



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA TRABALHO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
GRUPO TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA**

**GEOVANNA CAROLINE ZANINI DUTRA**

**CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DAS BASES  
TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM AS PROPOSTAS DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Porto Alegre

2013

**GEOVANNA CAROLINE ZANINI DUTRA**

**CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DAS BASES  
TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM AS PROPOSTAS DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Souza Fonseca

Porto Alegre

2013

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

Dutra, Geovanna Caroline Zanini  
CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS QUE  
FUNDAMENTAM AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA / Geovanna Caroline Zanini Dutra.

-- 2013.

193 f.

Orientador: Laura Souza Fonseca.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Formação de Professores de Educação Física. 2.  
Bases Teóricas. 3. Fragmentação da Formação. 4.  
Licenciatura Ampliada. I. Fonseca, Laura Souza,  
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## **GEOVANNA CAROLINE ZANINI DUTRA**

### **CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DAS BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aprovada em 21 de fevereiro de 2013.

#### **Banca Examinadora**

Laura Souza Fonseca, Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.  
Professor Adjunto 3 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Celi Nelza Zulke Taffarel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.  
Professor titular da Universidade Federal da Bahia.

Maristela da Silva Souza \_\_\_\_\_  
Doutora em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.  
Professora de 3º Grau da Universidade Federal de Santa Maria.

I-Juca Pirama Camargo Gil \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.  
Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Paulo Peixoto de Albuquerque \_\_\_\_\_  
Doutorado em Sociologia pelo Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Bélgica(1995)  
Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## AGRADECIMENTOS

A toda minha família querida e amada. Obrigada por estarem sempre por perto, mesmo distante, dando-me forças para seguir em frente nesta difícil caminhada que é a vida. Pai, mãe, Bruna, Marianna e Lisa amo vocês!

A professora Laura que por mais dificuldades que tenhamos encontrado neste curto espaço de tempo que estivemos juntas, que pareceu uma eternidade, teve muita paciência e compreensão. Obrigada por todo trabalho dedicado. Seguimos juntas!

A banca, tanto de qualificação quanto de defesa. Celi Taffarel, Roberto Leher, Maristela Souza, Juca Gil e Paulo Albuquerque obrigada pela atenção e pelo cuidado para que este trabalho avançasse na sua construção.

Ao Grupo Trabalho e Formação Humana (GTFH). Nossas discussões teóricas e políticas foram fundamentais para a construção deste trabalho.

A Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física (LEEDEF), vocês são muito importantes para o fortalecimento da luta e da crítica na academia.

Ao grupo LEPEL, Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer. O trabalho deste coletivo fortalece a luta na Educação Física no embate contra os ataques aos estudantes e professores da área. Obrigada pelo exemplo de dedicação e luta.

Ao Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR). O trabalho de formiguinha dá bons frutos. Até a vitória! Fora sistema CONFED/CREF's!

Ao Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), que me mostrou o caminho a ser seguido.

Aos e as amig@s e companheir@s. Fran, Lina, Geová, Isa, Mel, Gil, Martina, Maíra e Vaca. A vida seria muito mais difícil sem vocês, de tal forma que seria impossível chegar até aqui se vocês não me empurrassem pra frente, não me levantassem todas as vezes que tropecei.

## RESUMO

Este trabalho encontra-se entre aqueles que se propõem a discutir a situação da formação de professores no Brasil, mais especificamente no que tange a formação inicial de professores de Educação Física. Propomos-nos a identificar os limites das propostas de formação destes profissionais a fim de avançarmos na superação das diversas problemáticas visualizadas na área. Para conseguir materializar o referido estudo nos valem do método de investigação da realidade denominado Materialismo Histórico e Dialético. Delimitamos como problemática identificar quais as bases teóricas que sustentam as principais propostas de formação de professores de Educação Física atualmente. Temos como objetivo geral analisar as bases teóricas das concepções em disputa na formação de professores de Educação Física a partir da reestruturação curricular advindas com a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e quais as possibilidades de superação das problemáticas encontradas. Na nossa análise identificamos que as resoluções analisadas fundamentam-se na Teoria do Capital Humano, o que orienta uma formação advinda de competência e habilidades demandadas pelo capital, expressas no mercado de trabalho. Apresentamos como possibilidade de superação a formação unificada em Educação Física, materializada na proposta de Graduação em Educação Física – Licenciatura Ampliada.

Palavras-chave: Formação de Professores de Educação Física; Bases Teóricas; Formação Unificada.

## **ABSTRACT**

This paper belongs among others which propose to discuss the present situation of teachers' formation in Brazil, more specifically regarding the initial training of Physical Education teachers. We propose to identify the boundaries of the proposed training for these professionals in order to move forward in overcoming the various problems identified in the area. Seeking to materialize this study, it was used the method of investigation of reality called Dialectical and Historical Materialism. The problematic was defined as identifying the theoretical foundations that support the main proposals of teachers of Physical Education today. We aim at analyzing the theoretical basis of conceptions in the formation of Physical Education teachers starting from a restructuration in the syllabus with the approval of the current National Curriculum Guidelines for undergraduate courses in Physical Education and the possibilities of overcoming the problems encountered. In our analysis we identified that the resolutions analyzed are based on the Theory of Human Capital, which leads to a training where competence and skills are demanded by capital, expressed in the labor market. Here, it is how to overcome the possibility of unified training in Physical Education, embodied in the proposed Undergraduate Physical Education - Degree Extended.

**Keywords:** Teachers' formation of Physical Education; Theoretical Bases; Unified Training.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

BI – Bacharelado Interdisciplinar.

BM – Banco Mundial.

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência de Esporte.

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

COESP – Comissão de Especialista.

CONFED – Conselho Federal de Educação Física.

CONDIASEF – Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física.

CNPq – Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CREF – Conselho Regional de Educação Física.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENEFF – Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física.

EREEF – Encontro Regional de Estudantes de Educação Física.

EUA – Estados Unidos da América

EXNEFF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física.

FACED – Faculdade de Educação.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

GTT – Grupo de Trabalho Temático.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LEPEL – Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte & Lazer.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física.

MEC – Ministério da Educação.

MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física.

MPC – Modo de Produção Capitalista.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PROUNI – Programa Universidade para Todos.

PPP – Parceria Público-Privada.

REUNI – Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais.

SESU – Secretaria de Ensino Superior.

UESC – Universidade Estadual de Santa Catarina.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

UFP – Universidade Fernando Pessoa

UGF – Universidade Gama Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo.

