

Intervenção profissional em Educação Física: *expertise*, credencialismo e autonomia

Rita de Cássia Garcia Verenguer

Faculdade de Educação Física - Universidade Presbiteriana Mackenzie SP

Resumo: Embora tenhamos uma estrutura de cursos de graduação consolidada, o mercado de trabalho em Educação Física, ainda hoje, admite pessoas sem formação acadêmica. O objetivo deste artigo é discutir a intervenção profissional em Educação Física a partir da caracterização do conceito de profissão apresentada por Freidson (1998) e relacioná-la com o saber profissional e a regulamentação da profissão. Considerando a *expertise*, o credencialismo e a autonomia como denominadores comuns a qualquer profissão, observamos que a Educação Física se ressentida do conhecimento científico sobre a intervenção profissional, de que a regulamentação da profissão é um fato recente e de que os profissionais ainda não são os principais formadores de opinião na área.

Palavras-chave: Intervenção profissional, profissão, mercado de trabalho, Educação Física.

Professional intervention in physical education: expertise, accreditation, and autonomy

Abstract: Although we have a consolidated structure of undergraduate courses, the field of physical education today still hires people without academic accreditation. The objective of this paper is to discuss professional intervention in physical education, starting with the characterization of the concept of “professional” as presented by Friedson (1998). We then relate it to the accreditation process, considering the concepts of *expertise* and autonomy as common denominators, as in any profession. We conclude that physical education lacks scientific knowledge with regard to professional intervention, that professional accreditation is a recent occurrence, and that professionals still aren't the main formers of opinion in the field.

Key Words: Professional intervention, profession, workplace, physical education.

Introdução

A Educação Física talvez seja uma das poucas áreas que, apesar de ter uma estrutura de curso de graduação consolidada, ainda admite que pessoas que não tenham participado de um destes cursos prestem serviços à sociedade. Mais grave ainda, e curiosamente, essa realidade é defendida inclusive por graduandos que precocemente se aventuram na área.

Sabemos que a inserção no mercado de trabalho é mais uma fase de transição na vida de qualquer pessoa e tem múltiplos significados (acesso aos bens de consumo, autonomia em relação aos pais, entrada ao mundo dos adultos). Mas sabemos, também, que a qualidade desta inserção pode determinar a qualidade da carreira a ser construída.

Nas palavras de Pochmann (2000, p. 9):

[...] o primeiro emprego representa uma situação decisiva sobre a trajetória futura do jovem no mercado de trabalho. Quanto melhores as condições de acesso ao primeiro emprego, proporcionalmente mais favorável deve ser a sua evolução profissional. O ingresso precário e antecipado do jovem no mundo do trabalho pode marcar desfavoravelmente o seu desempenho profissional.

Se essa realidade existe é porque os envolvidos se beneficiam e tiram proveito dela. Os empregadores podem definir unilateralmente o valor do serviço (há abundância de mão-de-obra), uma parcela considerável da sociedade ainda não aprendeu a reconhecer um serviço de qualidade e quanto mais barato, melhor. Por fim, como aqueles que prestam serviços não investiram tempo e dinheiro na sua preparação profissional, o que vier é lucro. Para os profissionais de Educação Física graduados, a concorrência é desleal.

Abordar esse tema em sala de aula é polêmica na certa: os próprios graduandos, futuros profissionais, trazem uma concepção de que o curso de graduação em Educação Física está mais próximo do “fazer a atividade” do que do “pensar o fazer a atividade” e acreditam que dominando alguns procedimentos e rotinas, às vezes selecionados em manuais, estão prontos para atuar e fazer “um dinheirinho!”. Na condição de “estagiários”, comprometem a visão que a sociedade tem da área, o valor que ela se dispõe a pagar pelos seus serviços e se condenam ao subemprego.

Neste sentido, Verenguer (2001, p. 18) afirma:

[...] A realidade tem mostrado que depois de dois ou três anos trabalhando com salários aviltantes, o graduando, agora diplomado, é substituído por um outro “estagiário” que aceita as mesmas condições. Falta-nos consciência profissional

A mudança deste cenário, se é que isso é importante, depende de alguns requisitos que conjugados poderão trazer uma nova realidade ao profissional. Desta forma, o objetivo deste artigo é discutir a intervenção profissional em Educação Física a partir da caracterização do conceito de profissão apresentada por Freidson (1998) e relacioná-la com o saber profissional e a regulamentação da profissão.

1. Profissão: perspectiva conceitual

Ao procurarmos definir o conceito de profissão, deparamo-nos com um terreno movediço e bastante complexo. Para o senso comum, profissão é toda atividade remunerada que serve para o sustento diário e que pode contribuir para o aprimoramento artístico, social e econômico da sociedade. O próprio dicionário de língua portuguesa, assim define: “[...] meio de subsistência remunerado resultante do exercício de um trabalho, de um ofício” (FERREIRA, 1995, p. 531).

É no final do século XIX e com o intenso processo de industrialização que vemos surgir a preocupação em caracterizar *profissão* como uma atividade desenvolvida a partir da apropriação de um conhecimento sistematizado e distingui-la das atividades que dispensam este conhecimento¹. Surge, então, um campo de estudo denominado *Sociologia das Profissões* que procurará definir os critérios para classificar as atividades profissionais.

Estamos entrando em um campo de pouco consenso teórico e não faremos aqui um percurso sobre as várias abordagens autorais, partiremos, de modo oposto, para a

apresentação das principais idéias defendidas por Eliot Freidson, considerado um dos principais autores sobre o assunto.

Até meados do século XX, os sociólogos caracterizavam as profissões como servas dos interesses da sociedade, através de um conhecimento de alta complexidade e competência. A dificuldade era encontrar algum consenso entre os teóricos sobre quais poderiam ser os critérios para designar profissão, uma ocupação. A dissensão era tal que alguns chegaram a propor o abandono da empreitada, alegando ser mais importante entender o processo pelo qual uma ocupação reivindica ou conquista um *status* profissional (FREIDSON, 1998).

A despeito da importância de se entender como se dá o processo de profissionalização de uma ocupação, Freidson (1998, p. 50) advoga a necessidade de uma definição e adverte: “[...]Uma palavra com tantas conotações e denotações não pode ser empregada num discurso preciso sem ser definida”.

No entanto, e aqui se configura a grande contribuição do autor, não podemos considerar uma definição do termo como algo estático, geral e abstrato que possa servir universalmente e, tampouco, fazê-lo “por decreto”. Para ele, o problema da definição:

[...] surge com a tentativa de tratar a profissão como se fosse muito mais um conceito genérico que um conceito histórico, mutável, com um enraizamento específico numa nação industrial fortemente influenciada por instituições anglo-americanas” (FREIDSON, 1998, p.50).

