970.

Portanto, ocorre que nem no texto final da resolução, muito menos no parecer que aprovou as diretrizes de 1987 existe alguma reflexão mais crítica sobre a natureza desses campos de trabalho emergentes na área da Educação Física. Sendo assim,

justificaria um projeto de formação que, de acordo com um tópico do seu Art. 2, visa “b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas” (Brasil, 1987b, p. 1) pensar sobre os campos de intervenção profissional de modo não reflexivo e crítico? Nesse caso, cremos que existe uma contradição entre os dizeres do texto da resolução e as justificativas para a criação do curso de bacharelado em Educação Física.

Na Resolução nº 03/1987, certamente temos um marco na discussão sobre a relação entre campos de trabalho e formação profissional em Educação Física. Naquele momento, houve o entendimento de que a formação clássica em licenciatura já não poderia dar conta da suposta expansão do mercado das práticas corporais e atividades físicas fora da escola. Nesse sentido, o bacharelado surge como uma suposta solução para tal problema. Acontece que, na prática, as mudanças foram poucas e as IES seguiram ofertando, em grande maioria, os cursos de licenciatura, sendo os currículos das instituições que ofertavam as duas formações praticamente os mesmos. Além disso, como legalmente, até então, não havia restrição do campo de trabalho do licenciado, existiam poucas razões para mudanças drásticas na tradição da formação superior em Educação Física (Azevedo, 1999).

O contexto de redemocratização da sociedade brasileira empreendida ainda nos governos militares, entre os anos 1970 e 1980, paulatinamente ampliou a discussão sobre a necessidade de garantir maiores liberdades individuais e democráticas para a população. Contudo, o que se consolidou de fato foi uma perspectiva de transição política não radical, estando esse espírito presente na Resolução nº 03/1987, que visava realizar uma espécie de mediação entre preceitos do liberalismo, como a expansão de mercados consumidores no âmbito das práticas esportivas e de exercício físico, junto às ideias progressistas, como as de autonomia na construção curricular e formação humanista nas IES.

Com o avanço dos anos 1990, temos a consolidação do neoliberalismo no cenário político nacional, impactando sobremaneira as políticas educacionais para a formação superior e educação básica. Segundo Melo (2007), o neoliberalismo pode ser entendido como um novo formato do liberalismo clássico, expresso na propaganda do fim do socialismo e na crença pela possibilidade de melhora da vida da população a partir de uma relação reguladora entre Estado e mercado, regidos pela competição desenfreada.

Do ponto de vista da educação, as políticas neoliberais até hoje vigentes fortalecem a formação para o trabalho na perspectiva burguesa, com ênfase no desenvolvimento de competências sempre mínimas para seu exercício nos postos de trabalho, fazendo com que os processos formativos sejam mais técnicos e menos reflexivos.

Em 2003, com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república, o Brasil passou a experimentar uma perspectiva de relação diferente com o neoliberalismo. Assim, mesmo que mantendo um conjunto de reformas e a estrutura política e econômica dominante construída na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o país passou a vivenciar um ciclo importante de sua história, marcado pela construção de programas e políticas direcionadas para a população mais pobre, fazendo com que alguns dos efeitos mais crueis do neoliberalismo fossem, ao menos, minimizados nesse período.

Na Resolução nº 07/2004, observamos um avanço ainda maior na aproximação entre os condicionamentos para a formação profissional e os campos de trabalho. Com a utilização de outras nomenclaturas, a referida resolução manteve a ideia de duas formações em Educação Física. O graduado pleno em Educação Física, na verdade, substitui, mas não altera o sentido do antigo bacharel proposto no ordenamento legal de 1987. A respeito da discussão sobre os campos de trabalho, observamos novamente a lógica não formativa do mercado como determinante para a delimitação dos rumos da formação.

Todavia, temos, nesse novo contexto, dois elementos novos que aumentam as forças de tais ideias. O primeiro deles é que as políticas neoliberais já estavam bem mais consolidadas na educação e em outros campos da vida social em 2004 do que em 1987 (Melo, 2007). Além disso, somado ao neoliberalismo como racionalidade dominante do capitalismo contemporâneo (Dardot; Laval, 2016), temos a presença de um forte discurso que busca, cada vez mais, limitar a experiência formativa a aspectos eminentemente instrumentais e funcionais para um certo tipo de intervenção profissional. No Brasil, é possível constatar tal lógica vinculada ao discurso das pedagogias das competências.

Como evidência do que estamos buscando sinalizar, pontuamos que o documento de 2004 busca constantemente definir quais são as competências do graduado em Educação Física, o que fatalmente delimita o seu campo de trabalho. Cabe dizer que o

documento faz pouca menção ao licenciado professor da educação básica e suas competências e, em geral, transfere tais questões para as delimitações do CNE, conforme podemos constatar na passagem do Art. 6, que diz: “§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da educação básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2004, p. 3). Assim, ao menos do ponto de vista da identidade docente, tanto essa resolução como o documento de 1987 superam a ideia presente em grande parte da base legal do século XX de que a formação de professores em Educação Física é uma coisa que acontece sem imbricação com os ordenamentos legais da educação e das outras licenciaturas.