USP – Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. ESTRUTURA E CONJUNTURA DO CAPITAL: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA</b>	<b>28</b>
1.1 A Sociedade Capitalista	28
1.3 O Imperialismo	33
1.2 A Crise Estrutural do Capital	41
1.4 O Trabalho	44
1.5 Trabalho e Educação	48
<b>2. MÉTODO E METODOLOGIA</b>	<b>59</b>
2.1 Procedimentos metodológicos	63
a) Análise da produção acadêmica	63
b) Análise de documentos	89
<b>3. ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: FRAGMENTAÇÃO <i>versus</i> UNIFICAÇÃO</b>	<b>93</b>
3.1 Objeto de estudo da área	105
3.2 Fragmentação da área de atuação/formação/conhecimento	107
3.3 Análise das bases teóricas das propostas que orientam a formação de professores de Educação Física	112
<b>3.3.1 RESOLUÇÃO CNE/CP 01, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002</b>	<b>112</b>
<b>3.3.2 RESOLUÇÃO CNE/CP 02, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002</b>	<b>118</b>
<b>3.3.3 RESOLUÇÃO CNE/CES 07, DE 31 DE MARÇO DE 2004</b>	<b>119</b>
3.4 Proposta de Licenciatura Ampliada para a Graduação em Educação Física.	125

<b>4. A RELAÇÃO TRABALHO E FORMAÇÃO QUE EMERGE DA PRODUÇÃO ANALISADA</b>	<b>131</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>146</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	<b>155</b>
<b>7. APÊNDICES</b>	<b>163</b>
<b>7.1. Apêndice 1 – Protocolo de Pesquisa</b>	<b>164</b>
<b>7.2 Apêndice 2 – Banco de Dados da Revisão da Produção Acadêmica sobre Formação Profissional de Educação Física e Formação de Professores de Educação Física</b>	<b>166</b>
7.2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE 2004 – Nível Mestrado	167
7.2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE 2004 – Nível Doutorado	169
7.2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE 2004 – Nível Mestrado	170
7.2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE 2004 – Nível Doutorado	174
<b>8. ANEXOS</b>	<b>175</b>
<b>8.1 PROPOSTA DE LICENCIATURA AMPLIADA</b>	<b>176</b>
<b>8.2 RESOLUÇÃO CNE/CP 01, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002</b>	<b>180</b>
<b>8.3 RESOLUÇÃO CNE/CP 02, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002</b>	<b>186</b>
<b>8.4 RESOLUÇÃO CNE/CES 07, DE 31 DE MARÇO DE 2004</b>	<b>188</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho encontra-se entre aqueles que se propõem discutir a situação da formação de professores no Brasil, mais especificamente no que direciona a formação inicial<sup>1</sup> de professores de Educação Física. Compreendemos como professores de Educação Física todos aqueles que trabalham na área, sejam formados por cursos de bacharelado ou de licenciatura, embora pela legislação, os bacharéis não sejam considerados parte do professorado. Esta compreensão se dá pelo fato, como veremos mais adiante, de considerarmos o trabalho pedagógico como identidade da área da Educação Física, e por termos severas críticas à fragmentação da formação dos profissionais da área. A intenção e a necessidade de discutir a realidade vivenciada por estes profissionais durante o seu processo de formação se dá pelo fato de acreditarmos que esta realidade define a possibilidade deste professor intervir na realidade que o permeia de maneira qualitativa ou não, na perspectiva da transformação social.

Vivenciamos um momento histórico difícil para aqueles que pretendem tornarem-se professores. Entendemos como um momento difícil, pois visualizamos diversas problemáticas tanto no que direciona a sua formação profissional quanto às condições precárias de trabalho do professorado. Esta situação contribui para uma formação de professores atrelada aos limites, dificuldades encontradas e vivenciadas por eles, pois, tanto a formação quando as condições de trabalho limitam-se as demandas do mercado de trabalho e do desemprego estrutural encontrado na atual forma de organização da sociedade. Convivemos também com a desvalorização e desqualificação da carreira do professor, o que contribui, ainda, para a desvalorização dos professores perante a própria sociedade. Desta forma, faremos nesse trabalho algumas contribuições e considerações importantes a respeito do processo de formação profissional em Educação Física.

Para a melhor compreensão do leitor, é importante pontuar aqui a disputa que vem ocorrendo desde as últimas duas décadas sobre esta questão. É uma disputa

---

<sup>1</sup> Entendemos como Graduação em Educação Física, quer como Licenciatura, quer como Bacharelado.

que tange a nova proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), onde, em 2004, de fato consolidou-se a fragmentação da formação de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, embora a fragmentação já fosse possibilitada pela Resolução CFE 03 de 1987.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, Resolução 07 de 31 de março de 2004, orientam a formação de graduados em Educação Física em nível nacional. No artigo segundo, da referida resolução, encontramos a seguinte delimitação:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos Profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior (BRASIL, 2004, p.1).

Pelo fato das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) terem proporções nacionais, precisam estar em coerência com as necessidades reais da formação de professores, já que incidem diretamente nela. Desta forma, uma de nossas intencionalidades é identificar os limites das propostas de formação destes profissionais a fim de avançarmos na superação das diversas problemáticas visualizadas hoje. Estão presentes na referida resolução diversos elementos que tratam das competências para a formação destes profissionais que, no nosso entendimento, não contribuem para o avanço da área da Educação Física, muito menos para dar conta de uma formação qualificada que tenha como horizonte a emancipação humana e transformação da sociedade. No nosso entendimento, as atuais diretrizes contribuem tanto para reforçar a lógica destrutiva da força de trabalho, como para manter a subsunção do trabalho ao capital, encontradas no sistema capitalista de produção da vida.

Compreendemos que reforça uma lógica destrutiva por dois motivos:

1) porque os conteúdos e a forma da estruturação dos mesmos são demandados pelas necessidades da sociedade capitalista, que se expressam na lógica de mercado pautando a formação. Desta forma, a formação atende as demandas de uma formação subsumida ao capital, e não a conhecimentos que foram construídos historicamente na área da Educação Física, identificados como necessários para uma sólida formação, que articule teoria e prática, que tenha como projeto histórico a superação da sociedade de classes e da subsunção do trabalho ao capital.

2) porque a referida resolução possibilita duas habilitações para a área, no caso Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Educação Física. Mesmo que a fragmentação da área já fosse possível pela Resolução CFE 03/87, a criação dos cursos de bacharelado ainda não era uma expressão na realidade. A fragmentação da formação, do conhecimento e da área de atuação não é uma proposta que surgiu agora.