A preocupação com a definição, segundo o autor, tem origem nas nações em que o aparelho do Estado é pouco intervencionista e nas quais é possível observar as ocupações de classe média reunindo esforços para conquistar o *status* próprio das profissões liberais tradicionais (notadamente, Medicina e Direito). Esses esforços visavam estabelecer um lugar privilegiado na economia e na delimitação de um mercado e, para tanto, foi preciso organizar instituições de treinamento e credenciamento. Na Europa, sobretudo na França, o *status*, prestígio e segurança advinham da trajetória do indivíduo, que ao frequentar uma instituição de educação superior de elite controlada pelo Estado (conhecida por *grandes écoles*) lhe garantiria atuar em cargos do serviço público e, por consequência, lhe proporcionaria uma vida profissional diferenciada.

De qualquer forma, Freidson (1998) reconhece o caráter majestoso do termo *profissão* e quanto esse rótulo é socialmente valorizado, haja visto que possibilita a alguns,

Motriz, Rio Claro, v.10, n.2, p.123-134, mai./ago. 2004

¹ Curiosamente, o dicionário também define profissão por essa ótica: “...atividade especializada que supõe determinado preparo...” (op. cit.)

em detrimento de outros, recompensas sociais, econômicas, políticas ou meramente simbólicas. Aliás essa é também uma das razões pelas quais o conceito é impreciso, alimenta a diversidade de interesses dos atores sociais:

Certamente, parece provável que conceitos diferentes de profissão são apresentados mais por outras ocupações que buscam as recompensas de um rótulo profissional do que por outras ocupações que tentam preservar as recompensas que já conquistaram, ou por conjunto de empregadores ou clientes que se esforçam por controlar os termos, as condições e o conteúdo dos serviços que desejam feitos, ou por órgãos do governo que tentam criar um meio sistemático de classificar e explicar as ocupações da forma de trabalho, ou pelo público em geral (FREIDSON, 1998, p.55).

O autor, consciente das limitações e dos inconvenientes de se elaborar uma definição abstrata e de aceitação universal para o termo *profissão*, advoga a possibilidade de se encontrar elementos comuns ou traços, sem caráter generalizador ou homogêneo, pelos quais possamos distinguir as ocupações em geral das definidas historicamente como profissões. Assim, “[...] gostaria de sugerir que os denominadores relacionados com diversas noções de profissões, dos menos aos mais exclusivos, são a expertise, o credencialismo e a autonomia” (FREIDSON, 1998, p. 196).

A *expertise* caracteriza-se pela realização de tarefas a partir dos conhecimentos e das habilidades de pessoas que são especialistas e que se contrapõem ao amadorismo, ou seja, ganham a vida realizando esse trabalho. Se é verdade que existem tarefas que quase todas as pessoas possam realizar com ou sem treinamento existem outras que “[...] exigem ou um extenso treinamento, ou experiência ou ambos e, neste caso, os realizadores são verdadeiros especialistas com competência e conhecimento - isto é, com expertise - que é distintamente deles e não faz parte da competência normal dos adultos em geral”. (FREIDSON, 1998, p. 200).

Ora, a *expertise* tem um caráter de exclusividade, imposto pela aquisição e detenção de conhecimento e habilidades, que exclui a grande maioria da sociedade. Ademais, é quase impossível pensar a vida contemporânea e sua complexidade sem especialistas para protegê-la e viabilizá-la.

O *credencialismo* age como uma proteção desta exclusividade (ou privilégio) e dá-se através de um título ou credencial, de dispositivos institucionais de treinamento e de algum método de certificação por associações. Institucionalizando a *expertise*, por meio do credencialismo, facilita-se, estreita-se ou simplifica-se a escolha de um especialista pela sociedade. Além disso, é preciso reconhecer que o credencialismo é excludente, cria uma “reserva de

mercado”, no entanto e, principalmente, aos incluídos, ou seja, aos especialistas detentores da *expertise*, proporciona proteção visando a dedicação à carreira e uma relação de compromisso com a atividade.

Nas palavras de Freidson (1998, p. 204),

Sem um abrigo que proporcione a razoável expectativa de suficiente segurança para poder contar com uma carreira de trabalho em algum tipo específico de expertise, por que alguém se submeteria ao treinamento para ela? É possível sustentar que um abrigo no mercado de trabalho criado pelo credencialismo é um artifício institucional fundamental para motivar as pessoas a investir tempo, esforço e a perder ganhos no período de treinamento necessário para a aquisição de tipos específicos de expertise. [...] O credencialismo cria, assim, as condições protetoras pelas quais é possível conceber a manutenção de uma relação de compromisso com o trabalho que é a antítese da alienação que Marx atribuía ao trabalhador semi-especializado numa divisão detalhada de trabalho assalariado.

Dos três denominadores defendidos pelo autor, a *autonomia* é o que se apresenta de forma mais sutil e se constrói, se define no cotidiano, na realização diária da atividade. Ela se caracteriza quando há independência na execução da atividade, ou seja, quando há possibilidade do arbítrio, da escolha das ações, independentemente da instituição na qual essa atividade se realiza e das intenções leigas dos clientes.

Enquanto atestado de autoridade, a autonomia é sustentada pelo monopólio econômico (o recrutamento, treinamento e credenciamento são de responsabilidade da profissão), pelo sistema político (a profissão é porta-voz da *expertise* e seus membros orientadores especializados) e pelo sistema administrativo (os membros da profissão estabelecem padrões de condutas e de avaliação destas condutas) e demanda um grau de liberdade para empreender suas ações de forma a evitar a pressão por padronização das rotinas, tão desejadas por empregadores e tão desumana para a sociedade, que é vista, neste caso, como objeto-consumidor.

Ainda que idealmente,

[...] a autonomia profissional é a antítese do proletariado: os próprios trabalhadores determinam que trabalho fazem e como o fazem. Autonomia profissional permite que os trabalhadores enfatizem o arbítrio em seu trabalho, afirmem seu próprio julgamento e responsabilidade como árbitros de suas atividades (FREIDSON, 1998, p. 208).

O caráter polissêmico do termo *profissão* não invalida a tentativa de se delimitar seu universo de abrangência, pelo contrário, ajuda-nos a compreender os papéis desempenhados

pelos vários agentes sociais, visando o reconhecimento e os benefícios oriundos do *status* profissional que uma ocupação pode dar aos que se dedicam a ela.

