



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: ANALYSIS OF SOME PUBLIC POLICIES AND ITS IMPLICATIONS TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PRACTICE

FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN BRASIL: ANÁLISIS DE ALGUNAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SUS IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Luiz Gustavo Bonatto Rufino

Centro Universitário de Jaguariúna, Jaguariúna, São Paulo, Brasil

Email: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Larissa Cerignoni Benites

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: lari.benites@gmail.com.br

Samuel de Souza Neto

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil

Email: samuel.souza-neto@unesp.br

RESUMO

Objetivou-se analisar o processo de desenvolvimento das políticas públicas relacionadas à formação de professores de Educação Física no Brasil, assinalando os principais avanços, bem como as questões que ainda precisam ser melhores compreendidas. Para isso, realizou-se uma análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visando compreender as transformações históricas e as principais concepções formativas ao longo do tempo. Os resultados foram divididos em três categorias: Educação Física no Brasil e as políticas públicas; Análise dos documentos e implicações para a formação na Educação Física; Desenvolvimento da prática na Educação Física e suas relações com as políticas públicas. A análise dos documentos elucidou que pouca atenção tem sido destinada às especificidades da EF. Assim, no âmbito das políticas públicas é fundamental analisar não apenas seus conteúdos latentes, mas também as relações apresentadas e suas configurações sociais estabelecidas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Profissionalização do Ensino; Educação Física; Políticas públicas; Teoria dos Campos.

ABSTRACT

We aimed to analyze public policies development process related to Physical Education Teacher Education in Brazil, highlighting their main advances, as well as the issues that still need to be better understood. We performed a documentary analysis of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LGB) and the National Common Curriculum Basis (NCCB), aiming to understand the historical transformations and the main teachers training conceptions over time. The results were divided in three categories: Physical Education in Brazil and public policies; Documental analysis and implications to the training in Physical education; Development of practice in Physical Education and its relations with public policies. The analysis



of the documents showed that little attention has been paid to the specificities of PE. Thus, in the scope of public policies, it is essential to analyze not only their latent content, but also the relationships presented and their established social configurations.

Keywords: Teacher Education; Teachers' Professionalization; Physical Education; Public Policy; Field Theory.

RESUMEN

El objetivo fue analizar el proceso de desarrollo de políticas públicas relacionadas con la formación de maestros de Educación Física en Brasil, señalando los principales avances y los problemas que aún deben entenderse mejor. Para esto, realizamos un análisis documental de la Ley de Directrices y Bases (LDB) y la Base Nacional Curricular Común (BNCC) con el objetivo de comprender las transformaciones históricas y las principales concepciones formativas a lo largo del tiempo. Los resultados se dividieron en tres categorías: educación física en Brasil y políticas públicas; Análisis de documentos e implicaciones para la formación en educación física; Desarrollo de la práctica en Educación Física y sus relaciones con las políticas públicas. El análisis aclaró que se ha prestado poca atención a las especificidades de la EP. En el ámbito de las políticas públicas, es esencial analizar no solo su contenido latente, sino también las relaciones y sus configuraciones sociales.

Palabras clave: Formación de los Maestros; Profesionalización del Profesor; Educación Física; Política Pública; Teoría de Campo.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como tema a formação de professores de Educação Física no Brasil a partir de sua relação com as políticas públicas vinculadas ao campo educativo. Nesse sentido, procuramos analisar o contexto político a partir de algumas transformações históricas e como elas têm sido relacionadas ao processo de desenvolvimento desse componente curricular. Em síntese, exploramos o que 'temos' em termos de políticas estabelecidas e suas relações com o campo da Educação Física, o 'como' elas estão situadas à luz da clarificação de alguns dos principais documentos legais e, finalmente, 'quais' têm sido os principais embates e avanços até o momento no estabelecimento dessas relações.

Ao retratarmos a formação de professores em Educação Física no Brasil existem alguns caminhos possíveis a serem adotados. Para esse estudo, nós contemplamos um itinerário que perpassa a contextualização histórica e suas relações com alguns apontamentos de Pierre Bourdieu. Não existe a pretensão de esgotar o assunto, mas de elevá-lo ao ponto de debate.

Nosso ponto de partida se constrói na compreensão de que as políticas públicas se

constituem como sistemas simbólicos presentes na realidade social (BOURDIEU, 1984). Assim, podem ser consideradas como produções que organizam a percepção dos indivíduos (professores da educação básica, docentes universitários, especialistas, comunidade escolar e acadêmica, alunos, legisladores, etc.), de modo consciente e/ou inconsciente, sobre os aspectos de conhecimento, práticas, reprodução e dominação.

Essa realidade social é composta pelo que Bourdieu definiu como 'campo', um espaço de confronto entre dominantes e dominados que buscam posições diferentes e ocupam papéis distintos. Um campo é um domínio de atividade social relativamente dinâmico e autônomo que responde às regras de funcionamento e instituições específicas as quais definem as relações entre os agentes. Sendo assim, o campo pode ser compreendido como:

Uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições objetivamente definidas em sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes de instituições, por sua situação atual e potencial (*situs*) na estrutura da distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse demanda acesso à



ganhos específicos que estão em jogo no campo, assim como por sua relação objetiva com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.). (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97, tradução nossa).