A fragmentação, bem como a precarização da formação dos professores em geral e, aqui, na particularidade da Educação Física é uma realidade que vem sendo construída há um bom tempo. Naquele período, dos cursos de Educação Física, em sua maioria, permanecia a graduação em Licenciatura Plena, com uma formação e atuação ampla. Com a Resolução 07 de 31 de março de 2004, instala-se uma nova perspectiva, onde se propõe a delimitação por área de atuação, o que permite a interpretação de que a Licenciatura só pode atuar na escola, mesmo não sendo isso que está exatamente expresso.

Entendemos que fragmentar a formação deste professor significa delimitar uma quantidade/qualidade de conhecimentos para a licenciatura – na maioria das vezes conteúdos pedagógicos – no intuito de contribuir na formação do professor para atuação na Educação Básica, e certa quantidade/qualidade de conhecimentos para o Bacharelado – em sua maioria, conteúdos técnico-desportivos no intuito de contribuir para uma formação que visa à atuação externa ao ambiente escolar. A formação do professor, atualmente, envolve uma quantidade/qualidade de conhecimentos que são necessários para o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam ao sujeito se adequar às necessidades do mercado de

trabalho. Ou seja, possivelmente, os conhecimentos trabalhados na formação inicial em Educação Física estejam atrelados àqueles demandados pelo capital. O que pode, na maioria das vezes, levar a uma formação precária, frágil e limitada, onde alguns conhecimentos necessários para avançar na construção do conhecimento da área, na emancipação humana, na superação das problemáticas significativas identificadas na Educação Física e na sociedade, não estejam tratados com a devida importância durante todo o currículo. Detalharemos sobre essas questões com mais afinco no desenrolar deste trabalho.

Desta forma, entendemos que quando a intenção é de qualificar a intervenção dos professores de Educação Física, não faz sentido fragmentar o conhecimento e o acesso a este. Partimos da compreensão que o conteúdo/conhecimento que vai ser trabalhado pelo professor não se diferencia por seu local de intervenção, no caso dentro ou fora da escola. Os conteúdos da Educação Física permanecem os mesmos. O que se diferencia nos locais de trabalho é a forma como se trabalha com cada conteúdo, que está expressa nos objetivos traçados pelo professor para cada aula, no trato com o conhecimento que deve ser adaptado a demanda de cada aluno.

O que para nós faz sentido é ampliar as possibilidades de acesso aos conhecimentos da cultura corporal, com a unificação dos cursos, e não a sua fragmentação. Faz-se necessário, também, proporcionar aos futuros professores de Educação Física a ampliação de suas referências sobre metodologia do ensino, sobre o trato com estes conhecimentos, compreendendo o trabalho docente como a identidade da área, aumentando e qualificando, desta forma, as possibilidades de intervenção através do trabalho pedagógico do futuro professor sejam na escola ou fora dela.

A Educação Física não se diferencia por seus espaços de atuação, pois os conteúdos são os mesmos. Devemos formar profissionais capazes de construir a organização do seu trabalho pedagógico mais adequado para atender as demandas de cada realidade. Pois como aponta Taffarel (1993),

Na natureza do processo de intervenção social do profissional de educação física, podemos reconhecer o trabalho pedagógico como elemento fundante, trabalho este desenvolvido em diferentes campos sociais, como por exemplo, escolas, acadêmicas, clínicas, clubes, hotéis, e outros (TAFFAREL, 1993, p.9).

Vimos nos dedicando a esta temática, pois entendemos que existe uma necessidade histórica de qualificar a formação dos trabalhadores desta área, como aponta Santos (2011b).

O que vem se observando nos últimos tempos, segundo Moraes (2003), é a existência do recuo da teoria nos cursos de formação de professores. Segundo a autora, esta seria uma tentativa de “desintelectualização” dos educadores a que ela denominou, ironicamente, de “iluminismo às avessas”. Isto é, a forma de teorizar e compreender a realidade substituindo a racionalidade, a crítica e o impulso emancipatório por uma perspectiva irracional, a crítica, fetichizada e adaptativa ao sistema da propriedade privada dos meios de produção (SANTOS, 2011b, p.18).

Desta forma, este trabalho é fruto de sucessivas aproximações que vêm se dando na discussão da formação de professores de Educação Física. Fizemos no Trabalho de Conclusão de Curso (DUTRA, 2010) a discussão dos embates de projetos com relação à formação humana, analisando projetos de formação de professores, bem como as contribuições do Movimento Estudantil de Educação Física identificada em sua bandeira de luta e na sua organização. Nesse estudo consideramos para discutir teoricamente esta problemática, a dimensão ontológica do ser social, ou seja, o fundante que nos torna seres humanos, a saber, o trabalho. Preocupamo-nos em discutir a formação humana, em especial a formação de professores de Educação Física e a compreensão sobre esta formação defendida por dois dos principais movimentos que entraram em confronto quando da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física no Brasil.

As considerações de que conseguimos nos aproximar, no referido estudo, dizem respeito à existência de uma contraposição às atuais demandas postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, tendo em vista que setores como o Movimento Estudantil de Educação Física, dirigido nacionalmente

pela Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (LEPEL/FACED/UFBA) se consolidam como uma referência no que direciona os embates que vêm sendo dados, entendidos e visualizados por nós como necessários na área para o avanço das discussões num sentido mais crítico. Estes setores apresentam e defendem como alternativa a essa formação mercadológica demandada pelo capital, a proposta de formação de professores de Educação Física denominada Licenciatura Ampliada. Esta proposta de formação se apresenta como uma proposta de resistência, no sentido de fazer o enfrentamento à fragmentação da formação e da profissão em licenciatura e bacharelado. Propõe-se, então, uma nova perspectiva de formação para os trabalhadores da área, com o intuito de tentar diminuir os efeitos da precarização de uma formação fragmentada, aligeirada e especializada encontrada atualmente na graduação em Educação Física.

Na Monografia de Especialização (DUTRA, 2011) partimos para uma análise de como os setores da Educação Física se posicionam a respeito da formação de professores de Educação Física e quais as possibilidades para o trato com a formação unificada. Neste estudo que fizemos recentemente nos preocupamos em mapear os setores da Educação Física que têm ou podem ter interferência na defesa ou crítica da atual proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. Os setores elencados foram: o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e, por fim, os Grupos de Pesquisa que estudam a formação de professores em Educação Física cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Além dos setores que atuam politicamente na área, como CBCE, CONFEF e MEEF, nos dedicamos a investigar os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq porque entendemos que a produção científica desenvolvida na área da Educação

Física, e produzida dentro das universidades, culmina reforçando ou desconstruindo a atual perspectiva de formação, mesmo que os professores não se posicionem a respeito. Partimos da compreensão de que o conhecimento não é neutro. A elaboração de sínteses e produções a respeito de uma temática colabora, de maneira consciente ou não, para o fortalecimento ou para a desconstrução da referida temática abordada, neste caso, tratamos de investigar os posicionamentos com relação às atuais políticas de formação de professores.