Embora não haja consenso sobre “o que é profissão”, as ocupações que gozam deste *status* têm como denominadores comuns a *expertise*, o credencialismo e a autonomia, que juntos e interligados sinalizam à sociedade em geral e aos membros destas ocupações que suas atividades são diferenciadas (FREIDSON, 1998).

O conhecimento e as habilidades próprios de uma profissão têm um caráter exclusivo e esotérico² que apenas aqueles que passaram por um processo de treinamento sistematizado podem adquiri-los. Aos detentores destes saberes (conhecimento e habilidades) está assegurado o monopólio da intervenção, mas, em contrapartida, exige-se deles dedicação integral à carreira e compromisso e responsabilidade com os serviços prestados. Tais saberes, inclusive, definem o grau de liberdade e independência nas escolhas e tomadas de decisão.

Mesmo conscientes de que o termo *profissão* designa uma ocupação a partir de um contexto histórico e concreto e não existem critérios universais para defini-lo, parece-nos um exercício estimulante avaliar o lugar que a Educação Física ocupa nessa discussão.

2. Educação Física enquanto profissão: significado

A prestação de serviços em Educação Física no Brasil é antiga se considerarmos as atividades de ginástica desenvolvidas nos colégios republicanos do Rio de Janeiro. Se inicialmente estavam ligadas ao processo de escolarização, mais tarde observamos uma intensa valorização das práticas próprias da Educação Física fora do ensino formal. É bom lembrar, ainda, que desde a década de 30 temos uma rede de instituições responsáveis pela preparação de profissionais na área.

Embora date de 1977 a criação do primeiro programa de mestrado em Educação Física no Brasil, só mesmo em meados da década dos 1980 é que observamos consistência nos programas, dada a quantidade de docentes titulados, o aumento de periódicos e publicações e a sistematização de eventos científicos.

Como conseqüência desses anos, temos a intensificação das reflexões sobre a área e a crítica à realidade existente. Nesta crise de identidade foi preciso encontrar caminhos para

romper a estagnação e provocar mudanças no sentido de justificar a presença da Educação Física no ambiente universitário e, neste sentido:

[...] o caminho escolhido, natural e legítimo, foi ampliar o exercício da pesquisa na área como um remédio para tirá-la do estágio pré-científico e pré-acadêmico. A estratégia adotada, e possível na época, foi aproveitar o know-how científico (teorias, pressupostos, metodologias, hipóteses) das áreas consolidadas academicamente (VERENGUER, 1999, p.5)

No final da década de 1990, temos que lidar com uma constatação, qual seja, o estado de esperança, criado pela certeza de que a pesquisa elevaria o *status* acadêmico e profissional da área, não se concretizou e daí resultante, o estado de mal-estar, quando observamos que as expectativas de mudança na intervenção profissional não se confirmaram satisfatoriamente. Tal diagnóstico é feito em função da percepção de que o conhecimento produzido respondeu às necessidades das ciências-mães (Anatomia, Fisiologia, Psicologia, por exemplo) e suas respectivas sub-disciplinas (Biomecânica, Fisiologia do Exercício, Aprendizagem Motora, por exemplo) e, principalmente, não contribuiu para instrumentalizar a intervenção profissional.

Ora, levando em consideração o quadro de referência sugerido por Freidson (1998) para caracterizar uma profissão, poderíamos perguntar: tendo como foco a *expertise*, quais são os conhecimentos e habilidades que definem o caráter exclusivo da intervenção profissional em Educação Física que só podem ser adquiridos, inicialmente, freqüentando-se um curso de graduação?

Para responder a essa pergunta é impossível escapar de uma discussão epistemológica, isto é, de uma discussão acerca da origem e características do conhecimento produzido na área. Como adverte Morford (1972), dissociar a intervenção profissional da fundamentação teórica proveniente da preparação profissional e da pesquisa reforça a visão de que os membros desta área estão próximos do *status* ocupacional do artesão.

Seria exaustivo e desnecessário, porém, empreender um percurso histórico visando uma síntese das discussões, tendo em vista que alguns autores já realizaram essa tarefa (RENSON, 1989; TANI, 1996, 1998 e 1999; VERENGUER, 1997). Empreenderemos aqui a apresentação das principais idéias sobre o assunto, a fim de nos dar subsídios para responder a pergunta acima formulada.

A idéia chave que nos interessa é a constatação de que, embora o processo de cientificização vivido pela Educação

² Compreensível apenas por poucos, obscuro, hermético.

Física nas décadas dos 1980 e 1990 tenha sido enriquecedor e substantivo, a área não logrou mudanças com o mesmo impacto quando consideramos a intervenção profissional. A especialização na escolha dos temas para investigação e a fragmentação do conhecimento produzido provocaram um distanciamento entre a realidade do cotidiano profissional e as pesquisas produzidas na área (RENSHAW, 1973; BRESSAN, 1979; O'HANLON; WANDZILAK, 1980; HOFFMAN, 1985; GREENDORFER, 1987; LAWSON, 1990, 1993; FARINATTI, 1992, 1998; GOBBI, 1992; KOKUBUN, 1995; SORIANO, 1995; BETTI, 1996; TANI, 1989, 1996, 1998; LOVISOLO, 1995, 1996; RANGEL-BETTI, 1998; RODRIGUES, 2000; FREIRE; REIS; VERENGUER, 2003).

Darido (1995, 1999) observou, em estudos realizados com profissionais egressos de cursos de graduação com orientação científica, que embora tenham um discurso mais elaborado sobre objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação da Educação Física no âmbito escolar, possuem procedimentos e condutas profissionais que se assemelhavam muito aos tradicionalmente conhecidos e que foram alvo de severas críticas ao longo da fase “pré-científica”. Aliás, tais estudos vêm comprovar a afirmação feita por Verenguer (1995, p. 71):

Embora os conhecimentos em Educação Física tenham avançado nos últimos 20 anos, isto não significou uma melhora na atuação profissional do licenciado, pois evidencia-se que a maioria dos recém-formados repetem as mesmas rotinas que seus colegas-professores formados há 15 anos.

Os egressos destes cursos cuja valorização dos conteúdos da Aprendizagem Motora, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, História da Educação Física, Psicologia do Esporte “[...] se ressentem de uma interação entre os conhecimentos produzidos pela teoria e os problemas enfrentados na prática pedagógica”. (DARIDO, 2001, p.68).