Existem diferentes campos na estrutura social, como o científico, o religioso, o artístico, o econômico, o político, o jurídico, o educacional, entre outros. Esses campos estabelecem as complexas configurações das relações sociais de seus agentes, cujas disposições são constituídas pelo *habitus*, isto é, o sistema de disposições incorporadas pelos indivíduos no interior dos campos que os possibilitam agir de forma mais ou menos determinada segundo a cultura e os processos de socialização (BOURDIEU, 2000; 1998). Cada campo possui características específicas como regras e relativa autonomia, embora de acordo com Hilgers e Mangez (2015) é possível trazer à luz as invariantes que os moldam e os estruturam. Assim, os agentes inseridos no interior do campo educacional, por exemplo, apresentam certo conjunto de disposições semelhantes entre si, ou seja, é possível compreender no interior da configuração de cada campo as disposições e o *habitus* de seus agentes. No exemplo supracitado, no que corresponde ao papel dos professores como agentes no interior do campo educacional tais disposições podem ser denominadas como “*habitus* professoral” (SILVA, 2011; 2005).

Logo, como apresentado, existem as relações e interrelações entre os diferentes campos, uma vez que os atores sociais em suas complexas configurações acabam por pertencer a diferentes campos, exercendo posições diferenciadas em cada um por meio de relações de poder. Isso acontece no ‘espaço social’, constituído por múltiplos campos caracterizados como configurações espaciais nas quais os agentes estão inseridos, competindo, interagindo e se relacionando (BOURDIEU, 1984). Por exemplo: um professor que exerce suas ações profissionais na escola e, ao mesmo tempo, realiza um curso de pós-graduação em nível de mestrado está inserido em dois diferentes campos, o educacional e o científico, exercendo diferentes disposições e posições sociais em cada

um deles. Outro exemplo bastante pertinente se refere aos pontos de impacto entre o campo da política, o campo educacional e os subcampos presentes em seu interior, uma vez que há diversas relações avindas do interior de cada um deles, interferindo nas suas configurações através das disposições de seus agentes. De acordo com Lisahunter, Smith e Emerald (2015) essa concepção nos permite identificar os diversos espaços sociais, assim como as práticas e as posições de poder em cada um deles.

Nesse trabalho, buscamos analisar a temática das políticas públicas e sua relação com a Educação Física no Brasil. Como salienta Dubois (2015), o campo político gera a partir de suas interações tanto produções simbólicas, tais como opiniões de especialistas, construções ideológicas, etc., quanto práticas de intervenção, tais como as leis, normas, regulamentações, decisões orçamentárias, alocação de recursos, etc.

Dessa forma, podemos compreender que as políticas públicas são produções de relações entre campos. É por meio delas que as ações geradas no campo político repercutem e influenciam outros campos. Como Dubois (2015) alerta, como em todo objeto social, as políticas públicas precisam ser analisadas como produtos das relações sociais. Nesse sentido, a multiplicidade de relações e a diversidade de posições dos agentes engajados nelas são tantas que eles não podem ser facilmente circunscritos à apenas um único campo.

As políticas públicas podem ser compreendidas como um conjunto de programas, ações, atividades e representações desenvolvidas pelo Estado com a participação de entes públicos ou privados que possuem como intuito assegurar o direito de cidadania e que podem focalizar as instituições, as organizações e as ações do governo (SOUZA, 2006). Elas operam relações que estão inseridas dentro de um determinado contexto social e possuem o seu *modus operandi* relacionado com as características e a história do local no qual ela está inserida (BOURDIEU, 1997).

Especificamente no campo educativo, estudos e análises de políticas públicas que orientam e organizam o processo de formação de



professores, adentram no cenário administrativo no qual está incluído o Sistema Educacional Brasileiro. Esse sistema é uma expressão ampla de como se organiza a Educação no Brasil, de modo intencional, coerente e operante (BRASIL, 1988). Por se tratar de um sistema complexo, torna-se fundamental que haja mecanismos que auxiliem em seu funcionamento, como as políticas públicas que regulam, normatizam e conduzem uma concepção de educação e formação. É dentro desse contexto que esse trabalho se insere.

Sendo assim, o objetivo desse estudo foi analisar o processo de desenvolvimento de algumas políticas públicas relacionadas à formação de professores de Educação Física no Brasil, assinalando os principais avanços, bem como as questões que ainda precisam ser melhores compreendidas e desenvolvidas.

MÉTODOS

Optou-se por realizar um estudo de abordagem qualitativa, tendo como ênfase a análise documental, que considera os documentos como fontes que possibilitam compreender fatos e relações históricas, além de verificar suas finalidades (SOUZA; KANTORSKI; VILLAR LUIS, 2011).

A análise documental apresenta por objetivo primordial a apreensão do conteúdo dos documentos, para que possa ser feita inferências sobre as informações ali dispostas (IGLESIAS; GÓMEZ, 2004). Ela prevê ainda a leitura realizada com critérios, tal como alguns elencados por Moreira (2005): caracterização, descrição, levantamento dos assuntos recorrentes, codificação, interpretação e inferência. No caso da análise das políticas públicas, um dos meios mais recorrentes e utilizados pela literatura pertinente se refere na análise de leis, diretrizes, normas, orientações e outros documentos que representam os pressupostos políticos em sua conjuntura e materialidade.

Por se tratar das políticas públicas, escolhemos como processo de análise o ciclo das políticas destacado por Ball (1994), Bowe, Ball e

Gold (1992) e Ball e Bowe (1992). Esse processo contempla as seguintes etapas: contexto de influência (são as finalidades sociais, a relação com o legislativo, onde as políticas são produzidas, com os discursos que forma a base política); contexto de produção de texto (os documentos de fato, assim como pareceres, comentários, etc., e a linguagem utilizada tendo como resultado as disputas e acordos); contexto de prática (onde a política está sujeita à diferentes interpretações e recriações); contexto de resultados (na qual contempla a noção de justiça social e os impactos gerais e específicos na interação com a política) e; contexto das estratégias políticas (diz respeito ao conjunto de atores sociais e políticos e as desigualdades criadas pela política).