Verificamos que: (1) o CBCE, embora seja reconhecido como a maior entidade científica da área, não se posiciona em relação às atuais Diretrizes Curriculares, desde a sua implementação; (2) que o CONFEF defende veemente a fragmentação da formação. No caso, a permanência de uma formação pedagógica para os profissionais da área que podem atuar na escola, bem como uma formação técnica-desportiva para os que só podem atuar fora do ambiente escolar. O argumento utilizado em defesa de seu posicionamento é que diferentes áreas de atuação procedem a uma formação diferente. Na dissertação, que ora empreendemos, é de nosso interesse compreender e explicar que existe na Educação Física uma realidade comum que é a atuação enquanto professor. E que os conteúdos da Educação Física, expressos pela cultura corporal são os mesmos a serem trabalhados dentro e fora da escola, e ainda que o que os diferencia são os objetivos da aula para com o trato com os conteúdos da cultura corporal em ambientes e realidades distintas (ex: escola e academia).

Identificamos também que o MNCR e o MEEF vêm se consolidando como um apoio na produção de documentos no que tange a essa discussão, bem como na construção de ações para consolidar um campo de enfrentamento, na tentativa de unificar a formação em Educação Física. Os materiais analisados permitem-nos constatar que estes setores não encaram esta problemática como um debate já encerrado, como afirma o CONFEF.

Por fim, no referido estudo, analisamos os Grupos de Pesquisa que se propõem a estudar sobre a formação de professores em Educação Física cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq. Neste estudo, foi analisada

a produção dos grupos que investigam sobre a formação de professores de Educação Física, localizados nas Faculdades de Educação, e os que se propõem estudar sobre a formação de professores de Educação Física, localizados nas Faculdades de Educação Física. Fizemos estes dois recortes, pois identificamos a existência de cursos de Educação Física que estão consolidados em suas próprias unidades específicas dentro das Universidades, bem como cursos de Educação Física localizados como departamentos dentro de Faculdades de Educação.

A perspectiva delimitada pelo estudo se propôs a identificar os posicionamentos dos grupos, e conseqüentemente dos professores que compõe os grupos, partindo do recorte de analisar os posicionamentos dos mesmos com relação à formação fragmentada na área. O intuito foi identificar se há uma produção dos grupos com relação à proposta de formação em vigor, tendo em vista que em 2004 foram aprovadas as novas DCN para os cursos de graduação em Educação Física. Nessa conjuntura, esperávamos que os grupos de pesquisa que anunciavam estudar a formação de professores da área tivessem se posicionado a respeito desta discussão, já que as novas diretrizes curriculares se consolidaram como um marco na história da formação de professores de Educação Física no Brasil.

Na nossa investigação foram encontrados 39 grupos de pesquisa, sendo que 28 grupos que estudam formação de professores estão localizados na área da Educação Física, e 11 grupos que estudam formação de professores de Educação Física estão localizados na área da Educação. E ainda destes, localizados na área da Educação Física, encontrou-se 5 grupos em universidades privadas, e 23 grupos nas universidades públicas, bem como na área da Educação, foram contabilizados 3 grupos em universidades privadas e 8 grupos em universidades públicas. Embora não haja uma relação direta da produção do conhecimento com os grupos de pesquisa, parte-se da compreensão que estão articulados com esta demanda. Então, embora seja visível o intuito do Estado em tentar sucatear as universidades públicas, ainda são nestas instituições que encontramos a maioria dos grupos de pesquisa.

Identificamos que a maioria dos grupos de estudos sobre formação de professores de Educação Física cadastrados no CNPq se dedicam a estudar a formação de professores analisando problemáticas que tangem discussões como estágio, disciplinas, trabalho coletivo, entre outras problemáticas, que também perpassam a temática formação de professores. Entretanto, não há uma expressão significativa no que direciona a discussão da problemática formação de professores enfocando o processo de fragmentação da área, bem como não encontramos, quantitativamente, significativos posicionamentos a respeito da mesma.

Resgatando os dados encontrados, visualizamos que dos 39 grupos cadastrados que se propõe a discutir a problemática da formação de professores em Educação Física, nos seis últimos anos, apenas 10 grupos produziram trabalhos no que diz respeito à fragmentação do conhecimento na área. Sendo que, destes dez, encontramos três que têm produção, mas que não se posicionam a respeito da fragmentação. Ou seja, produziram nos últimos anos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física, e até tecem críticas às mesmas. Entretanto, não conseguimos identificar, na sua produção, se as críticas são para reformular a atual formação fragmentada, no sentido de promover alterações, mantendo a separação em dois cursos, ou se são no sentido de defender outro tipo de formação para os professores de Educação Física, que supere a fragmentação da formação.

Dos grupos que se posicionam a favor das diretrizes curriculares, foram encontrados três grupos de pesquisa. E dos que se posicionam contrários às diretrizes curriculares, também foram encontrados três. Há ainda um grupo que possui duas produções, uma a favor e outra contrária às atuais DCNEF.

Desta forma constatamos que a discussão sobre a fragmentação, ainda que se tenham passado seis anos - tendo em vista que o estudo foi feito analisando as produções do período de 2004 a 2010 - não vem sendo tratada com a devida importância. Fizemos o recorte de 2004 a 2010, pois este estudo foi feito em 2011, o que nos limitou de fazer um banco de dados mais amplo. Nesses seis anos de aprovação das DCN para a Educação Física, embora as diretrizes curriculares estejam interferindo diretamente na formação de professores, os grupos de

pesquisa, no nosso entendimento, não vêm dando a devida importância à temática, pois em sua maioria, não se preocuparam a dar contribuições à discussão. A maioria dos grupos não se posicionou com relação à temática, se quer produziram discussões, ou ainda, se quer se dedicaram a avançar nas proposições para com este tema significativo na área.