É preciso reconhecer, inclusive, que os jovens profissionais possuem um saber sobre a intervenção que é fruto da experiência vivida dentro ou fora da Educação Física escolar, isto é, estes até sua adolescência vivenciaram um modelo de intervenção, praticado pelos seus professores do ensino básico, que hoje serve de referência, pois como experimentaram e conhecem aqueles procedimentos, sentem-se seguros em repeti-los.

Antes de continuarmos, duas advertências: a) ainda que Darido (2001) e Verenguer (1995) façam referência à intervenção profissional no universo escolar é totalmente aceitável que estas considerações se estendam para a intervenção profissional no universo não-escolar e b) sob

Motriz, Rio Claro, v.10, n.2, p.123-134, mai./ago. 2004

hipótese alguma essas constatações querem sugerir o abandono da pesquisa e da produção de conhecimento em Educação Física, o descaso com a orientação científica dos cursos de graduação e, tampouco, dar voz àqueles que acreditam que “vai fazendo que uma hora se aprende”. Não se trata de abandonar o barco, apenas vislumbrar novas rotas!

Ainda sobre a questão da produção de conhecimento em Educação Física, Tani (1989, 1996) propõe uma estrutura que oriente e integre a pesquisa, à preparação profissional e à pós-graduação. Para o autor, é preciso entender que a Educação Física é uma profissão academicamente fundamentada e seus conhecimentos devem ser oriundos da pesquisa aplicada, de preocupação pedagógica e profissional. É neste contexto de investigação e de produção de conhecimento que as mudanças desejadas na intervenção profissional poderão aparecer.

Em tempo: dada nossa experiência como chefe de departamento e co-responsável pela seleção de docentes para as disciplinas de Aprendizagem Motora, Biomecânica, Fisiologia do Exercício, observamos que mestres e doutores mais jovens que viveram a “formação científica” demonstram, ao selecionarem os conteúdos das respectivas disciplinas, uma grande preocupação em relacioná-los com a Educação Física³.

Diante deste cenário, Betti (1994) sugere que a Educação Física retome sua dimensão de *práxis*, subsidiada pelo conhecimento científico que visaria tornar mais claros os problemas da intervenção profissional. A teoria da Educação Física como uma teoria da intervenção caracteriza-se por “[...] uma teoria científica da Educação Física, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática”. (BETTI, 1996, p. 113-4).

Tal proposta implica em uma mudança na preparação profissional em Educação Física que traria para o centro do processo o cotidiano profissional e a reflexão deste cotidiano. O conhecimento oriundo da análise, discussão e problematização do saber-fazer profissional configurar-se-ia como o principal eixo dos cursos de graduação (LAWSON, 1990, 1993; BETTI, 1996; BETTI; RANGEL-BETTI, 1996).

É preciso definir, então, a essência da intervenção profissional em Educação Física, ou simplificando, o que o profissional faz, para em seguida, produzir conhecimento sobre ela. É o conhecimento sobre as características da

³ Em comunicação pessoal com a Profª. Dra. Paula Henstchel Lobo da Costa, esta enfatizou a necessidade de se discutir, inclusive em congressos, o ensino da Biomecânica para os cursos de graduação em Educação Física, visando o aprimoramento da intervenção profissional.

intervenção que delinea a profissão, os conteúdos dos cursos de graduação e os temas de pesquisa. Aliás, é preciso entender que a intervenção profissional não é apenas um espaço de aplicação de saberes acadêmicos, mas também um espaço de produção, transformação e mobilização desses saberes.

Antes, porém, é preciso considerar a preocupação de Bento (1993, p. 8) quando afirma:

[...] profissão e particularidade de funções e tarefas subentendem-se mutuamente. Uma profissão não se funda na abrangência, na generalidade e na não delimitação das suas tarefas; funda-se sim na importância e relevância da especificidade e particularidade das tarefas que a perfazem.

Neste sentido, tentando dar uma resposta à pergunta formulada, o que define os conhecimentos e as habilidades de caráter exclusivo do saber profissional em Educação Física, aprendidos primeiramente no curso de graduação, resume-se em diagnosticar e identificar as necessidades, potencialidades, possibilidades e desejos das pessoas de qualquer faixa etária no que tange ao comportamento motor; selecionar conteúdos, planejar e orientar estrategicamente as atividades que venham ao encontro dos objetivos estabelecidos, avaliar o encaminhamento dos programas e reprogramá-los, se necessário. Fundamentalmente, e tendo como base o conhecimento acadêmico, saber justificar as escolhas, as decisões, as condutas, as ações do dia-a-dia profissional (VERENGUER, 2001).

O documento oficial do Conselho Federal de Educação Física (2002 p. 4) sobre a intervenção profissional, salienta a importância da aplicação dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos e define o profissional de Educação Física como aquele que:

[...] utiliza diagnóstico, define procedimentos, ministra, orienta, desenvolve, identifica, planeja, coordena, supervisiona, leciona, assessora, organiza, dirige e avalia as atividades físicas, desportivas e similares, sendo especialista no conhecimento da atividade física/motricidade humana, nas suas diversas manifestações e objetivos, de modo a atender às diferentes expressões do movimento humano presentes na sociedade, considerando o contexto social e histórico-cultural, as características regionais e os distintos interesses e necessidades, com competência e capacidade de identificar, planejar, programar, coordenar, supervisionar, assessorar, organizar, lecionar, desenvolver, dirigir, dinamizar, executar e avaliar serviços, programas, planos e projetos, bem como, realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e

pedagógicos, todos nas áreas das atividades físicas, do desporto e afins.

Isso nada tem a ver com programas estereotipados, atividades repetitivas, seqüências de exercícios que servem para todos e, portanto, para ninguém. Tais programas, atividades e seqüências são de fácil memorização e transposição, o que explica, inclusive, a idéia segundo a qual quem fez três anos de ginástica aeróbica, e com um pouco de treinamento, pode “ensiná-la”!

Essa discussão nos remete a outro denominador apresentado por Freidson (1998), a autonomia, e nos sugere a seguinte pergunta: Qual é o grau de liberdade que o profissional de Educação Física tem para realizar seu trabalho e qual é o seu lugar enquanto formador de opinião?

Naturalmente, qualquer instituição tem suas regras de funcionamento e estabelece com seus clientes uma relação de interesses mútuos. No entanto, via de regra, poucos são os profissionais de Educação Física que estão dispostos a assumir os riscos de confrontar o estabelecido e o senso comum reinante nas instituições e na sociedade; poucos sentem-se responsáveis por refletir sobre sua prática profissional⁴.

O baixo grau de autonomia observado no cotidiano de trabalho em Educação Física sugere uma realidade na qual estamos sempre dependendo de alguém ou algo que nos diga o que fazer. Isso pode ser desde uma “nova moda de verão” até a interferência de profissionais de outras áreas na definição do que é ou não adequado em matéria de Educação Física.