Todavia, apesar desse inegável avanço, fica evidente que a Resolução nº 07/2004 pouco refletiu sobre as especificidades da prática pedagógica da Educação Física escolar. Aliás, se fazem sentido os apontamentos de Betti (1994) e Bracht (1997, 2019) sobre a peculiaridade da cultura corporal de movimento como saber orgânico que necessita estar presente no currículo escolar, não poderia um documento de tamanha magnitude e importância nacional se eximir de pensar e realizar apontamentos sobre as especificidades da prática pedagógica e das competências do professor de Educação Física.

A propósito, se pensarmos por meio do referido documento, as competências do professor de Educação Física devem ser as mesmas de todos os docentes de qualquer outro componente curricular. Com essa posição, o documento desconsidera todo o acúmulo do campo, que, em relação dialética com as teorias educacionais, tem feito um movimento no sentido de resistir à certa lógica cognitivista, instrumental e tradicional de educação escolar, colocando o corpo, a experiência formativa e a dimensão estética como fundamentais no processo de ensino e aprendizagem das práticas corporais (Bracht, 2019).

Dessa maneira, percebemos claramente a ausência de preocupação da Resolução nº 07/2004 com a complexidade da Educação Física escolar. Assim, desdobramentos, reflexões sobre a dimensão pedagógica e as finalidades formativas da Educação Física escolar estão ausentes no referido ordenamento legal, que nitidamente destinou bem mais atenção ao perfil e objetivos da formação do graduado pleno em Educação Física.

Em nosso entendimento, tal fato pode ajudar na argumentação de que a referida resolução se preocupou mais com os campos de intervenção ligados ao mercado de trabalho privado.

É válido lembrar que o Parecer nº 58/2004, que ratifica a Resolução nº 07/2004, no seu tópico de caracterização da área da Educação Física, sinaliza que:

Embora a formação em Educação Física esteja inserida na área da Saúde é imperiosa a compreensão do seu caráter multidisciplinar, que além de possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, bem como em conhecimentos da arte e da filosofia (Brasil, 2004, p. 9).

Desse modo, fica nítido que a formação em nível de graduação/bacharelado é privilegiada por, possivelmente, dar conta da natureza da Educação Física como campo da saúde. De antemão, afirmamos que as três resoluções se revelam frágeis quando pensam na relação entre educação e saúde restritas aos campos de intervenção profissional do graduado/bacharel. Esse tipo de concepção acaba corroborando para que professores de Educação Física tenham em seu processo formativo conhecimentos fundamentais do campo de saúde negados. Além disso, tal posição, de não reconhecer que a intervenção escolar pode ser um meio de formação para a saúde em termos ampliados e reflexivos, no sentido de Bracht (2019), desconsidera parte significativa dos debates acumulados no campo acadêmico da Educação Física brasileira.

Retomando a discussão sobre competências e habilidades como identificadoras da formação atrelada ao mercado de trabalho, na Resolução nº 07/2004 é possível observarmos algumas oscilações entre uma perspectiva mais ampliada e humanista e outra eminentemente funcional e restrita a certos parâmetros da prática profissional. No Art. 6, que trata das competências do graduado em Educação Física, temos que “as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física” (Brasil, 2004, p. 2). Nessa passagem, observamos a menção a competências que transcendem o mero saber fazer. Assim, na prática de formação de professores, teríamos subsídios legais para pensarmos a formação de sujeitos

competentes em termos críticos e emancipatórios (Bernstein, 2003), ou mesmo, no sentido de Freire (2008), de combinarmos a competência técnico-científica com o compromisso ético-político de uma educação libertadora.

Contudo, a descrição das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no graduado em Educação Física deixa claro que o caráter funcional delas é privilegiado em detrimento das competências reflexivas e emancipatórias. De todo modo, mesmo assim, o documento oscila na sua compreensão de competências e habilidades, dando margem para a ação crítica e transformadora nos contextos práticos da formação profissional. Na Resolução nº 06/2018, o aspecto problemático do pouco espaço e dizeres sobre a formação do licenciado em Educação Física é sanado. Contudo, a lógica da formação instrumental baseada no modelo de competências e habilidades funcionais ao *status quo* se aprofunda nesse documento, ainda que os termos competências e habilidades sejam bem menos citados do que na resolução de 2004².

De todas as três resoluções, a de nº 06/2018 é a mais enfática e, talvez, a mais bem redigida quando se trata da delimitação das especificidades da formação e dos campos de trabalho dos licenciados e dos bacharéis. A própria estrutura do documento facilita tal compreensão, dado que, após a exposição sobre os componentes e organização da etapa comum dos cursos (que deverá conter metade da carga horária), o documento parte para a exposição sobre a formação em licenciatura e, posteriormente, para a formação específica em bacharelado. Na estrutura desse ordenamento legal, conforme exposto no quadro 1, o curso de Educação Física passa a ter 3.200 horas de carga horária total, independentemente da modalidade de formação. Assim, 1.600 horas devem ser cumpridas em uma chamada etapa comum e as outras 1.600 horas, na etapa específica (licenciatura ou bacharelado).

Esse formato da resolução, impulsionada sobretudo pela decisão do Superior Tribunal de Justiça (STJ) de 2014 (Recurso especial nº 1.361.900-SP)³, que restringiu o campo de atuação do licenciado ao ambiente escolar, busca não deixar dúvidas sobre as

² Mesmo que possam apresentar orientações teóricas e pedagógicas distintas em cada documento, os termos competências e habilidades apresentam o seguinte grau de menções nas três Resoluções: DCNEF 1987: Competências – 01; Habilidades – 00. DCNEF 2004: Competências – 07; Habilidades – 04. DCNEF 2018: Competências – 02; Habilidades – 04.

³ Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-eletronica_2014_236.pdf. Acesso em: 09 dez. 2023.

diferenças de atribuições, competências, habilidades, conhecimentos e campos de intervenção entre as duas modalidades da formação. Se nas resoluções anteriores isso não era tão evidente, certamente, ao menos nas suas intenções, o atual ordenamento legal da formação profissional em Educação Física foi enfático a respeito dessa questão. Aliás, podemos dizer que essa perspectiva de delimitação arbitrária dos campos de trabalho se fortaleceu com a nova regulamentação da profissão aprovada no Governo Jair Bolsonaro (2019-2022) em julho de 2022.

A respeito da confirmação dos campos de trabalho relativos a cada modalidade de formação, diz o documento que:

Art. 10 O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área (Brasil, 2018, p. 4).

Art. 19 O Bacharel em Educação Física terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física (Brasil, 2018, p. 6).

Percebemos que nos artigos alusivos aos campos de trabalho, a formação em licenciatura se torna fixada totalmente para o campo escolar. Já o curso de bacharelado teria a função de formar profissionais para todos os campos de trabalho fora da escola. Sob o prisma da reflexão educacional realizada por Bracht (1997) e do seu indicativo de que uma teoria pedagógica da Educação Física poderia se ocupar com todos os espaços em que a intervenção educacional fosse prioridade, isto é, não somente na escola, poderíamos questionar a ideia colocada na Resolução nº 06/2018 sobre a delimitação dos campos de intervenção profissional.

Ao que parece, alguns ramos, como o treinamento desportivo e a promoção da atividade física com fins estéticos e terapêuticos, são mais facilmente identificados como campos de trabalho do bacharel em Educação Física. Contudo, a atual resolução é mais abrangente, quando pontua, em seu Art. 18, que:

A Etapa Específica para a formação do Bacharel em Educação Física deverá ter 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais e ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, qualificando-o para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados às prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (Brasil, 2018, p. 5).

Nessa perspectiva, campos de intervenção como o lazer, a recreação, a cultura em atividades físicas, a gestão etc., que podem facilmente ser reivindicados como espaços de intenção formativa e educativa, acabam ficando restritos à intervenção do bacharel em Educação Física. Além disso, pelo atual ordenamento legal, compete ao bacharel a intervenção no campo das políticas públicas de esporte e lazer. Desse modo, a problematização que ora realizamos à Resolução nº 06/2018 diz respeito à identificação da escola como única instituição de educação e formação, mesmo que em termos formais.

Na realidade, o atual ordenamento legal da Educação Física aprofunda a cisão entre as dimensões formativas/reflexivas e a técnica da formação e intervenção profissional. Além disso, o parecer nº 584/2018 é extremamente falho e carente de discussões e reflexões mais aprofundadas sobre os campos de trabalho e o objeto de conhecimento da Educação Física. Desse modo, tivemos um significativo retrocesso em relação à Resolução nº 07/2004 e ao parecer nº 58/2004.

Não negamos a intencionalidade e as lógicas diferentes em dimensões como o treinamento desportivo, a reabilitação física e o exercício físico para fins estéticos, terapêuticos e outros, porém, pontuamos que alguns campos acabam sendo pouco refletidos nesse processo de delimitação do “alcance” da formação profissional, e sob a alcunha de serem espaços não escolares, tendem a ficar a cargo da intervenção realizada pelos bacharéis. Não estamos dizendo que esses profissionais não podem realizar excelentes ações profissionais. Entretanto, em espaços de intervenção profissional, como de lazer, recreação e as políticas públicas de esporte e lazer, que trabalham em proximidade com os preceitos da educação e da formação cultural, o profissional formado nos cursos de bacharelado poderia sentir falta de formação pedagógica adequada para tal.

Aliás, se seguirmos fielmente o Art. 10 da Resolução nº 06/2018, supracitado, o licenciado em Educação Física não pode atuar na escola com equipes de treinamento desportivo e nem no âmbito de projetos de extensão na dimensão do lazer. Isso porque o artigo é enfático ao dizer que esse profissional trabalha apenas com o componente curricular Educação Física. Nesse sentido, as escolas teriam, então, que contratar outros profissionais para dar conta dessas atividades historicamente exercidas pelos professores formados nos cursos de licenciatura? Na ambência escolar, somente atividades ligadas ao ensino dos componentes curriculares podem ser consideradas como educativas?

É importante destacar que a Resolução nº 06/2018 foi aprovada um ano antes da publicação da Resolução nº 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Assim, não será surpresa se futuramente tivermos mudanças na parte específica da licenciatura em Educação Física ou mesmo a elaboração de novas diretrizes para a área, uma vez que a Resolução nº 02/2019 condiciona todo o processo de formação de professores para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, consequentemente, para a formação de docentes que dominem as suas competências e habilidades. Se assim ocorrer, o retrocesso será ainda maior.

Além desse aspecto, o formato proposto para os cursos de licenciatura na Resolução nº 02/2019 entra em divergência com elementos da estrutura de curso apresentada pela Resolução nº 06/2018. De acordo com Figueiredo, Alves e Andrade Filho (2021), existe uma forte tensão entre a ideia de etapa comum do currículo de 1.600 horas, presente no atual ordenamento legal da formação de professores em Educação Física, e a forma como as 3.200 horas estabelecidas para os cursos de licenciatura, conforme a Resolução nº 02/2019, devem ser cumpridas.