Para Mainardes e Marcondes (2009) o ciclo de políticas pode ser considerado como um método. Trata-se de uma forma de pesquisar sobre as políticas, pensando sobre elas a partir de alguns conceitos como atuação e encenação, por exemplo. Dessa forma, as análises permeadas pelo ciclo das políticas, busca não apenas descrever o conteúdo latente de cada documento, mas suas relações, suas configurações permeadas pela lógica do poder, seus contextos de prática e, sobretudo, aquilo que os documentos “não dizem”, isto é, aspectos não contemplados parcial ou totalmente por cada política pública.

Inicialmente, analisamos a trajetória da Educação Física no Brasil sob o ponto de vista da formação profissional. Essa primeira análise, representada pela compreensão do que se tem estabelecido até o momento, permitiu contextualizar o estado da arte do que vem sendo compreendido na relação das políticas com o campo da EF. Trata-se da compreensão do que se denomina, no ciclo das políticas públicas, da compreensão do contexto de influência (BALL, 1994; BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Posteriormente, optamos por analisar especificamente dois documentos representativos no que tangencia análise das políticas públicas no campo da Educação Física: a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Intercalados por um intervalo de tempo de mais de 20 anos, essa análise



permitiu compreender o desenvolvimento das propostas formativas da EF no campo das políticas públicas. Optamos por essas publicações por serem documentos de origem federal que apresentam importância histórica e social no que corresponde às políticas públicas brasileiras. Para isso, a análise seguiu os pressupostos do ciclo de políticas públicas com a interpretação do contexto de produção de texto, analisando-se a estrutura dos documentos e o conteúdo presente em seu interior especificamente no que se refere à relação com a Educação Física (BALL, 1994; BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Finalmente, procuramos analisar o desenvolvimento da prática profissional na Educação Física a partir de suas relações com as políticas públicas. Essa última etapa de nossa análise buscou tangenciar os três últimos contextos do ciclo das políticas públicas: o de prática, o de resultados e o das estratégias políticas (BALL, 1994; BALL; BOWE, 1992; BOWE; BALL; GOLD, 1992). Essa etapa final procurou ampliar as análises dos documentos buscando compreender suas conjunturas e pressupostos, bem como relações sociais, dificuldades de implementação, deficiências em termos de viabilidade, etc. Ainda, essa última parte de nossa análise permitiu um olhar acerca dos avanços e retrocessos apresentados até o momento dentro das relações da EF e sua conjuntura em termos de formação profissional no campo das políticas públicas.

Cabe salientar que as categorias de análise foram decididas *a priori* tendo em vista a compreensão detalhada do ciclo das políticas públicas. Portanto, seguimos as proposições supracitadas em cada um dos cinco passos estabelecidos. Os resultados encontram-se aglutinados em três diferentes categorias, apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tanto estudos acerca das políticas públicas no Brasil, quanto sobre a fundamentação da Educação Física na esfera legal, sobretudo com relação ao ponto de vista da formação

profissional, são recentes (AMARAL; PEREIRA, 2009). De acordo com Farah (2016), desde a década de 1930 há análises acerca dos processos políticos no país. Porém, foi apenas a partir da década de 1990 que as pesquisas passaram a ter mais destaque na agenda política brasileira.

Partimos da compreensão de que o conceito de políticas públicas em educação tem como ideia resolver problemas e demanda a necessidade da composição de uma agenda e de ações intencionais. Caracterizam-se por ser de longo prazo, além de apresentar uma pretensão do governo, mas prevê também a participação da sociedade civil. No nosso caso, o problema é a questão da formação de professores de Educação Física. Dessa forma, apresentaremos a análise em três categorias diferentes.

O QUE 'TEMOS' EM TERMOS DE POLÍTICAS ESTABELECIDAS? A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao analisarmos a constituição da Educação Física brasileira e sua interface com as políticas públicas, tomamos como consideração as ideias de Kirk (2010) que salienta que cada contexto apresenta diferenças significativas em termos de construções históricas e representações sociais acerca da Educação Física. Desse modo, consideramos que a construção social do que se tem denominado de Educação Física perpassa ideais bastante diversificados, bem como práticas orientadas por diferentes abordagens.

A inserção da Educação Física no Ensino Superior teve seu início com a criação da Escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro em 1933 (AZEVEDO; MALINA, 2004). Em 1939 foi delineado o primeiro currículo civil da área, formando o professor em dois anos. A estrutura pedagógica da formação de professores foi incluída a partir de 1969, na forma de um currículo mínimo com três anos de duração e 1800 horas, incluindo disciplinas pedagógicas para a escola, como o estágio supervisionado (BRASIL, 1971).



Souza Neto (1999) afirma que até a década de 1960 a Educação Física apresentou uma formação mais técnica, se configurando com pressupostos de uma escola de ofício – aprendizagem por meio da prática e da repetição. Com a proposição de 1971 ela passou a incluir na formação conteúdos que privilegiavam os aspectos históricos, sociais e pedagógicos. Porém, no final da década de 1980 a Educação Física redimensiona a sua formação em dois cursos distintos: Licenciatura, voltada para a formação do professor para atuar especificamente na escola e Bacharelado, que qualifica o profissional para os demais espaços (BRASIL, 1987). Deu-se uma identidade acadêmica para a área, bem como demarca-se um território de atuação profissional, fortalecendo a pós-graduação.