O treinamento a que jovens profissionais se submetem ao realizarem cursos de final de semana para poderem estar “em dia com as novas tendências da ginástica” é uma estratégia comercial bem sucedida para aqueles que padronizaram os programas, transformando-os, inclusive, em marcas. Não obstante, do ponto de vista da intervenção, o profissional não interfere e não tem liberdade para o planejamento e aplicação dos programas, podendo-se comparar “[...] essa atuação com a de operários de metalúrgicas ou indústrias de eletro-eletrônicos, que trabalham com atividades repetitivas, muitas vezes sem a compreensão do trabalho realizado”. (FREIRE, 2001, p. 119).

Reverter essa situação não é tarefa de um dia e nem para poucos. É uma tarefa diária e de todos aqueles que se vêem comprometidos com a área, e que se estende da graduação à aposentadoria. Nas palavras de Rangel-Betti (2001, p. 30):

⁴ Chaplin, no filme *Tempos Modernos*, expõe os perigos da indignação: o operário Carlitos, “pirou”!

Motriz, Rio Claro, v.10, n.2, p.123-134, mai./ago. 2004

A busca pela reflexão sobre a prática, entendida como um trabalho com intenção, capaz de tornar o futuro professor um profissional autônomo, não pode mais ser protelada nos cursos de graduação. Os dias atuais demonstram que não há mais espaço para os acomodados, os desmotivados, os que simplesmente reproduzem e não transformam. Apenas um profissional reflexivo, em meu entender, será capaz de ultrapassar as fronteiras e obstáculos que surgem em todos os instantes. A reflexão, desde o início da formação, poderá fornecer um suporte capaz de tornar o professor um crítico positivo de seu trabalho, levando-o a nunca estar satisfeito, com o objetivo de melhorar cada vez mais a qualidade de seu ensino.

Na mesma direção, Costa (1997) afirma que o ensino universitário, além de proporcionar ao graduando a aquisição e construção de conhecimentos e habilidades, que ampliarão suas possibilidades na carreira, deve desenvolver neles uma atitude crítica sobre sua profissão, valorizando a problematização do cotidiano profissional, visando, futuramente, a autonomia da intervenção.

Seria desejável que o cotidiano da intervenção profissional pudesse ser desafiador e enriquecedor para aqueles que se dedicam a prestar serviços na área e, ao fazerem, estabelecessem com a sociedade relações e condutas inspiradas em valores universais, através da capacidade de discernimento e julgamento adquiridos ao longo da vida acadêmica e profissional, tornando-se, assim, os porta-vozes da área. Estamos falando em legitimidade profissional.

Seria desejável que intervenção profissional fosse sinônimo de ação responsável, na medida em que o profissional fizesse uso dos seus conhecimentos, assumisse a tarefa de mudar o contexto social em que intervem, beneficiando aqueles que o procuram. Sua intervenção vai muito além do domínio do saber-fazer, ou melhor, ao saber-fazer profissional em Educação Física devem estar incorporadas atitudes e valores.

Para a sociedade de modo geral, entretanto, a menos que ela esteja disposta a arriscar ou depender exclusivamente de sugestões de outrem, a escolha de um profissional para atender às suas necessidades não é tarefa das mais corriqueiras. Essa escolha dar-se-á através de parâmetros subjetivos como empatia, interesse, sensação de segurança, indicações de amigos e de parâmetros objetivos como diploma de determinadas instituições, tempo e experiências anteriores e grau de qualificação. Acrescenta-se a esses últimos a certificação profissional e, neste sentido, cabe-nos perguntar: Qual o significado do credencialismo para a sociedade que procura por um serviço de especialista e para aqueles que são responsáveis por prestar esses serviços a ela?

A primeira parte da pergunta é mais simples, ou seja, a certificação profissional atribuída por órgãos de classe facilita ou vem contribuir na escolha que a sociedade tem que fazer quando precisa de um serviço que demanda conhecimento exclusivo e complexo para a sua realização e que ela não possui. O credencialismo é um atestado discriminatório que, embora não assegure inteiramente o desempenho, simplifica o processo de escolha.

A segunda parte da pergunta reveste-se de peculiaridades quando observamos o processo vivido nos últimos anos pela Educação Física brasileira no tocante à criação dos conselhos profissionais, via regulamentação. Como sabemos, historicamente a prestação de serviços na área deu-se independentemente da posse ou não do diploma (um item de certificação) e, por conseqüência, do registro profissional. Romper com essa realidade trouxe reações inflamadas de todos os lados.

Daqueles que prestam serviços na área e não estão protegidos pelo credencialismo, ou seja, não têm diploma, nem registro, seria natural e compreensível esperar mobilizações contrárias ao processo de regulamentação. É importante salientar que dentro deste grupo existem 2 subgrupos: aquele composto por:

- (a) pessoas que há anos prestam serviços e que de alguma forma participam de cursos de instrumentalização oferecidos, principalmente, pelas federações esportivas e possuem algum conhecimento sobre o que fazem;
- (b) pessoas que ocasionalmente passaram a prestar serviços em virtude da prática de alguma atividade própria da área enquanto se profissionalizam em outra área ou encontram outro emprego.

Aos componentes do primeiro subgrupo a legislação é clara: eles têm o direito de continuar suas atividades e se credenciarem junto ao conselho profissional (Conselho Federal de Educação Física - Resolução nº 013/99). Agora, o que esperar de um rapaz de 20 anos que cursando, digamos, turismo, e por lutar judô desde os 9 anos, tem sob sua responsabilidade garotos em uma escolinha de esporte? Ou uma moça que desde os 15 anos pratica ginástica aeróbia e para pagar seu curso de inglês “dá aulas” de alongamento? Mesmo estes, caso se enquadrem no artigo 2º da Resolução nº 013/99, têm condições legais de intervenção!

No mínimo é curioso observar as reações contrárias ao processo de regulamentação oriundas de alguns profissionais de Educação Física, ou melhor, notadamente de alguns daqueles que são responsáveis diretos pela preparação universitária de futuros profissionais.

Sobre o que pensam os profissionais que estão intervindo diretamente no universo da prestação de serviços, ali no dia-a-dia profissional, não conhecemos estudos que exponham suas idéias. O que temos são artigos e manifestações de acadêmicos sobre o assunto e que passamos a apresentar em seguida.