Como exemplo do que foi exposto, temos que a carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: 800 horas para a base comum do campo da educação e sua articulação com sistemas e práticas educacionais; 1.600 horas para a aprendizagem dos conhecimentos específicos das áreas descritos na BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos; 800 horas para a prática pedagógica distribuída entre estágio e outros momentos formativos (Brasil, 2019). Logo, a reflexão é simples:

como seria realizada a formação na etapa comum com 1.600 horas, dentro dos preceitos do atual ordenamento legal da formação superior em Educação Física, se o desenho da Resolução nº 02/2019 sugere um foco muito maior nos procedimentos e objetos específicos da formação em licenciatura nos termos da atual BNCC?

Com essas reflexões, encaminhamos a finalização deste tópico, que visou refletir sobre como as três resoluções tratam a relação entre as modalidades de formação, os campos de trabalho e a identidade docente em Educação Física. De modo geral, podemos dizer que apesar do maior espaço para a reflexão sobre a licenciatura presente no documento de 2018, a lógica dos três ordenamentos legais e dos seus respectivos pareceres é de maior valorização da formação atrelada ao mercado das atividades físicas e esportivas presentes fora da escola.

Sendo assim, podemos afirmar que certos interesses político-econômico têm condicionado sobremaneira a formação profissional em Educação Física por via da orientação que tem sido estabelecida para as DCNEF a datar de 1987. A aproximação e definição dos rumos da formação, em razão das tendências de expansão do mercado de trabalho das práticas corporais, principalmente no setor privado, e a delimitação do modelo de competências e habilidades como balizador da preparação profissional demonstram que apesar dos avanços e da não exclusão das possibilidades transformadoras presentes nos referidos documentos, os ordenamentos legais da formação superior em Educação Física se atrelam cada vez mais aos interesses do campo político-econômico neoliberal.

Com base nos dizeres de Adorno (2020), teríamos elementos nos ordenamentos legais da área da Educação Física para afirmarmos que a lógica e os objetivos reificados do mercado tendem a controlar as instituições formativas. Isso faz com que os sujeitos tenham que agir de modo contraideológico, o que certamente é possível no contexto que estamos discutindo, dado que as diretrizes se apresentam como um conjunto de princípios, condições e procedimentos que orientam a formação profissional (Brasil, 2004), mas não devem ser interpretadas como a lógica última e, muito menos, como o único discurso presente no interior das IES.

4 Concepções de objeto(s) de conhecimento da Educação Física nas DCNEF

A categoria das concepções de objeto(s) de conhecimento da Educação Física nas DCNEF possui fundamental importância para pensarmos sobre a legitimidade da disciplina na escola. Pensamos isso por acreditar que, a depender da concepção/caracterização da área e do objeto estabelecido pelo ordenamento legal, é possível projetarmos determinados tipos de práticas pedagógicas no âmbito da formação e intervenção profissional. Assim, ao analisarmos as DCNEF a datar de 1987, notamos que elas apresentam algumas peculiaridades no que diz respeito ao estabelecimento do objeto de estudo da Educação Física.

Um primeiro aspecto, e isso reforça o argumento contrário à criação dos cursos de bacharelado, é que nem uma das três resoluções apresenta objetos de estudo diferentes para ambas as formações. Assim, fica subentendido que, seja na escola ou em outros campos de atuação, o profissional de Educação Física estará atuando com o mesmo fenômeno, que historicamente tem recebido as mais diversas designações, como exercício físico, atividade física, esporte, cultura física, cultura esportiva, cultura corporal de movimento, cultura corporal, cultura esportiva, cultura de movimento, motricidade humana, movimento humano etc. Nesse caso, em virtude de os sujeitos trabalharem, via de regra, com o mesmo objeto de conhecimento, torna-se ainda mais questionável a ideia de que eles necessitam passar por processos distintos de formação profissional.

A Resolução nº 03/1987 é a menos enfática em relação ao apontamento do objeto da Educação Física. Diferentemente das outras resoluções, não constatamos nesse documento uma caracterização da área da Educação Física e nem uma discussão mais específica sobre o seu objeto de estudo. Contudo, encontramos algumas sinalizações que nos aproximam do apontamento dessa resolução a respeito do objeto de estudo da Educação Física. Quando o documento destrincha os elementos da formação geral, pontua que:

CONHECIMENTO TÉCNICO

- entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico (Brasil, 1987b, p. 1).

Em nosso entendimento, a expressão “atividades da Educação Física” é o mais próximo da definição de um objeto de estudo presente no ordenamento legal de 1987. Sendo assim, o espírito do termo é amplo, podendo ser interpretado como toda e qualquer prática corporal utilizada para diversos fins em diferentes campos de intervenção. Poderíamos supor, que a palavra “atividade” aproxima a definição desse objeto ao conceito de atividade física, porém, isso não foi colocado desse modo (ou ao menos enfaticamente). Nesse sentido, o que temos é a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre a área da Educação Física e seu objeto de estudo, aspecto que fatalmente é um elemento complicador para as pretensões de legitimidade da Educação Física escolar a partir do seu saber específico.