Para Betti e Betti (1996) esse movimento gerou a incidência de dois modelos de formação, sendo o primeiro chamado de tradicional-desportivo, estruturado nas práticas esportivas e que permaneceu até 1987 e, o segundo, sendo então posterior, que foi considerado técnico-científico, no qual prevaleceu a fundamentação de um corpo de conhecimento. Para os autores supracitados isso foi um acontecimento marcante, que deu novas perspectivas de profissionalização do professor e de identidade para a área que passou a se assumir com ênfases distintas. Delimitou-se a atuação do professor para atuar na escola e do profissional para outros campos, marcando a identidade epistemológica da área.

Outro marco histórico nesse desenvolvimento ocorreu no transcorrer do ano de 2004 com a promulgação de mudanças nas diretrizes curricular nacionais, procurando-se corrigir algumas lacunas da lei de 1987. Ampliou-se a carga horária dos estágios curriculares supervisionados, inseriu-se a prática como componente curricular e outros elementos que tiveram como objetivo dar uma formação acadêmico-cultural baseada num rol de competências. Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008) esse novo currículo trouxe significativas contribuições e também um forte debate sobre a concepção utilitarista deflagrada com o frágil esquema de mudança no qual se

acredita que quanto maior o número de habilidades a se cumprir melhor será a formação.

Essas transformações curriculares caminharam juntamente com uma série de alterações históricas. A exemplo disso, destacamos as mudanças dentro do campo político, principalmente a partir da redemocratização do país após a ditadura militar (meados da década de 1980). Outra modificação importante se deu dentro do campo científico, sobretudo com o surgimento dos cursos de pós-graduação na área e o incentivo para os profissionais irem estudar no exterior, o que culminou com a intensificação do debate dentro do campo da Educação Física (BRACHT, 1999).

Outro fator marcante se deu por meio da regulamentação da profissão com a Lei número 9696 (BRASIL, 1998). A partir desse momento, todas as áreas das atividades físicas e esportivas deveriam ser exercidas por profissionais graduados em cursos superiores de Educação Física e com registro profissional. Essa mudança suscitou debates, como, por exemplo, o exercício da prática profissional por ex-atletas e técnicos esportivos, o que ainda apresenta dilemas para o campo.

Essa análise abrange a trajetória da Educação Física no Brasil a partir de sua inserção no ensino superior (curso de graduação). É importante compreender também como se deu sua introdução na escola, como componente curricular (disciplina escolar).

A introdução da Educação Física na escola se dá em 1884 com a inserção da “ginástica”, sob influência europeia e ligada às ciências biológicas, ao militarismo e à eugenia da raça, sendo oferecida apenas para homens. No século XX, a Educação Física manteve sua herança biológica, militar e eugênica, sendo tratada como “prática” nos anos de 1960, “atividade” (década de 1970) e “componente curricular” (a partir da década de 1990).

Assim, podemos observar que o campo da Educação Física no início de seu desenvolvimento no Brasil se organizou a partir do sistema escolar. Ou seja, a criação dos cursos superiores em universidades se deu justamente para suprir as demandas de intervenção na Educação Física escolar, inicialmente



denominada de “ginástica”. Porém, essa lógica se inverteu, principalmente a partir da década de 1980 com a ampliação dos campos de atuação na área, momento em que o ensino superior passou a comandar as transformações na estrutura da área de forma mais majoritária.

Do ponto de vista dessa breve linha do tempo, nota-se que os contextos de influência e de produção de texto (BALL, 1994) estiveram atrelados aos engajamentos da área no âmbito do Ensino Superior e da Educação Básica tendo como objetivo constituir uma regulamentação para a formação e atuação dos professores de Educação Física.

Por ser um campo social relativamente recente, o contexto de prática e de resultados, apresenta diferentes possibilidades de interpretação e gera inúmeras lutas e disputas. Podemos citar os embates entre os agentes que lutam pela manutenção da regulamentação da profissão de Educação Física e aqueles que acham que tal lei deve ser alterada (contexto das estratégias políticas). Outra disputa se refere aos que buscam uma formação acadêmica única para a área e outros que acreditam na manutenção da diferenciação entre as modalidades de licenciatura e bacharelado. É dentro desse sistema de lutas e disputas, seja em busca de sua conservação ou da transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1998) que o campo Educação Física tem se constituído.

COMO AS POLÍTICAS PÚBLICAS ESTÃO ESTABELECIDAS? ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Nesse momento, procuramos analisar de forma mais aprofundada dois documentos ligados às políticas públicas na área da educação no Brasil que apresentam fortes implicações para a área da Educação Física. São eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Base Nacional Comum Curricular. Assim, buscamos evidenciar o contexto de produção de texto dentro do ciclo das políticas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Educação Física

A LDB começou a ser pensada na década de 1930 tendo como base o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que tinham como interesse a reforma da educação pública no Brasil, trazendo como princípios a gratuidade e a laicidade, uma vez que na história da educação escolar brasileira a sua origem se dá no âmbito privado.

A primeira versão foi a de 1961 (Lei 4024) que tinha perfil mais filosófico, enfatizando a formação humanística do cidadão brasileiro, expressando as influências das escolas católicas e privadas, não atingindo os ideais para a escola pública. Dessa forma, em 1971 emerge outra versão (Lei 5692) de perfil mais psicológico e tecnicista, sofrendo fortes críticas por ter sido escrita no período da ditadura militar. Em 1988 reinicia-se o debate para a construção de uma nova LDB, aprovada em 1996 (Lei 9394), com perfil mais sociológico, apresentando ampla reforma da educação nacional e considerando a importância da formação dos professores. Assim trata-se de uma lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentando o sistema educacional brasileiro. Desde então, registra-se várias modificações em suas ementas.