Ao analisar a formação de professores de Educação Física identificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física (DCNEF) consolidam-se como um campo de disputa pelas entidades/setores da área, embora se apresentem também como uma política de regulação necessária ao Estado capitalista. Temos a compreensão de que o campo da educação está em permanente disputa, tendo em vista que existem dois projetos antagônicos de formação para a classe trabalhadora. De um lado encontramos uma proposta de formação de homem bem como uma proposta de escola para a formação da classe trabalhadora construída pela classe burguesa. De outro lado, existe também, um projeto de formação humana e de escola que a classe trabalhadora construiu e defende como proposta para o seu processo de formação de homem e de mundo. A perspectiva de formação apresentada pela classe dominante constitui um projeto de escola que perspectiva manter as relações de opressão de uma classe por outra, bem como corresponde às necessidades da classe dominante para com o período histórico em que se encontra. Paralelo a isso, a classe trabalhadora também construiu e vem construindo um projeto de escola a fim de transformar a realidade. Este projeto vem para dar respostas aos limites da formação humana encontrado em cada contexto histórico-social, e que aponta para o fim da sociedade de classes, da propriedade privada dos meios de produção, do Estado burguês, e da subsunção do trabalho ao capital. Por isso identificamos que existe uma permanente disputa no campo da educação, embora seja uma disputa hegemônica entre classes.

Temos o entendimento de que a transformação da realidade não se dará sem a formação/construção da classe que fará a revolução, bem como compreendemos também que a transformação da sociedade não depende só do fator educação para ser transformada, mas a educação faz parte deste processo. Identificamos também outros espaços de formação que contribuem para elevar o padrão cultural da classe

trabalhadora. Estamos falando aqui da educação formal e informal, podendo de dar em espaços institucionalizados ou não. A formação que ocorre nas praças, no trabalho, nas comunidades também pode contribuir para elevar o nível de consciência da classe trabalhadora e da sua compreensão da realidade. Mas hoje, com a hegemonia do capital e com a subsunção do trabalho ao capital, as dificuldades de ampliar as referências dos trabalhadores, estão cada vez mais agudas.

As lutas em defesa de um projeto histórico demonstram interesses, e impregnam o movimento das sociedades no tempo e no espaço, fazendo emergir diferentes formas, conteúdos, gestos, símbolos cujas elaborações expressam a dinâmica da produção da existência humana. Entretanto, temos acordo com Saviani (2011) quando o mesmo afirma que estas relações que permeiam esta disputa estão se tornando cada vez mais universais.

Nesse momento, nos colocamos a tarefa de explicitar essa formação precarizada e insuficiente que não atende as demandas de uma formação emancipatória para os trabalhadores. O processo de formação humana pressupõe o desenvolvimento do sujeito enquanto indivíduo e enquanto totalidade, tendo em vista que somos seres histórico-sociais, e que necessitamos acessar o que a humanidade produziu de mais avançado para darmos continuidade ao projeto de emancipação desta humanidade.

O presente trabalho tem como tema a formação de professores de Educação Física, e para sua análise adotamos como fenômeno o processo de reestruturação da formação de professores de Educação Física ocorrido a partir da implementação das Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas em 2002 e para os Cursos de Educação Física em 2004. Estas orientações estão calcadas em alguma base teórica, que expressão uma forma e compreender a realidade e perspectivas de mundo e de homem a serem formados.

Na filosofia estas formas de ver a realidade podem estar calcadas na concepção Materialista (mecanicista), na concepção idealista, ou na concepção

Materialista Histórica e Dialética. As duas primeiras tendências filosóficas predominam desde a Grécia antiga, mas trabalharemos aqui com as sínteses formuladas pelo materialismo (mecanicista) francês do século XVIII e o idealismo de Kant. O materialismo (mecanicista) parte do pressuposto que tudo é matéria. O limite deste materialismo está em não conseguir explicar o processo histórico que é a história dos homens, tendo em vista que para eles, as leis que regem a natureza seriam as mesmas leis que regem a sociedade, imutáveis e universais. Desta forma reduz as ideias e a história ao movimento da matéria, tentando explicar tudo pela evolução inevitável da realidade objetiva, o que o leva a desprezar a importância da luta ideológica nos processos históricos (LESSA, 2008).

O idealismo teve inúmeras variantes ao longo do desenvolvimento da história, mas todas parecem convergir para dar origem ao idealismo de Kant. O idealismo parte do pressuposto de que as ideias e a consciência humana têm um papel ativo e decisivo na história da humanidade, que a história é resultado da luta das ideias. A realidade, nessa perspectiva, é o resultado da consciência humana, e é esta que determina a realidade. “O idealismo não nega a existência da matéria, apenas afirma que, na nossa relação com o mundo material, este assume a forma pelo qual é reconhecido pela consciência” (LESSA, 2008, p. 40). Nesse sentido, para a tendência idealista, a história é o movimento das ideias, como ideias em movimento. “Na prática política, os idealistas tendem a superestimar a importância da luta ideológica e desprezar os atos práticos de transformação da realidade” (LESSA, 2008, p. 45).

O papel decisivo das ideias, desprezado pelos materialistas, e o papel decisivo da materialidade, desprezado pelos idealistas, foi constituindo a tendência filosófica denominada Materialismo Histórico e Dialético, sistematizado por Marx após a análise da sociedade capitalista após a Revolução Industrial (1776-1830) e a Revolução Francesa (1789-1815). Nessa perspectiva o mundo dos homens não é só a ideia e nem só a matéria, mas é uma síntese de ideia e matéria, “que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto, é material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal)” (LESSA, 2008, p. 43). Assim, a matéria é anterior à consciência, mas a consciência

é determinante para a materialidade do ser social. As dimensões material e ideal dos atos humanos são integradas, as ideias, então, são a expressão da realidade no pensamento, que permitem a intervenção do homem na realidade.

Estas formas de analisar e compreender a realidade e o processo histórico de construção da humanidade dá origem a formulações teóricas que propõem teorias do conhecimento, teorias educacionais, teorias pedagógicas, e metodologias de ensino. Constituem-se como bases teóricas que orientam e determinam a formação dos trabalhadores em geral, bem como a formação de professores de Educação Física.

Queremos investigar quais são as bases teóricas que orientam as propostas de formação de professores de Educação Física nas Universidades. Pretendemos identificar elementos/conceitos nos materiais/documentos que orientam a formação para este campo profissional. Neste sentido, elaboramos o seguinte **problema de pesquisa**: Quais as bases teóricas que sustentam as principais propostas de formação de professores de Educação Física atualmente?