Outro ponto a ser destacado é que a parte destinada para a formação geral, por compreender 80% da carga horária total dos cursos, acaba proporcionando possibilidades interessantes para o trabalho e reflexão sobre a área da Educação Física e seu objeto. Assim, na linha da autonomia institucional propagada pelas diretrizes de 1987, podemos afirmar que as IES tinham ao menos perspectivas para organizar os seus currículos com vistas a formar professores que conheçam o campo de conhecimento da Educação Física.

Cabe ainda dizer que na época dos debates e, posteriormente, da publicação da Resolução nº 03/1987 ainda não tínhamos tantas obras influenciadas pelo MREF, que traziam explicitamente discussões e proposições de novos objetos de estudo para a área. A título de exemplo, a obra “Educação Física: ensino e mudança”, de Elenor Kunz, que trabalha com o conceito de cultura de movimento, é de 1991. O livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, escrito pelo conhecido coletivo de autores, foi publicado em 1992. Ou seja, esses novos termos e conceitos que visavam transformar a compreensão do objeto da Educação Física (até então ligado quase que exclusivamente aos parâmetros biomédicos) ainda estavam emergindo, o que torna natural e compreensível a não presença deles na resolução de 1987.

Já na Resolução nº 07/2004, temos um avanço significativo na discussão sobre a área da Educação Física e o seu objeto de estudo e intervenção. Nesse documento, nitidamente algumas noções identificadas como progressistas e de considerável adesão

no campo acadêmico estão presentes. A respeito da caracterização da área da Educação Física, vejamos o que diz o Art. 3º:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (Brasil, 2004, p. 1).

O primeiro ponto a ser destacado nesse trecho trata-se da consideração da Educação Física como área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem o movimento humano como objeto de estudo e aplicação. A nosso ver, tal posição é avançada em termos teóricos e se aproxima da caracterização de Betti (1996), a qual corroboramos, de que a Educação Física necessita ser entendida como área de conhecimento e prática pedagógica que tematiza a cultura corporal de movimento em diferentes instituições e meios sociais. No entanto, a ideia de aplicação do objeto de conhecimento em algum contexto nos parece problemática, podendo recair em um certo mecanicismo na relação entre teoria e prática.

Destacamos que o documento incorpora certa linguagem e compreensão da área da Educação Física, que ficou comum principalmente a partir dos anos 1990. Logo, a resolução expressa, acertadamente, que existem manifestações concretas desse objeto de estudo da Educação Física, identificadas com modalidades como o exercício físico, a ginástica, o jogo, o esporte, as lutas, a dança etc. Nesse sentido, temos a importante sinalização na resolução de 2004 de que os objetos de intervenção da Educação Física transcendem o esporte e a atividade física para fins meramente restritos de desenvolvimento da dimensão natural do corpo dos sujeitos, entendimento esse que predominou na área e na disciplina escolar durante grande parte do século XX (Bracht, 2019).

O termo movimento humano pode parecer muito abrangente, ou mesmo identificado com diferentes perspectivas da Educação Física brasileira, sejam elas críticas ou “acríticas”. No entanto, no Parecer nº 58/2004, temos uma passagem que, a nosso ver, amplia as possibilidades de atuação a partir de múltiplas compreensões do objeto da Educação Física.

Diferentes termos e expressões vêm sendo defendidos e utilizados pela comunidade da Educação Física com o propósito de definir seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional. Entre os termos e expressões recorrentes na área, pode-se destacar: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, entre outros. Toda proposta de novo termo ou expressão, bem como dos respectivos significados, traz em si um sentido de crítica àqueles já existentes. Portanto, estes termos e expressões, bem como seus respectivos significados, foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes constructos de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica. Assim sendo, os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos (Brasil, 2004, p. 7-8).

Com essa passagem, fica explícita a sinalização da autonomia das IES para escolherem as concepções de Educação Física e, consequentemente, os termos/conceitos que mais se aproximam com o projeto formativo que se intenciona realizar em cada contexto. Do ponto de vista da Educação Física escolar, apesar dos limites dessa resolução, é inegável que a não restrição do objeto da área a uma única concepção indica que, no campo prático, os sujeitos podem trabalhar com perspectivas críticas e emancipadoras. Ao menos do ponto de vista da amplitude de conteúdo formativo, identificamos nesse documento possibilidades para uma formação cultural ampliada (Adorno, 2020) no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento.

A respeito do lugar destinado para a reflexão sobre o objeto de estudo na organização curricular dos cursos de Educação Física, a resolução de 2004 deixa em aberto a possibilidade dos cursos se organizarem de diferentes formas. De acordo com o seu Art. 7:

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar (Brasil, 2004, p. 4).

Nesse sentido, a depender da concepção de formação dos sujeitos que atuam nas IES, a formação pode ser direcionada tanto para uma ampla e consistente reflexão sobre o objeto de estudo da Educação Física, corroborando positivamente a futura prática pedagógica dos professores na escola, ou pode realizar o oposto, dando ênfase a outros aspectos que não necessariamente seriam menos importantes. É válido informar que nos termos da Resolução nº 07/2004, a parte da formação específica deve cuidar dos chamados conhecimentos identificadores da Educação Física, devendo contemplar as dimensões: a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; c) Didático-pedagógico (Brasil, 2004).