De acordo com Brzezinski (2010) a discussão para a atual LDB contemplou oito anos de tramitação e a disputa entre dois mundos, o ‘mundo vivido’, que retratava o interesse dos professores e daqueles que tinham como primazia os interesses da consolidação de um sistema público de educação e o ‘mundo oficial’, representando pelas escolas confessionais, privadas e interessados nos benefícios neoliberais advindos da educação como negócio.

Esse é um dos grandes marcos do ciclo das políticas, pois representa o contexto de influência e as finalidades sociais dessa lei, bem como o contexto da sua produção textual, passando por algumas versões e ajustes e culminando com os contextos de resultados e sua interação no interior do sistema educacional brasileiro e da própria Educação Física.

Sobre a formação de professores, o título IV traz os indicativos sobre aqueles que são



considerados profissionais do ensino e entende-se que a formação dos mesmos deve acontecer no Ensino Superior, em curso de licenciatura, mas se admite a formação mínima para o exercício no magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental oferecida em nível médio. A formação em Educação Física seguiu os mesmos indicativos, mas no atual contexto, por força da lei, a mesma acontece apenas no Ensino Superior.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), os cursos de formação de professores devem propiciar a aquisição de conhecimentos científicos e sociais, atentando-se para a relação entre a teoria e a prática, por estágios curriculares supervisionados, por exemplo, estabelecendo “pontes” entre escola e universidade. No início de 2017 foi instituído que os currículos dos cursos de formação devem ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (outro documento escolhido para análise).

Calcados nessa perspectiva, os documentos advindos posteriormente, com destaque à Resolução CNE/CP n. 1/2002 buscaram enfatizar a importância da aproximação da formação com os contextos de prática. Uma das principais proposituras se referiu, por exemplo, à valorização do conceito de “simetria invertida”, no qual a formação dos docentes deveria ser desenvolvida em lugar similar e próximo ao seu contexto de atuação efetiva, valorizando-se a coerência entre formação e exercício profissional. De acordo com Oliveira e Bueno (2013) o risco de tal perspectiva é justamente ocasionar uma “formação às avessas”, provocando impasses que levem ao esvaziamento e a perda de qualidade da formação. Além disso, a inclusão das Práticas como Componente Curricular (PCC), embora segundo Souza Neto e Silva (2014) possam ser consideradas como avanços para a formação, também correm o risco de servirem apenas como mecanismo facilitador para o cumprimento de carga horária mínimas dos cursos, desvirtuando-as em suas especificidades.

Especificamente no que corresponde à Educação Física, na versão de 1961 era vista como uma prática que deveria ser obrigatória até

os 18 anos (BRASIL, 1961), posteriormente em 1971, a mesma foi vista como uma atividade que deveria permear o currículo escolar. Foi em 2001, após a versão de 1996, que a área passou a ser considerada componente curricular obrigatório para a Educação Básica e em 2003 alterou-se novamente para especificar quando a mesma é facultativa (por exemplo, para alunos que tenha filhos, jornada igual ou superior a seis horas, entre outros) (BRASIL, 2003, 2001).

Contudo, no fim de 2016 e início de 2017 houve novas adequações na lei no que tange ao ensino médio e a Educação Física acabou vivenciado um período de disputas sobre a sua obrigatoriedade nessa etapa. Embora o artigo que traga a Educação Física como componente curricular obrigatório para a Educação Básica não tenha sido alterado, nos posicionamentos junto ao ensino médio, a mesma fica refém a Base Nacional Comum Curricular e a terminologia presente é ‘estudos e práticas’, gerando um acalorado debate nas mídias e na área sobre a sua possível perda de status e legitimação (BRASIL, 2017).

Esse conjunto de modificações e ajustes apresentam o contexto das estratégias políticas que ora tendem a dar um maior status para a área e ora se mostra desigual quando comparada com outros componentes curriculares.

Por fim, considera-se que a lei previu a instituição do Plano Nacional de Educação com diretrizes e meta a cada dez anos, referendando a constituição federal do país de 1988 que já se preocupava com essa questão (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB representa um dos documentos mais importantes para o cenário nacional, uma vez que compreende o ensino de todos os níveis e modalidades, apontando o seu funcionamento em todo território e as maneiras de fiscalização pelas instâncias federais, estaduais e municipais, como também o papel da sociedade civil.

Sua instituição histórica apresenta as contradições e disputas entre as diferentes áreas do conhecimento e dos setores público e privado (BRZEZINSKI, 2010). Entretanto, apesar desses dilemas, ela se consolida com grande representatividade política nacional, dando orientações para a articulação da formação e da



atuação docente, além de suscitar o constante debate sobre o momento vivido e aquilo que se espera para o futuro.

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a mais recente política pública brasileira dentro da área educacional. Como um documento em construção, ainda está em processo de elaboração, tramitação e análise, razão pela qual ele tem sofrido alterações. Para essa análise, consideramos a terceira versão (BRASIL, 2017).

Por se tratar de um país muito grande e com uma pluralidade de contextos e diferenças sociais muito consolidadas em sua história, sempre foi um desafio para as políticas públicas na área da educação compreender o que de fato os alunos brasileiros devem aprender ao longo dos 12 anos de escolarização da educação básica brasileira.

A BNCC (BRASIL, 2017), apoiada no que garante a LDB, tem como objetivo apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem para cada etapa de escolarização da Educação Básica. Portanto, busca orientar a elaboração dos currículos para todos os componentes curriculares. Não se trata de estabelecer um ‘currículo mínimo’, mas de garantir parâmetros similares que possam ser ensinados em todas as regiões do Brasil.