Propomo-nos a analisar os projetos, as contradições e as possibilidades superadas em cada perspectiva de formação: Resolução 01 e 02 de 2002, que orienta a formação para as licenciaturas; as DCNEF (Resolução CNE/CES 07/2004) e proposta de Formação Unificada denominada Licenciatura Ampliada. Desta forma, a nossa intenção é construirmos elementos para identificar quais as concepções de homem, de mundo, de projeto histórico e de trato com o conhecimento que existem nestas propostas de formação de professores de Educação Física.

Diante disso, temos como **Objetivo geral**: analisar as bases teóricas das concepções em disputa na formação de professores de Educação Física a partir da reestruturação curricular advindas com a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Para tal, faremos uma análise a produção acadêmica, em teses e dissertações, sobre a formação profissional e de professores de Educação Física, bem como os limites e

avanços dessas produções, para identificarmos o que já foi produzido e sistematizado dentro da temática formação de professores.

E como **Objetivos Específicos**:

a) Analisar as bases teóricas que sustentam os documentos da Resolução 01 e 02 de 2002; as DCNEF, tendo por base a Teoria do Capital Humano, e da Licenciatura Ampliada, tendo por base escola do trabalho e a pedagogia socialista;

b) Apresentar limites e possibilidades superadas tomando por base a análise das orientações para a formação de professores de Educação Física no Brasil.

Tomando esta necessidade de compreender a situação de formação da classe trabalhadora, em especial a dos trabalhadores da área da Educação Física é que nos propomos agora a compreender e explicar nesta dissertação as relações que permeiam esta formação, em especial a formação dos trabalhadores da Educação Física.

No capítulo 1 discutiremos como o trabalho é apropriado pelo capitalismo, e como esta apropriação se expressa nas relações de produção da humanidade. Analisaremos como a crise estrutural do capital se expressa e interfere na formação de professores em geral e na formação de professores de Educação Física, especificamente. Para essa análise trabalharemos com a Teoria do Capital Humano como proposta de formação dos trabalhadores em tempos de neoliberalismo, para compreendermos como ela se desdobra e repercute na formação de professores de Educação Física. Bem como também pretendemos investigar e explicitar aqui qual é o projeto de formação que vem sendo apresentada na atual proposta de formação para os trabalhadores da Educação Física que tem base no contraponto produzido pelo movimento da construção e teorização sobre a pedagogia socialista.

No capítulo 2 apresentamos a perspectiva deste estudo em relação ao método de apropriação do movimento do real, bem como, os aspectos metodológicos específicos para a realização desta investigação, onde lançamos mão de uma análise da produção acadêmica na atualidade sobre formação de

professores em Educação Física e sobre formação profissional em Educação Física. Trata-se de uma análise da produção acadêmica, em teses e dissertações, sobre a temática da formação profissional e de professores de Educação Física, na busca de sistematizar as principais categorias que emergem como regularidades existentes na pesquisa e na produção do conhecimento. Apresentamos também, neste capítulo, as bases da nossa análise documental utilizada aqui como instrumento de pesquisa utilizado para fazer a nossa investigação das atuais orientações para a formação de professores de Educação Física.

Dando prosseguimento a nossa sistematização, no capítulo 3, investigamos as orientações nacionais para a formação de professores de Educação Física expressa na Resolução 01 e 02 de 2002, que orientam a formação para as licenciaturas, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF) (Resolução CNE/CES 07/2004), a fim de compreender quais as bases teóricas que orientam estas propostas de formação humana. Analisaremos também a base teórica que compõe a proposta de Formação Unificada em Educação Física denominada Licenciatura Ampliada.

No capítulo 4 apresentamos a síntese desta análise das bases teóricas que orientam na atualidade a formação de professores de Educação Física. E por fim, no capítulo 5 apresentamos as nossas considerações sobre que tipo de ser humano e de mundo tem como horizonte as propostas de formação que orientam a formação de professores de Educação Física, bem como quais as possibilidades de superação encontradas na atualidade para o enfrentamento das problemáticas identificadas na área e na formação de professores de Educação Física.

## **1. ESTRUTURA E CONJUNTURA DO CAPITAL: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

Neste capítulo pretendemos estabelecer nexos e relações do movimento geral do capital a fim de identificarmos os elementos que nos permitem compreender como, através de mediações, esse movimento mais geral interfere no plano específico, no caso, na formação de professores de Educação Física. Não podemos discutir a formação de professores de Educação Física descolada do modo de produção no qual ela está inserida, e das relações sociais que permeiam esta organização social. Desta forma, neste capítulo nos propomos a discutir a organização social do modo de produção capitalista para que levantemos mais elementos que nos permitam compreender a conjuntura necessária e dada para a formação de professores de Educação Física no Brasil.

Antes de iniciarmos a nossa discussão, achamos importante pontuar os limites que temos para construir a mesma. Ainda nos faltam muitos elementos para tecer uma análise de conjuntura da situação da economia e política da formação de professores como um todo e inclusive da Educação Física. Mas estamos nos esforçando para construir e identificar elementos que nos permitam ampliar as nossas referências e a compreensão das disputas pelos rumos da educação no Brasil.

Para compreendermos a situação da formação da classe trabalhadora, em especial dos trabalhadores da Educação Física, faz-se necessária uma revisão bibliográfica de como os seres humanos são dependentes do trabalho para sobreviver. Acreditamos que sem entender as características que o trabalho em geral e o trabalho docente assumem no modo de produção capitalista, não podemos compreender o trabalho pedagógico na escola e muito menos o trabalho pedagógico na Educação Física.

### **1.1 A sociedade Capitalista**

Para compreendermos um fenômeno social, no caso a situação e as problemáticas da formação de professores de Educação Física no Brasil, precisamos analisar este fenômeno levando em consideração a realidade onde ele está inserido. Desta forma precisamos analisar, diagnosticar e produzir constatações da realidade social em que nos encontramos. A sociedade refere-se a um grupo de pessoas que vivem em conjunto, numa mesma comunidade e que a partir de suas atividades econômicas sobrevivem produzindo a sua própria sobrevivência. Como sabemos, e veremos de forma um pouco mais aprofundada logo adiante, o capitalismo hoje está no mundo todo. Partindo deste pressuposto, trataremos aqui das características e elementos comuns desta sociedade em que vivemos, no caso a sociedade capitalista.