Na Resolução nº 06/2018, temos alguns elementos importantes a serem destacados, inclusive que dizem respeito à conjuntura de implementação da BNCC e reforma do ensino médio. Do ponto de vista da caracterização da área da Educação Física, a concepção é basicamente a mesma do ordenamento legal anterior. Assim, no Art. 3, temos que:

A área de Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (Brasil, 2018, p. 1).

Apesar de certa manutenção da lógica apresentada no ordenamento legal de 2004, existem algumas diferenças que necessitam ser pontuadas. A primeira delas é que constam como objetos de estudo os termos motricidade ou movimento humano e cultura do movimento corporal. Além desses, em vários trechos, o documento faz menção ao conceito de atividade física no sentido de um possível objeto da Educação Física, em uma clara tentativa de destacar certa especificidade do curso de bacharelado e, ao mesmo tempo, mostrar a amplitude e diferenças nos tipos de intervenção profissional

em Educação Física. Tal sinalização pode ser confirmada no Art. 6, tópico II, que trata dos conhecimentos que devem ser contemplados na etapa comum da formação⁴.

Todavia, destacamos alguns pontos problemáticos ainda na definição dos objetos. Diferentemente da Resolução nº 07/2004, que no seu parecer ampliou as possibilidades de objetos para além daqueles citados no texto do documento, as atuais diretrizes da Educação Física não realizaram isso no seu parecer. Desse modo, temos aqui mais um indicativo da restrição da autonomia e da ampla possibilidade da formação cultural nesse documento. Grosso modo, os cursos devem formar licenciados e bacharéis em Educação Física a partir dos conceitos de motricidade humana, movimento humano, cultura do movimento corporal e atividade física.

Vale destacar que os sujeitos podem reinterpretar tais conceitos dos mais diferentes modos nos contextos práticos da formação. Entretanto, avaliamos como um elemento problemático do atual ordenamento legal da formação profissional em Educação Física o não reconhecimento da complexidade do debate epistemológico e pedagógico da área. De certo modo, o acúmulo teórico do campo foi reduzido nesse documento, sendo um elemento que pode prejudicar a experiência formativa e a ampla formação cultural.

Além disso, não podemos deixar de pontuar que o termo “cultura do movimento corporal” nos causa estranhamento, na medida em que é difícil encontrar fontes teóricas que façam uso desse conceito na produção de conhecimento em Educação Física no Brasil. Talvez, o documento pretendesse utilizar o conceito de cultura corporal de movimento, esse, sim, consolidado academicamente. A exemplo do pouco conhecimento sobre o conceito utilizado, ao consultarmos o Dicionário crítico de Educação Física organizado por González e Fensterseifer (2005), não encontramos menção ao conceito de cultura do movimento corporal.

Atrelados a esses aspectos que comentamos sobre as atuais diretrizes da formação superior em Educação Física, não podemos deixar de comentar que a atual política de formação de professores é muito mais restritiva do ponto de vista do

⁴ “II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros)” (Brasil, 2018, p. 2).

conhecimento a ser tratado na escola e, portanto, na formação inicial de professores. Assim, a Resolução nº 02/2019 condiciona os currículos dos cursos a formarem professores que dominem os objetos de conhecimento expostos pela BNCC para cada componente curricular, bem como aqueles vinculados à reforma do ensino médio⁵.

Nesse ponto, podemos constatar que, apesar de a Resolução nº 06/2018 ter sido produzida um ano antes da atual normativa geral da formação de professores no Brasil, alguns elementos se aproximam nos documentos e outros certamente deverão ser ajustados. Assim, o que percebemos no contemporâneo é um amplo movimento que busca conectar os processos de formação de professores com a lógica pragmática e utilitária das atuais políticas de currículo e reformas educacionais para a educação básica. Nos modos da nossa discussão, temos, então, a presença de mecanismos da semiformação (Adorno, 2020) que visam imbricar os ordenamentos legais que orientam a formação e a intervenção profissional em Educação no sentido da perda da experiência formativa e do rebaixamento da ampla formação cultural dos sujeitos.

Nesse cenário, houve um avanço na restrição da autonomia para a organização dos processos formativos, tanto nas atuais diretrizes da formação profissional em Educação Física (Resolução nº 06/2018), que basicamente já apresenta o currículo pronto para as IES, como nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica (Resolução nº 02/2019). No que diz respeito ao espaço para a reflexão sobre o objeto de estudo da Educação Física, sugerido na Resolução nº 06/2018, podemos dizer que o referido documento apresenta significativa preocupação a respeito. Assim, tanto na etapa comum, como na parte da licenciatura, encontramos indicativos sobre isso. O Art. 6 da resolução cita uma gama de conhecimentos que devem ser apreendidos no âmbito do objeto da Educação Física. Como exemplo, apresentamos o tópico II:

⁵ Além da clara aproximação e condicionamento da formação docente a partir da BNCC, também fica evidente a proximidade com os dizeres e objetivos da atual reforma do ensino médio. Para evidenciar esse aspecto, socializamos um dos princípios que deve nortear os currículos da formação de professores no Brasil: “XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros” (Brasil, 2019, p. 4). Vale dizer, que flexibilização curricular, itinerários formativos, projeto de vida e interdisciplinaridade são conceitos e argumentos centrais da atual reforma do ensino médio brasileiro.

Art. 6º A Etapa Comum, cuja conclusão possibilitará a autonomia do discente para escolha futura de formação específica, contempla os seguintes conhecimentos:

II - Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros) (Brasil, 2018, p. 2).