Assim, o contexto da sua influência se traduz pelo seu caráter amplo que tem como prerrogativa dar uma finalidade intencional para o currículo escolar brasileiro, apresentando como contexto de produção textual uma complexa disputada entre os diferentes participantes (legisladores, professores, especialistas, etc.).

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017) contempla a Educação Física como um dos componentes curriculares fundamentais em todos os níveis de escolarização da educação básica, dando a ela status, reconhecimento e legitimidade social. Assim como em documentos anteriores, a BNCC considera a Educação Física como inserida na área das ‘Linguagens’, a qual é entendida de maneira mais ampla, por meio da forma como são desenvolvidas as relações pessoais e institucionais e a participação na vida

em sociedade. Se, por um lado, essa consideração é alvo de críticas, por outro entende-se que o texto mantém coerência com proposições anteriores.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) a Educação Física é um componente curricular de suma importância ao possibilitar às novas gerações a preservação e a reconstrução crítica de toda a herança cultural acumulada historicamente pela humanidade, a partir de conhecimentos sistematizados. Ela busca alinhar os pressupostos pedagógicos desse componente curricular aos propósitos republicanos que regem a educação básica brasileira. Assim, vincula-se a Educação Física a partir de uma abordagem sociocultural, relacionando-a com as práticas corporais, denominadas de “Cultura Corporal de Movimento” e exemplificadas pelas seguintes manifestações: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. A organização dos objetivos de aprendizagem se baseia nessas práticas.

Com relação ao objetivo central do documento, que é a organização dos conhecimentos no currículo, a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) é que a Educação Física tenha quase 250 objetivos de aprendizagem, abarcando os conteúdos, ciclos e manifestações corporais. Desses objetivos, destaca-se a complexidade no tratamento pedagógico de alguns, por não se coadunarem com os desafios enfrentados pela formação de professores no momento, podendo gerar dificuldades de resolução. Nesse ponto, a perspectiva de desenvolvimento da formação docente ganha força para que o documento possa apresentar um impacto efetivo dentro do que ele propõe.

Finalmente, destaca-se que com a BNCC (BRASIL, 2017) a Educação Física pode apresentar uma diversificação das práticas corporais, mas com a preocupação de que se possa atingir objetivos concretos de aprendizagem, valorizando regionalidades e aspectos vinculados às pessoas com deficiência. O documento salienta que as práticas selecionadas dentro de cada contexto devem ser aprendidas com maior nível de proficiência. Por outro lado, as práticas tematizadas na perspectiva de experimentar privilegiam a diversidade de



conteúdos e a vivência por meio da ampliação das oportunidades de prática.

Como em documentos anteriores, optou-se pelo convite à especialistas (pesquisadores e professores universitários) das diferentes áreas para que pudessem contribuir com a parte conceitual relacionada à cada componente curricular, como a Educação Física. Assim, percebe-se uma interação entre campos a partir da confluência entre o campo político e o científico. Cabe ressaltar que os “especialistas”, mais do que ter como atributos capital cultural, espera-se que apresentem capital simbólico que os ajude na validação e prescrição da proposta. A BNCC teve ainda como proposta a abertura para o debate com a população por meio da internet, o que pode ser considerado algo inovador dentro do contexto brasileiro, gerando um contexto de possibilidade prática e de resultados de maior interação entre aquilo que se está propondo e aquilo que se espera do documento.

Apesar de seus potenciais e do impacto que esse documento pode acarretar, por se tratar de um documento ainda em fase de implementação é difícil mensurar seu impacto para a área da formação na Educação Física. Novas análises deverão ser estabelecidas até que esse documento seja legitimado dentro desse campo.

Especificamente no que se refere ao contexto da formação docente, a atual conjuntura do campo acadêmico tem procurado justamente estabelecer maior vinculação da BNCC com os cursos superiores nas modalidades de licenciatura. A criação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), ainda em construção, têm como mote consolidar os conteúdos inseridos na BNCC com os currículos de formação, fato que requer uma ampla reforma curricular o que, ao menos até o momento, não tem sido sinalizada de modo apropriado.

DOS EMBATES AOS AVANÇOS, RETROCESSOS E PROPOSIÇÕES: O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA E

SUAS RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Por meio das análises estabelecidas foi possível perceber que a Educação Física tem apresentado alguns avanços sobre o ponto de vista das políticas públicas. Apesar de ainda galgar espaços de legitimidade e reconhecimento tanto no âmbito da formação, quanto da prática profissional, o fato desse componente estar presente em boa parte das leis e diretrizes brasileiras denota que dentro do campo político, por meio de lutas e disputas, seus agentes têm conseguido de alguma forma fortalecer a sua identidade.

Um exemplo é a mudança de concepção apresentada pela segunda LDB (BRASIL, 1971) que compreende a Educação Física como uma “atividade” da escola, para a lei de 1996 (BRASIL, 1996) que a institui como um “componente curricular obrigatório”. Mais do que uma mudança de nomenclatura, houve uma alteração que buscou transformar seu status social, seu reconhecimento e sua legitimação dentro do campo.

Entretanto, as transformações dentro dos campos não são necessariamente organizadas de forma linear e perpassam inúmeros processos complexos alicerçados pelas relações provenientes nas estruturas de poder. Assim, por exemplo, a mesma lei que assegura a Educação Física como um componente curricular obrigatório, permite a existência de “brechas” para que uma série de alunos não precisem realizá-la. Sobretudo dentro de alguns contextos, como, por exemplo, no Ensino Médio noturno e na Educação de Jovens e Adultos, há ainda diversos dilemas que se apresentam fortemente instituídos.