O processo que envolve a produção e a distribuição de bens que satisfazem as necessidades individuais ou coletivas dos membros de uma sociedade a fim de que eles tenham condições de manterem-se vivos bem como reproduzirem a sua própria vida envolve a atividade econômica. A base desta atividade econômica que permite tal reprodução é o trabalho. O trabalho é uma categoria central para a compreensão da vida humana, e por isso é também uma categoria central para a análise de fenômenos que atravessam a nossa vida, como a formação de professores. Trataremos com mais cuidado desta categoria no subtítulo 1.4.

A produção de bens, qualquer que seja ela, realiza-se por meio do processo de trabalho, e envolve os elementos que designam as forças produtivas, a saber: os meios de trabalho, os objetos de trabalho e a força de trabalho. Netto e Braz (2008) nos explicam de forma mais detalhada sobre o que são estes elementos que compõem as forças produtivas:

- a) Os meios de trabalho – tudo aquilo de que se vale o homem para trabalhar (instrumentos, ferramentas, instalações, etc.), bem como a terra, que é um meio universal de trabalho;
- b) Os objetos de trabalho – tudo aquilo (matérias naturais brutas ou matérias naturais já modificadas pela ação do trabalho) sobre que incide o trabalho humano;

c) A força de trabalho – trata-se da energia humana que, no processo de trabalho, é utilizada para, valendo-se dos meios de trabalho, transformar os objetos de trabalho em bens úteis à satisfação de necessidades (p. 58).

As forças produtivas operam dentro de relações determinadas entre os homens e a natureza e entre os próprios homens. Elas inserem-se e vinculam-se com as relações de produção, que se apresentam como relações de caráter técnico e social. Estas relações de produção envolvem o domínio do processo de trabalho e do próprio produto do trabalho que os trabalhadores têm na sua vida, e envolve o modo de produção e a forma de organização do trabalho onde estes trabalhadores então inseridos.

As relações técnicas de produção dependem das características técnicas do processo de trabalho (o grau de especialização do trabalho, as tecnologias empregadas, etc.) e dizem respeito ao controle ou domínio que os produtores diretos têm sobre os meios de trabalho e sobre o processo de trabalho em que estão envolvidos. Mas elas se subordinam às relações sociais de produção, que as especificam historicamente e que são determinadas pelo regime de propriedade dos meios de produção fundamentais (NETTO; BRAZ, 2008, p. 59).

O modo de produção é a articulação das forças produtivas com as relações de produção. No modo de produção capitalista uma parte das forças produtivas se concentra dentro da lógica da esfera privada, como os meios de trabalho e os objetos de trabalho, ou seja, quem os detém é que é o dono da produção, já a outra parte, a força de trabalho, se constitui enquanto uma mercadoria, pois o dono da propriedade compra esta mercadoria para usufruí-la a partir de suas necessidades, ressarcindo-a com o pagamento de um salário. No caso, as relações de produção deste modo de produção capitalista se organizam dentro da esfera da propriedade privada e da exploração do trabalho.

Na sociedade capitalista, o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir uma determinada mercadoria é o que determina o valor desta mercadoria. A mercadoria é um objeto externo ao homem que serve para satisfazer as necessidades humanas, o que faz com que ela possua um valor de uso. Mas nem

tudo que possui valor de uso e que é resultante de trabalho é uma mercadoria. Os produtos produzidos para o próprio consumo não são mercadorias, pois só tem valores de uso, portanto, a mercadoria é uma unidade que sintetiza valor de uso e valor de troca (NETTO; BRAZ, 2008).

Os mesmo autores nos explicam que a produção de mercadorias tem como condições indispensáveis a divisão social do trabalho – é preciso separar a produção da mercadoria por diferentes trabalhadores – e a propriedade privada dos meios de produção – na sociedade capitalista. Se a mercadoria for coletiva, ela não pode ser vendida, pois ela pertence a todos os trabalhadores – sem essas duas condições teremos valores de uso, mas não valores de troca, logo o produto deixará de ser mercadoria.

No modo de produção do capital a produção de mercadoria tem o objetivo de propiciar, ao capitalista, um determinado lucro. Ou seja, o objetivo da produção de mercadorias é a acumulação de capital. O capitalista compra a força de trabalho do trabalhador que com os meios de produção, pertencentes ao capitalista, vai produzir as mercadorias. O lucro do capitalista não está na mercadoria, mas na exploração da força de trabalho do trabalhador.

Para isto, o capitalista não negocia com o trabalhador o valor do seu salário. Para ele, o valor equivalente ao salário do trabalhador é medido pela quantidade de dinheiro necessária para que este último possa reproduzir a sua própria força de trabalho (alimentação, moradia, vestimentas, etc.).

O capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e adquire o direito de utilizar-se por um certo tempo (uma jornada de trabalho) do seu valor de uso (que é o trabalho criador de valor). Como dispõe do direito de utilizá-la, posto que a comprou, o capitalista emprega a força de trabalho para que deste emprego resulte um produto superior ao valor do que desembolsou ao comprá-la; se não pudesse fazê-lo, é óbvio que ele não a compraria. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 100)

O valor que o capitalista investe em meios de produção (máquinas, tecnologia, etc.) denomina-se capital constante e o valor que o capitalista investe na

compra de força de trabalho denomina-se capital variável. É denominado capital variável porque a força de trabalho, no processo de produção, além de reproduzir o seu próprio valor, cria um valor excedente – ao utilizá-la, ela produz mais valor que o necessário para reproduzi-la, gerando um valor superior ao que custa – que se altera conforme as condições do processo de trabalho. (NETTO; BRAZ, 2008).

Este valor gerado pelo trabalhador no processo de trabalho, que é superior ao que custa a sua própria força de trabalho, é chamado de mais-valia. O valor da mercadoria no modo de produção capitalista é apreendido pela distinção entre capital constante, capital variável e a mais valia. A mais-valia também depende da jornada de trabalho e da intensidade da produção. Netto e Braz (2008) nos explicam esta relação da seguinte forma:

De fato, ao longo da jornada de trabalho, o tempo de trabalho se desdobra em duas partes. Numa delas, o trabalhador produz o valor correspondente àquele que cobre a sua reprodução – esse é o valor que equivale o salário que ele recebe; tal parte da jornada denomina-se tempo de trabalho necessário. Na outra parte, ele produz o valor excedente (mais-valia) que lhe é extraído pelo capitalista; tal parte denomina-se tempo de trabalho excedente. A relação entre trabalho necessário e trabalho excedente fornece a magnitude da taxa de mais valia que é, decorrente, a taxa de exploração do trabalho pelo capital. (116)