Quando fazemos afirmações com tom nas generalizações, costumamos perder o contato com a realidade e acabamos caindo na superficialidade dos fatos. Ao afirmarmos que houve reações contrárias dos docentes universitários fomos vítimas deste ato de generalização. Assim, em tempo de correção e utilizando-se dos registros apontados *na oitava tese acerca da questão da regulamentação da profissão* (de autoria de Castellani Filho) e que se refere aos setores que se opõem à idéia da regulamentação temos:

[...] Na Audiência Pública levada a efeito pelo Deputado Paulo Paim, em 17 de outubro próximo passado, ficou patente que - à exceção da Direção Nacional do CBCE, que se fez nela representar através da minha pessoa, de representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, de professores de instituições públicas de ensino superior e de administradores de governos estaduais e municipais - a maioria ali presente sintonizava-se com o projeto de Regulamentação (Castellani Filho, 1998, p.92).

Imprimiremos, agora, uma reflexão sobre essa literatura, visando responder a pergunta que nos trouxe até aqui, tentando evitar, ao máximo, polarizar, desqualificar ou dicotomizar as idéias dos autores como se eles estivessem em lados opostos e não dedicassem um tempo considerável de suas vidas à Educação Física. Desta forma, acreditamos estar contribuindo para o debate como, de maneira perspicaz, sugere Lovisoló (1996, p. 67):

[...] quando os profissionais se organizam e lutam pela legalização e legitimação de suas atividades são suspeitos de corporativismo. Um termo que hoje possui uma carga forte de crítica social. Se não o fazem, podem ver seus investimentos em dedicação e formação corroídos pela falta de proteção legal e pelo descrédito social. Não sei pessoalmente como desmontar essa armadilha estruturada na sociedade moderna. Acredito que deveria ser um tópico de reflexão coletiva e que, por bastante tempo, obrigará os profissionais a caminhar pelo fio da navalha

Analisaremos três questões que consideramos centrais: a reserva de mercado, a impropriedade da regulamentação dado o caráter dinâmico da sociedade e a abrangência de possibilidades de intervenção atribuídas aos profissionais.

Castellani Filho (1998) e Steinhilber (1998a; 1998b) partem do pressuposto que a regulamentação da profissão não

solucionará os problemas da intervenção profissional e por isso não pode ser considerada uma panacéia. Para o primeiro, o processo é corporativista e, para o segundo, representa a possibilidade de contribuir com a construção dos rumos da profissão. Ambos têm razão. Para um, o processo de regulamentação é uma estratégia encontrada pelos seus defensores para retornarem à cena política e disputarem poder. Para o outro, ocupar espaços políticos e interferir nas esferas do poder é próprio das sociedades democráticas. Ambos, novamente, têm razão.

Sobre a questão da reserva de mercado, ambos os autores concordam que é exagero imaginar que a regulamentação em si vai garantir serviços de melhor qualidade, mesmo porque isso também está relacionado com a preparação profissional. No entanto, e em função da reserva de mercado, poderíamos considerar (e seria desejável) que os profissionais tivessem razões para se dedicarem à profissão, à carreira e assumissem para si a responsabilidade do aprimoramento dos serviços. Isso demanda esforços, tempo e recursos e parece-nos desleal e injusto concorrer com aqueles que não se dispuseram a fazê-lo.

Ademais, a qualidade dos serviços depende, além da formação inicial, da continuada, da avaliação e do impacto das intervenções reconhecidas pelos alunos/clientes e das garantias de trabalho. Desta forma, procedimentos de controle dessa qualidade e mecanismos éticos de sanções poderiam agilizar as intenções de alcance da qualidade.

Ainda sobre essa questão, Ferreira (1996) e Nozaki (1999) criticam a regulamentação da profissão por entenderem que a demarcação e controle de um espaço para a intervenção do profissional além de ser egoísta, pois exclui a maioria, acirra os valores da competição e concorrência (“resgarde sua fatia no mercado quem puder”).

A menos que se considere que a sociedade possa prescindir de especialistas e detentores de conhecimento e habilidades específicos e, ainda, a menos que se considere que as tarefas próprias do profissional de Educação Física possam ser realizadas por qualquer pessoa, a intervenção deve ser exclusiva daqueles - e isso não tem nada de autoritário - que possuam consciência e competência sobre o que fazem, como fazem e porque fazem. E elas, a consciência e a competência, só são adquiridas em um longo processo de preparação e aprimoramento profissional no qual é desejável que se aprenda a valorizar o trabalho como possibilidade de mudança da realidade social e não como forma de alienação. Por isso, concordamos com Nozaki (1999) quando afirma que precisamos começar a compreender as variáveis e sutilezas do mundo do trabalho.

Motriz, Rio Claro, v.10, n.2, p.123-134, mai./ago. 2004

Castellani Filho (1998) e DaCosta (1996) têm razão quando advogam sobre o caráter dinâmico da sociedade e a complexidade das suas relações. Aliás, essa complexidade contamina a intervenção profissional inclusive porque a produção de conhecimento na área se nutre deste dinamismo. Neste sentido, parece-nos razoável pensar que dado o caráter dinâmico e complexo da sociedade, a intervenção profissional deva ser realizada por aqueles que detêm ao máximo os meios teóricos e aplicados da área.

Até o início do século era plenamente aceitável que o rábula decidisse sobre as questões legais como faz o advogado hoje; que o mestre-de-obras construísse uma ponte como atualmente faz o engenheiro; que o barbeiro extraísse os dentes de uma pessoa como o dentista. Mas, exatamente porque a sociedade muda, torna-se mais exigente e, no exercício de sua cidadania, inclusive para o seu bem-estar, tem o direito de usufruir dos serviços, por exemplo, de alguém que domine os conhecimentos sobre a transmissão de impulsos nervosos, o mecanismo da dor, o efeito de determinadas drogas no sistema nervoso central e as técnicas cirúrgicas, e reivindicar, para si, uma anestesia!

Ora, para a Educação Física isso não é diferente. O conhecimento existente sobre, digamos, o processo de crescimento dos ossos, o impacto provocado por uma bola no organismo, a estrutura emocional de uma criança e a influência dos pais no desencadeamento do estresse, é suficiente para revermos todo tipo de competição infantil organizada para premiar alguns em detrimento da maioria, embora tal prática tenha sido valorizada por tanto tempo na Educação Física.

É neste sentido que Barros (1993, p. 15), ao ressaltar a preparação profissional como condição necessária à prestação de serviços em Educação Física e Esporte, procura chamar a atenção “[...] à necessidade do domínio do conjunto de conhecimento específico que sustentam a prática profissional e mostrar a natureza dinâmica desses conhecimentos e a exigência de atualização e dedicação”.