Contudo, na parte específica da formação em licenciatura em Educação Física, no seu Art. 15, quando o documento lista os conteúdos programáticos que devem compor os currículos dessa fase, dos 11 tópicos apresentados, nenhum deles trata diretamente dos objetos de conhecimento da Educação Física. Assim, fica subentendido que esses objetos devem ser majoritariamente abordados na etapa comum dos cursos, o que pode ser problemático, pois a reflexão sobre os objetos de estudo de uma determinada área deveria estar presente em todas as fases do processo formativo, seja na forma de apropriação dos seus elementos estruturantes, seja na reflexão sobre eles nos contextos práticos de intervenção profissional. De todo modo, acreditamos que existem possibilidades para que essa reflexão permaneça na etapa específica da formação em licenciatura em Educação Física.

A seguir, no intuito de organizarmos a reflexão deste tópico sobre as funções das DCNEF para a legitimidade da Educação Física escolar, principalmente a partir da dimensão do objeto de estudo da Educação Física, apresentamos o quadro 2.

Quadro 2 – DCNEF e suas contribuições para a Educação Física escolar

Contribuição do ordenamento legal para a legitimidade da Educação Física escolar	Resolução e nível de contribuição
As DCNEF são enfáticas na delimitação do objeto de estudo da Educação Física escolar?	03/1987 - Não 07/2004 - Bastante 06/2018 - Satisfatoriamente
As DCNEF direcionam e apresentam uma carga horária específica para a reflexão e estudo desse objeto?	03/1987 - Satisfatoriamente 07/2004 - Satisfatoriamente 06/2018 - Razoavelmente
Nas suas disposições gerais para a formação inicial de professores, existe a preocupação com a ideia de formar professores que dominem os conhecimentos que vão ensinar na escola?	03/1987 - Razoavelmente 07/2004 - Razoavelmente 06/2018 - Bastante

Fonte: Elaboração dos autores (2025).

Destacamos que o quadro 2 revela nossa crítica e simultaneamente o nosso otimismo frente ao ordenamento legal e a historicidade da formação profissional em Educação Física no Brasil. Se os termos e normas que têm sido colocados não são os mais desejados idealmente, reconhecemos que, por diferentes mecanismos e possibilidades interpretativas dos ordenamentos legais, boa parte dos sujeitos que atuam na formação inicial em Educação Física têm buscado diariamente realizar práticas pedagógicas inovadoras e, por vezes, emancipadoras, como podemos encontrar evidências nos dez últimos estudos da coletânea organizada por Bracht, Almeida e Wenetz (2018).

Além disso, podemos realizar algumas inferências. Uma delas é que o campo acadêmico-científico progressista da área acaba por influenciar as diretrizes nas suas diferentes formulações sobre o objeto de estudo da Educação Física. Sobre isso, basta observarmos o aparecimento, seja nas resoluções ou em pareceres, de conceitos como cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento etc.

Contudo, tais perspectivas críticas entram em contradição com os condicionamentos da esfera político-econômica que tendem a projetar um sentido claramente mercadológico para a intervenção profissional com as práticas corporais. Assim, é possível que os documentos utilizem expressões consideradas como progressistas e críticas na definição dos objetos de estudo da Educação Física. Todavia, em termos de apresentação da finalidade dos cursos e na delimitação do perfil profissional dos graduandos, as tendências conservadoras identificadas com os preceitos de manutenção do *status quo* se apresentam como hegemônicas.

Tal aspecto comprova a capacidade do neoliberalismo e dos mecanismos da semiformação de se adaptarem e dialogarem com campos teóricos e políticos distintos, desde que isso não comprometa sua hegemonia e capacidade de deliberar sobre os pontos mais estruturais da educação brasileira. Em um primeiro momento, expresso nas resoluções para a formação superior de Educação Física de 1987 e 2004, tínhamos mais possibilidades e autonomia para variadas proposições e interpretações a partir dos ordenamentos legais. Atualmente, no quadro de avanço do espírito de controle do neoliberalismo, os aspectos reguladores e restritivos se encontram muito mais presentes no ordenamento legal da formação superior em Educação Física e da formação de

professores em geral. Isso certamente prejudica uma formação crítica e emancipada projetando a legitimidade da Educação Física escolar.

5 Considerações finais

Neste estudo, buscamos aprofundar o debate sobre os ordenamentos legais que orientam a formação profissional em Educação Física a data da Resolução nº 03/1987, com vistas a pensarmos sobre a legitimidade da Educação Física escolar. Apesar dos vários elementos restritivos, semiformativos e, mais recentemente, coercitivos que historicamente a formação profissional em Educação Física tem experimentado no Brasil, conseguimos visualizar importantes avanços no campo teórico e nos ordenamentos legais. Tais avanços, por vezes, são prejudicados ou não potencializados mediante a investida cada vez maior do capital na sua forma neoliberal no campo educacional. Entretanto, isso não nos leva a pensar na impossibilidade da ação transformadora, crítica e inventiva nos contextos concretos de formação e intervenção profissional. Sendo assim, como principais achados e apontamentos que inferimos com base na investigação realizada, destacamos que:

1) As Resoluções nº 03/1987, nº 07/2004 e nº 06/2018 apresentam inegáveis avanços para a legitimidade da Educação Física escolar. Dentre eles, destacamos a aproximação mais efetiva entre a licenciatura em Educação Física e as demais licenciaturas e as normativas estabelecidas pelo CNE. Contudo, o espírito geral desses documentos privilegia, na definição das competências e habilidades e dos campos de intervenção profissional, a formação em Educação Física orientada para a atuação nos campos de trabalho não escolares. Com isso, percebemos o predomínio da lógica neoliberal nas DCNEF, que são eminentemente guiadas pela legitimidade estabelecida no campo político-econômico, dado que o argumento das modificações constantes do mercado de trabalho, principalmente no campo privado, tem sido utilizado para referendar a escolha pela presença de duas modalidades de formação da área da Educação Física.