Nesse sentido, ao se analisar as políticas públicas dentro da área da Educação Física, fica evidente que o Brasil avançou dentro dos contextos de influência e de produção de texto, por meio de formas mais organizadas de se produzir políticas. Contudo, os contextos de prática e de resultados têm sido pouco contemplados, não havendo formas claras de como as políticas são de fato implementadas, sobretudo em se tratando de um país com uma



diversidade de regiões bastante grande. Desse modo, as estratégias políticas ficam debilitadas uma vez que faltam elementos que nos auxiliem a analisar realmente seu impacto em situações práticas, o que pode contribuir para a criação de desigualdades (BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992).

A desigualdade na distribuição dos instrumentos de produção na sociedade faz com que as lutas e disputas no campo político pelos agentes com e sem o monopólio do poder sejam bastante complexas. Nessa perspectiva destaca-se a contribuição de Max Weber (1946). Apesar de compreender o conceito de política como algo extremamente amplo, uma vez que compreende qualquer tipo de liderança independente em ação, Weber (1946) delimita que normalmente tal processo é desenvolvido pelo Estado.

De acordo com Bourdieu (2000), apesar da busca pelo monopólio do poder se dar por um pequeno grupo inserido dentro do campo político, formado por agentes dotados de capital cultural e simbólico para exercê-lo, denominados de “políticos”, existem inúmeras inter-relações entre este campo e os demais. Tal fato se deve uma vez que as proposições elaboradas nesse campo interferem diretamente nas relações sociais. Ainda, nas sociedades democráticas, os políticos são escolhidos pelos agentes de outros campos, causando relações que variam entre a dependência, o privilégio e a subordinação.

Ainda segundo Bourdieu (1989) as posições e as relações de força presentes no campo político aproximam-se das existentes no campo religioso. Apesar de certa tendência para o fechamento, tanto um como outro campo estão sujeitos às decisões dos leigos, nesse caso, os “não políticos”. Essa relação provoca uma série de interdependências entre agentes influenciando e transformando o campo.

Na Educação Física, mesmo com a interação entre campos, como é o caso do convite aos especialistas que ajudam na elaboração das políticas públicas, cabe destacar que apesar da importância dada a estes profissionais, dentro do campo político, a última palavra tende a ser sempre aquela do agente com o monopólio do poder, o político. Assim, por meio de negociações é possível que boa parte das

contribuições de especialistas tendem a se perder em prol de se manter o jogo político. Esse fato tem se apresentado, por exemplo, na aprovação da Base Nacional Comum Curricular, ainda em andamento, no qual diversas proposições têm sido desconsideradas.

A busca pela legitimidade que a Educação Física, especialmente dentro do campo político, embora importante do ponto de vista de sua valorização social, tem impedido que outras discussões igualmente fundamentais possam ser desenvolvidas de forma apropriada. Assim, uma série de questões importantes tal como o debate entre a articulação da Educação Física com a formação de professores, o exercício da docência na perspectiva da profissionalização e a aquisição de uma cultura profissional, por exemplo, tem ficado em segundo plano.

Sem a pretensão de excluir outros contextos e interações possíveis, consideramos que o desenvolvimento da prática profissional da Educação Física brasileira passa por uma conjectura que deve considerar ao menos 3 subcampos específicos, fortemente articulados entre si: 1) alterações nas políticas públicas atuais; 2) transformações nos currículos e estruturas na formação universitária; 3) maior articulação entre as pesquisas com os problemas da prática profissional.

Primeiramente é necessário que seja estabelecido um amplo debate entre o campo político e os setores da sociedade civil acerca dos papéis e responsabilidades da Educação Física na sociedade brasileira. Esse fato implica em transformações em boa parte das políticas públicas instituídas até o momento, as quais devem ser compreendidas de forma mais articulada com as realidades e demandas da atuação profissional nessa área.

Outro elemento importante dentro desse cenário está na importância da realização de alterações nos currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física, o qual está muito ligado com a questão anterior, uma vez que os campos político e educacional apresentam entre si fortes relações. Assim, compreender que parte importante da formação deve estar articulada com a prática é ainda um desafio, sobretudo em se tratando de um país com uma



grande quantidade de instituições públicas e privadas que formam profissionais na Educação Física. Dentro desse cenário, repensar a formação e a articulação entre as modalidades de licenciatura e bacharelado se faz necessário, assim como promover formas mais interdisciplinares de relação entre os conhecimentos e entre os campos de atuação profissional, cada vez mais ampliados.

Por fim, é fundamental que o campo científico possa contribuir com o desenvolvimento de pesquisas que considerem formas eficientes de superação para os problemas encontrados nas áreas de atuação profissional na Educação Física. É importante haver processos mais colaborativos para que se compreenda os problemas práticos, bem como as dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano de trabalho. Interações mais claras entre agentes dos diferentes campos, tais como professores, elaboradores de políticas, entre outros é condição central para que as alterações possam ser significativas. Como Kirk e Haerens (2014) indicam, o engajamento da pesquisa científica na Educação Física tendo em vista superar os problemas práticos que de fato afligem os profissionais da área necessita de relações de colaboração mais apropriadas.

Apesar de comporem campos distintos, a política, a educação e a ciência fazem parte da constituição da realidade social. Como tal, devem estar articuladas, o que requer diálogo e disposição dos agentes em cada um desses campos. Se os campos são espaços de lutas e disputas, é possível que eles também permitam a realização do diálogo crítico e de articulações tendo em vista formas mais apropriadas de interação social. A relação entre a Educação Física e as políticas públicas, dentro desse contexto, ainda carece de melhores compreensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas sociedades democráticas, a esfera legal, composta tanto pelas leis, quanto pelos agentes que compõem os processos decisórios desse

campo, adquire projeção e importância crucial, sobretudo dentro de algumas áreas, tal como o contexto educativo. Sendo assim, objetivamos com esse estudo analisar o processo de desenvolvimento de algumas políticas públicas relacionadas à formação de professores de Educação Física no Brasil, assinalando os principais avanços, bem como as questões que ainda precisam ser melhores compreendidas e desenvolvidas.