Faria Júnior et al. (1996) e Vaz (2001) levantam talvez o ponto chave sobre a regulamentação: é muito constrangedor ter que admitir que tudo que se refere ao, genericamente chamado, movimento humano, é de responsabilidade do profissional de Educação Física. Convenhamos: isso está intimamente relacionado com a dificuldade da comunidade científica em delimitar consensual e minimamente questões conceituais e, por conseqüência, nos remete à dificuldade de definirmos o que há de exclusivo na nossa intervenção profissional. Aliás, essa crítica não é nova: Simri (1978), Marinho (1984) e Newell (1990), vêm apontando que a

Motriz, Rio Claro, v.10, n.2, p.123-134, mai./ago. 2004

quantidade de termos e conceitos usados para designar a área e seus objetivos dificulta a caracterização da intervenção e a percepção que a sociedade tem sobre quais são as competências dos profissionais.

O credencialismo, via diploma e registro profissional, é uma maneira de estabelecer com a sociedade padrões de condutas entre quem oferece os serviços e quem precisa deles. Podemos admitir que o credencialismo seja desnecessário para a intervenção no universo da Educação Física, mas teremos que admitir, também, que o conhecimento e as habilidades para essa intervenção são do tipo simples e previsível que qualquer pessoa possa adquiri-los sem muito esforço e estudo. Por coerência, admitir, também, que os cursos de graduação, como estão legalmente definidos hoje, são desnecessários!

Se admitirmos que o credencialismo é necessário para a intervenção no universo da Educação Física, teremos que exigir uma revolução nos cursos de graduação e instituir políticas de formação continuada, pois não é aceitável que diplomados perpetuem condutas próximas do senso comum e sem serem capazes de justificá-las.

Ademais, exigir dos profissionais que assumam o compromisso com seu trabalho, sua carreira e com a qualidade dos serviços que prestam, estando sempre em processo de aprimoramento e, das instituições que os empregam, uma política de investimento e auxílio nesse processo. Quanto aos programas de pós-graduação, é preciso abrir espaço para projetos e para a abordagem de temas profissionalizantes, sem desmerecimento dos seus pesquisadores.

O credencialismo não trata apenas da legalidade da intervenção profissional, expõe, também, o grau de legitimidade que os membros da profissão têm diante da sociedade. Assim, precisamos estar atentos ao fato de que:

[...] A dinâmica e exigências do mercado de trabalho e da sociedade são mais rápidas e complexas do que qualquer tentativa de ordenamento ou enquadramento. Neste sentido, a grande responsabilidade dos Conselhos a serem constituídos reside em criar estratégias para informar à sociedade sobre quais são as características de um bom profissional de Educação Física e não impor um modelo que ela não reconhece, pois no fim das contas é a sociedade que escolhe e paga pelos serviços prestados (VERENGUER, 1998, p. 17).

É na relação com a sociedade que a intervenção profissional se efetiva e se estrutura de forma própria. Para os profissionais graduados que prestam serviços na área de

Educação Física, a essa intervenção somam-se problemas de indefinição conceitual, de descaracterização do conhecimento e das habilidades próprias da intervenção, de delimitação responsável das possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim, em nosso entender, é muito significativo refletir sobre as questões e dúvidas que essa discussão nos coloca.

Precisamos reconhecer que centenas de milhares de pessoas diariamente prestam serviços na área e o fazem da melhor forma possível e desenvolvem seu trabalho num momento de profundas mudanças, tanto no âmbito da própria área quanto nas relações com o mundo do trabalho. Conhecer o significado dessas mudanças a partir da reflexão dos profissionais de Educação Física e suas conseqüências podem nos ajudar a compreender a realidade da intervenção profissional na área.

Considerações finais

A intervenção profissional em Educação Física atravessa um período de transição: maior demanda por serviços, profissionais mais qualificados, cursos de graduação mais conscientes de suas responsabilidades, regulamentação da profissão.

Os serviços prestados pela profissão têm uma finalidade clara: beneficiar a sociedade quando ela precisa resolver seus problemas ou ver seus anseios atendidos. Naturalmente, faz parte da responsabilidade de um profissional orientar e esclarecer quais são os melhores e mais adequados caminhos para que ela atinja seus objetivos.

A consolidação da Educação Física enquanto profissão dependerá de esforços tanto no âmbito acadêmico – na produção de conhecimento sobre a intervenção profissional – quanto no âmbito profissional – na competência da intervenção, na autonomia e responsabilidade das ações, na legitimidade do credencialismo. Sem isso estaremos vulneráveis a interesses mercadológicos e aventureiros; com a consolidação, estaremos, passo a passo, tornando-nos formadores de opinião.

Referências

- BARROS, J. M. C. Educação Física e Esporte: profissões?. **Kinesis**, Santa Maria, n.11, p.5-16, 1993.
- BENTO, J. O. Profissionalidade, Ciência da Profissão e Competência Profissional na Formação do Pedagogo do Desporto e Educação Física. **Revista Espaço**, Porto, v.1, n.1, p.5-16, 1993.

BETTI, M. Sociologia da Educação Física e Esporte no Brasil: passado, presente e futuro. In: RESENDE, H. G. (Org.) **Educação Física e Esporte: ensaios e perspectivas**. Rio de Janeiro:SBDEF; UGF, 1994. p.31-45.

_____. Por uma Teoria da Prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.73-127, 1996.

BETTI, M.; RANGEL-BETTI, I. C. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.2, n.1, p.10-14, 1996.

BRESSAN, E. S. 2001: the profession is dead - was it murder or suicide? **Quest**, Maryland, v.91, n.1, p.77-82, 1979.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Intervenção do Profissional de Educação Física**. Rio de Janeiro, 2002

COSTA, V. L. de M. Formação Universitária do Profissional de Educação Física - a discussão sobre a andragogia. In: COSTA, Vera L. de M. (Org.) **Formação Profissional Universitária em Educação Física**. Rio de Janeiro: Central da Universidade Gama Filho, 1997. p. 231-245.

DaCOSTA, L. P. Contrapontos à Regulamentação Profissional do Professor de Educação Física. In: STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física ... existe?**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996. p.2-10.

DARIDO, S. C. Teoria, Prática e Reflexão na Formação Profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.1, n.2, p.124-128, 1995.

_____. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Araras: Editora Topázio, 1999.

_____. Educação Física de 1ª à 4ª série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p.61-72, 2001.

FARIA JUNIOR, A. G. de et al. O Velho Problema da Regulamentação - contribuições críticas à sua discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.17, n.3, p.266-72. 1996.