2) As DCNEF apresentam um discurso de autonomia institucional para a elaboração dos currículos e trajetórias formativas dos graduandos. Nas Resoluções nº 03/1987 e 07/2004, de fato, percebemos tais possibilidades e indicativos para uma

formação crítica e reflexiva, ainda que a argumentação sobre o desenvolvimento do mercado de trabalho no campo privado seja o alicerce das propostas de formação apresentadas nesses documentos. No entanto, a Resolução nº 06/2018 restringe bem mais a autonomia das IES e dos sujeitos que atuam na formação profissional em Educação Física, na medida em que o currículo é praticamente todo desenhado no referido ordenamento legal, e a atual política de formação de professores vigente no Brasil, instituída pela Resolução nº 02/2019, basicamente condiciona os rumos e objetivos dos processos formativos à implementação da BNCC e reforma do ensino médio.

3) A respeito da caracterização e objeto de estudo da Educação Física nas DCNEF, a Resolução nº 03/1987 realizou apontamentos bem mais restritos a respeito. Porém, a preservação da autonomia institucional na formulação dos Projeto Político Pedagógico não limitava as possibilidades dos sujeitos. A Resolução nº 07/2004 avança na caracterização da Educação Física como área do conhecimento e intervenção acadêmico-profissional e apresenta uma gama de objetos que podem ser trabalhados nos cursos, sendo esse um elemento que indicamos como potencializador da formação cultural ampliada. No caso da Resolução nº 06/2018, apesar de o documento preservar muitos dos avanços do ordenamento legal anterior, é presumível que no contexto da aprovação da Resolução nº 02/2019 e da implementação da BNCC e reforma do ensino médio, tal resolução tenda a ser tornar cada vez mais pragmática e dominada pela lógica reificada do capital que visa rebaixar a formação cultural dos sujeitos.

Por fim, sinalizamos que é fundamental que sigamos refletindo sobre a articulação entre formação profissional e mundo do trabalho. Na ocasião deste estudo, discutimos a respeito do modo como um conjunto de ordenamentos legais do âmbito da formação superior estabelecidos desde 1987, concebem a Educação Física como componente curricular. Assim, cremos que os achados expostos nesta pesquisa sinalizam para a necessidade do campo acadêmico e dos cursos de formação de professores em Educação Física seguirem produzindo práticas e elaborações teóricas que possam destacar a especificidade pedagógica do conhecimento que a Educação Física tematiza na escola.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no brasil**: memória e documentos. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 51-72, dez. 1996.

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

BRACHT, Valter. Panorama e perspectivas da formação inicial e continuada em Educação Física no Brasil. **Kinesis**, [s. l.], v. 42, p. 9, 2024. Número especial, 2.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; WENETZ, Ileana (org.). **A educação física escolar na américa do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 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. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: https://www.crefsc.org.br/wp-content/uploads/2016/04/res_2004_0007_cne_ces.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.386**, de 27 de junho de 2022. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14386.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Parecer CFE 215/87**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Brasília, DF: Presidência da República, 1987a. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=59. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 03**, de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (bacharelado e/ou licenciatura plena). Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1987b. Disponível em: https://crefrs.org.br/sistemas.crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 0058/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em educação física. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: <https://www.cref1.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Parecer-CNE-CES-58-2004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 584/2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2656/parecer-cne-ces-n-584>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em educação física e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 2018. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/resolucao-cne-ces-no-6-de-18-de-dezembro-de-2018/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

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

DA COSTA, Lamartine Pereira da. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil**: memória, diagnóstico e perspectivas. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wagner (org.). **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor (org.). **Fundamentos pedagógicos**: educação física. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1987.

FIGUEIREDO, Zenóbia Christina Campos; ALVES, Cláudia Aleixo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. A instrumentalização do currículo na formação de professores de educação física no brasil. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3, i. 2, n. 6, p. 520-541, jul./dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuf, 1991.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 185-204.

OLIVEIRA, Amauri Bássoli de; DA COSTA, Lamartine Pereira da. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, Silvana Goellner (org.). **Educação física/ciências do esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

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

TORJAL, João Batista. Corpo ativo e preparação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. p. 235-253.

TRIANI, Felipe da Silva; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; NOVIKOFF, Cristina. As representações sociais de estudantes de educação física sobre a formação de professores. **Movimento**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 575-586, 2017.

TRIANI, Felipe da Silva; NOVAES, Renato Cavalcanti; TELLES, Silvio de Cassio Costa. As representações sociais da educação física na formação docente. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 15, n. 37, e14840, 2023.

Recebido em: 11/03/2025
Revisões requeridas: 16/09/2025
Aprovado em: 30/09/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 62 - Ano 2025
revistalinhas.faed@udesc.br