Para tal seguimos uma perspectiva de campo que nos permitiu elencar que ‘temos’ um conjunto de práticas e de orientações legais, seguidas de ‘como’ elas se articulam no cenário da formação e atuação dos professores e Educação Física apresentando ‘quais’ debates são necessários, como os enfrentados pelos diferentes indivíduos do campo educacional e sua relação com o campo político.

Assim como os demais, o campo político, compreendido como campo de forças e de lutas nos quais os agentes buscam transformar as relações de força existentes em um dado momento, acaba por se constituir em um emaranhado de produções simbólicas. Os campos e subcampos se relacionam tendo como base aquilo que lhes é prioritário na tentativa de alcançar um bem simbólico, isto é, seu reconhecimento e legitimidade. As políticas públicas apresentadas acabam por se tornar um avanço na medida que leva a Educação Física como pertencente ao cenário do debate educacional e dá condições para que ela transite tanto pelas inovações, quanto pelas reproduções sociais.

Contudo, as mudanças políticas não acontecem de uma hora para outra e são fruto de uma série de lutas e disputas existentes no interior dos campos sociais. Seu impacto, entretanto, é crucial para as transformações sociais. Como alerta Weber (1946), a política é como a perfuração lenta de tábuas duras, exigindo tanto paixão quanto perspectiva.

Nesse sentido, cabe o alerta que a Educação Física brasileira parece sofrer com aquilo que é chamado por Bourdieu (1984) de ‘histerese’, ou seja, o intervalo de tempo entre a incidência de uma força social e o desenvolvimento dos seus efeitos através da mediação de sua real



incorporação. A Educação Física pode avançar para um outro patamar vinculado ao desenvolvimento de sua representatividade e status social, mas pode estar voltando sempre para uma condição anterior.

Sendo assim, registra-se a necessidade de estudos que acompanhem essa perspectiva e

continuem a olhar para o cenário das políticas públicas e da Educação Física tendo como intuito perceber aquilo que muitas vezes não está realmente evidente e que faz parte do 'jogo do campo'.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Silvia Cristina Franco; PEREIRA, Ana Paula Cunha. Reflexões sobre a produção em políticas públicas de Educação Física, Esporte e Lazer. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 3, n. 1, p. 41-56, 2009.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

_____. A representação política: Elementos para uma teoria do campo político. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. Le champ économique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 119, n. 1, p. 48-66, 1997.

_____. **Practical reason**. On the theory of action. Cambridge: Polity Press, 1998.

_____. **Pascalian meditations**. Cambridge: Polity; Stanford: Stanford University Press, 2000.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Invitation to a reflexive sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.



BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **3ª versão do parecer**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 18 de setembro de 2019. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 4024**, de 20 de dezembro de 1961. 1961.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 5692**, de 11 de agosto de 1971. 1971.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 3, de 16 de junho de 1987. **Diário Oficial**, Brasília, 172. 1987.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p. 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. 1996.

_____. **Lei n.º 9696**, de 1 setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. 1998.

_____. Congresso Nacional. **Lei n.º 10328**, de 12 de dezembro. 2001.

_____. Congresso Nacional. **Lei n.º 10793**, de 1 de dezembro. 2003.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Terceira Versão – Revista. Brasília, DF: Secretaria da Educação Básica. 2017.

_____. Congresso Nacional. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 8, n. 2, p.185-206, 2010.

DUBOIS, Vincent. The fields of public policy. In: HILGERS, Mathieu; MANGEZ, Eric (Orgs.). **Bourdieu's theory of social fields: concepts and applications**. Abingdon: Routledge, 2015.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do “campo de públicas”. **Revista administração pública**, v. 50, n. 6, p. 959-979, 2016.

HILGERS, Mathieu; MANGEZ, Eric. **Bourdieu's theory of social fields: concepts and applications**. Abingdon: Routledge, 2015.

IGLESIAS, María Elinor Duzaidés; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED**, v. 12, n. 2, p. 1-5, 2004.

KIRK, David. **Physical education futures**. Londres: Routledge, 2010.



KIRK, David; HAERENS, Leen. New research programmes in physical education and sport pedagogy. **Sport, education and society**, v. 19, n. 7, p. 899-911, 2014.

LISAHUNTER; SMITH, Wayne; EMERALD, Elke. **Pierre Bourdieu and physical culture**. Londres: Routledge, 2015.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MOREIRA, Sônia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação & pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./ dez., 2013.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista brasileira de educação**, v. 1, n. 29, p. 152-164, mai./ ago., 2005.

SILVA, Marilda. Habitus professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em revista**, v. 27, n. 3, p. 335-360, dez., 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; VILLAR LUIS, Margarita Antonia. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista baiana de enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 221-228, 2011.

SOUZA NETO, Samuel de. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 1999.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandéi Pinto da. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./ dez., 2014.

WEBER, Max. **Essays in sociology**. New York: Oxford University Press, 1946.

Dados do autor:

Email: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Endereço: Rua Conselheiro A. Prado, 350, Vila Nova, Campinas, SP, CEP: 13073-068, Brasil

Recebido em: 11/10/2019

Aprovado em: 04/02/2020

Como citar este artigo:

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Formação de professores de educação física no Brasil: análise das políticas públicas e implicações para o desenvolvimento da prática profissional. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 226-240, mai./ ago., 2020.