FARINATTI, P. T. V. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: FARINATTI, P. (Ed.). **Pesquisa e Produção de Conhecimento em Educação Física – SBDEF**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p.23-34.

_____. Ciência ou Cientificismo? reflexões sobre a transmissão de conhecimentos nos cursos superiores de

Motriz, Rio Claro, v.10, n.2, p.123-134, mai./ago. 2004

- Educação Física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, número especial, p.32-38, 1998.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- FERREIRA, M. G. Educação Física: regulamentação do Profissão e Esporte Educacional ou ... Neoliberalismo e Pós-Moderanidade: foi isto que nos sobrou? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.18, n.1, p.47-54, 1996.
- FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998. Original em inglês de 1994.
- FREIRE, E. S. O Papel do Profissional de Educação Física diante da utilização dos novos métodos. In: SIMPÓSIO MULTIDISCIPLINAR DA USJT, 7., 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 2001. p.119.
- FREIRE, Elisabete S. ; REIS, M. C. da C. ; VERENGUER, R.C.G. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, v.1, n.1, p.39-46, 2003.
- GOBBI, S. A pesquisa no Esporte: do fragmentado ao holístico. In: FARINATTI, P. (Ed.) **Pesquisa e Produção de Conhecimento em Educação Física – SBDEF**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992 p.23-31.
- GREENDORFER, S. L. Specialization, Fragmentation, Integration, Discipline, Profession: what is the real issue? **Quest**, Maryland, n. 39, p.56-64, 1987.
- HOFFMAN, S. J. Specialization + Fragmentation = Extermination: a formula for the demise of graduate education. **JOPERD**, Maryland, 56, n.6, p.19-22, 1985.
- KOKUBUN, E. Negação do Caráter Filosófico-científico da Educação Física: reflexões a partir da biologia do exercício. In: FERREIRA NETO, Amálio; GOELLNER, Silvana V.; BRACHT, Valter (Org.). **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995. p.56-67.
- LAWSON, H. A. Beyond Positivism: research, practice and undergraduate professional education. **Quest**, Maryland, n.42, p.161-183, 1990.
- _____. Teacher's uses of Research in Practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, Ohio, n.12, p.166-174, 1993.
- LOVISOLO, H. Hegemonia e Legitimidade nas Ciências dos Esportes. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.51-72, 1996.
- _____. **Educação Física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- MARINHO, I. P. Introdução ao estudo da Filosofia da Educação Física e dos Desportos. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DESPORTO E RECREAÇÃO E ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1984, Tramandaí, **Anais...** Tramandaí: Universidade Federal de Santa Catarina, 1984. p.231-233.
- MORFORD, W. R. Toward a Profession, not a Craft. **Quest**, Maryland, n.18, p.88-93, 1972.
- NEWELL, K. M. Physical Education in Higher Education: chaos out of order. **Quest**, Maryland, n.42, p.227-242, 1990.
- NOZAKI, H. T. Conselho Federal de Educação Física: perguntas de um trabalhador que lê... **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.20, n.2-3, p.162-167, 1999.
- O'HANLON, J.; WANDZILAK, T. Physical Education: a professional field. **Quest**, Maryland, v. 32, n.1, p.52-59, 1980.
- POCHMANN, M. **A Batalha pelo Primeiro Emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- RANGEL-BETTI, I. C. **Educação Física e o Ensino Médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. 1998. Tese (doutorado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.
- _____. Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.7, n.1, p.23-31, 2001.
- RENSHAW, P. The Nature of the Studies of Human Movement and its relationship with the Physical Education. **Quest**, Monograph XX, summer/issue, p. 79-86, jun. 1973.
- RENSON, R. From Physical Education to Kinanthropology: a quest for academic and professional identity. **Quest**, Maryland, n.41, p.235-256, 1989.
- RODRIGUES, L. H. A Pesquisa Básica e a Pesquisa Aplicada na Formação do Profissional de Educação Física e as Interfaces com o Mercado de Trabalho. **Revista UNICASTELO**, São Paulo, v.3, n.3, p.31-34, 2000.
- SIMRI, U. A Diversidade dos Conceitos de Educação e sua Influência sobre seus Objetivos. **Boletim da FIEP**, São Paulo, v.48, p. 42-45, 1978.
- SORIANO, J. B. Satisfação e sentido: uma análise do trabalho do professor de Educação Física. In. SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1995, Rio Claro.

Anais... Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 1995. p.88.

STEINHILBER, J. Regulamentação da Profissão de Educação Física: aspectos históricos. **Coletânea**, São Paulo, n.1, p.9-11, 1998a.

_____. Pontos, Contrapontos e Questões pertinentes à Regulamentação do Profissional de Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.4, n.1, p.52-63, 1998b.

TANI, G. Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP, 2., 1989, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro:Universidade Estadual Paulista, 1989. p.2-12.

_____. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.9-50, 1996.

_____. 20 anos de Ciências do Esporte: um transatlântico sem rumo?. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, número especial, p.19-31, 1998.

_____. Atividade de Pesquisa na Escola de Educação Física e Esporte na Universidade de São Paulo: passado, presente e futuro. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.13, número especial, p.20-35, 1999.

VAZ, A. F. Regulamentação da 'Profissão': desejos e mal-estares. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.8, n.14, p.20-27, 2001.

VERENGUER, R. C. G. Educação Física Escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente curricular no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.9, n.1, p.69-74, 1995.

_____. Dimensões Profissionais e Acadêmicas da Educação Física no Brasil: uma síntese das discussões. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.11, n.2, p.164-175, 1997.

_____. Regulamentação da Profissão de Educação Física: da legalidade à legitimidade. **Coletânea**, São Paulo, n. 1, p.15-18, 1998. (Universidade São Judas Tadeu).

_____. Universidade como Espaço de Produção de Conhecimento em Educação Física: boa sorte LaPEF-UEL. **Cadernos Difusão LaPEF**, Londrina, n.2, p.5-11, 1999.

VERENGUER, R. C. G. Preparação Profissional em Educação Física em face à Regulamentação: a busca da legitimidade social. **Revista CREF4/SP**, São Paulo, v.1, n.2, p.18-9, 2001.

Agradecimentos:
À Bete e à Jeane, parceiras de expertise

Endereço:
Rita de Cássia Garcia Verenguer
Av. Mackenzie, 905 Barueri
São Paulo SP
06460-130
e-mail: ritaveren@uol.com.br

Manuscrito recebido em 11 de maio de 2004.

Manuscrito aceito em 25 de agosto de 2004.