Analisando estas relações no processo de produção da mercadoria, conseguimos identificar estas como condições necessárias para a reprodução do trabalho e do capital no modo de produção capitalista. Por isso, temos acordo com Gomez (2004) quando analisa a história do capitalismo:

[...] a história do capitalismo é a história da transformação do trabalhador em força de trabalho e do assalariamento como condição de reprodução do trabalho e do capital. [...] é a história da acumulação do capital e da apropriação da mais valia, que acontece tendo como pano de fundo a luta de classe intrínseca e permanente às relações de produção. (p. 48)

A mais valia é o que permite gerar a acumulação de capital, embora existam outros determinantes que também envolvam a produção e a acumulação. Acreditamos que compreendendo de onde vem o lucro do capitalista e que o

trabalhador, expropriado dos meios de produção, vai ser sempre o proprietário da força de trabalho, temos uma boa base para compreendermos que no capitalismo, essa balela de que querer é poder, e que quem ganha pouco é porque não é esforçado, não passam ideologias disseminadas pelos próprios capitalistas para que não se mude a estrutura da sociedade e para que os proprietários dos meios de produção e das grandes corporações continuem aumentando as suas taxas de lucro.

O capitalismo depende do desemprego estrutural para que sempre possa comprar uma mão de obra cada vez mais barata. Ao mesmo tempo, o capitalismo passa por crises que o possibilitam reorganizar o fôlego de sua acumulação, o que ocasiona mais desemprego. Em tempos de crise estrutural, esse desemprego se alastra e com ele vêm mais cortes nos serviços sociais públicos dos trabalhadores. O sistema capitalista vem passando por muitas mudanças. Mudanças que foram e que são necessárias para que se estabeleça e renove as taxas de acumulação e crescimento econômico. Para muitos autores, essas mudanças colocam o capitalismo de hoje em uma nova fase, a fase do Imperialismo.

Essa nova fase se deve, principalmente, porque para o capital não pode haver barreiras, muito menos para quem o controla. Exemplo disto é que desde a segunda grande guerra mundial, os Estados Unidos da América consolidaram-se enquanto uma potência mundial, e ainda continuam se esforçado ao máximo para expandir seus mercados e suas formas de acumular riquezas. Para isso não há limites ou barreiras geográficas, políticas, econômicas ou culturais. No próximo tópico pretendemos tratar de como os EUA se tornaram a maior potencia mundial e porque eles se constituem enquanto um império nos dias atuais.

## **1.2 O Imperialismo**

Entre o ano de 1910 e o imediato primeiro pós guerra alguns marxistas identificaram que estava havendo algumas mudanças significativas no sistema capitalista. Não mudanças na estrutura, mas mudanças que poderiam configurar um novo estágio na história do capitalismo, a que se denominou Imperialismo. (NETTO e BRAZ, 2008). Fontes (2009) resgata que, conforme Lênin já apontava, a expansão do capitalismo passou a ocorrer através dos monopólios imperialistas, em uma união íntima entre capital industrial e capital bancário. Mas hoje encontramos uma fusão pornográfica entre capitais de todas as formas de procedência e tipos de atuação, buscando valorização em todo o planeta. Desde a década de 60, predomina o capital portador de juros, onde há a concentração máxima de capitais, no qual o conjunto dos recursos sociais tende a ser centralizado nas mãos de alguns grandes proprietários que, para valorizá-los, impulsionam as atividades funcionantes do capital (extração de mais-valia) em todas as direções possíveis. Essa realidade configura uma nova forma de imperialismo sob as nações periféricas e de capitalismo dependente ou também conhecidos como países em desenvolvimento.

O imperialismo, como nos explica Lenin em “Imperialismo, fase superior do capitalismo” é a fase do capitalismo monopolista. É a necessidade de se obter o controle exclusivo sobre as matérias-primas e um controle mais delimitado sobre os mercados externos.

Assim, o resumo da história dos monopólios é o seguinte: 1) Décadas de 1860 e 1870, o grau superior, culminante, de desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não constituem mais do que germes quase imperceptíveis. 2) Depois da crise de 1873, longo período de desenvolvimento dos cartéis, os quais constituem ainda apenas uma exceção, não são ainda sólidos, representando ainda um fenômeno passageiro. 3) Ascenso de fins do século XIX e crise de 1900 a 1903: os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo (LENIN, 1979, p. 591).

A corrida em direção ao controle dos recursos naturais do mundo, principalmente os não renováveis, como o petróleo, é um dos grandes motivos dos países imperialistas se instalarem em novos territórios. Existe uma vinculação direta entre a pilhagem e a exploração do planeta pelos trustes à concentração monopolista da produção capitalista e ao conseqüente predomínio da oligarquia

financeira. É a caracterização de uma sólida articulação de interesses na cúpula do poder político entre os grandes trustes produtores de armamento e as “elites” políticas e militares. Sendo assim, as regras do mercado mundial não obedecem a balelas liberais como a “mão invisível”, mas a correlação de forças, apoiadas na supremacia militar das grandes potências imperialistas, conforme Moraes (2002).

Hoje, segundo Fontes (2009) uma descrição possível sobre esse predomínio é: capital-imperialismo monopolista mega-concentrado, transnacionalizado sob a direção do capital portador de juros ou monetário. Para a autora, ainda segue sendo imperialismo, pois é o aprofundamento da concentração monopolista de capitais. Agora não é mais só a associação entre o capital bancário e capital industrial, mas também associado ao capital portados de Juros. Desta forma, tal capital-imperialismo incorpora novas mediações: se torna megaconcentrado, pois resulta de uma fusão muito mais extensa e em escala mais ampla; e sua escala da concentração contemporânea fusiona, e não apenas associa.

Outra forma de expansão das possibilidades de acumulação do capital se dá a partir das expropriações primárias (da terra) e secundárias (de direitos, das águas, da vida biológica, e humana através das patentes, etc.), que não são um fenômeno meramente econômico, ainda que sejam impulsionadas pela expansão econômica do capital. Constituem a base da vida social e de uma sociabilidade altamente contraditória, pois é dependente (e necessita) da expansão do capital para sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, prova que essa expansão recompõe sem cessar a degradação de que se imaginava superar (FONTES, 2009).

Ainda, conforme Fontes (2009), encontramos ao lado destas expropriações “clássicas”, nos últimos 40 anos, as novas formas de expropriações, onde se ampliam as bases sociais para a expansão do capital, avolumam-se as crises sociais e estas acabam servindo como desculpas para socorro público ao capital. Estas expansões podem ocorrer para dentro ou para fora. Para fora, avançando sobre sociedades ainda não plenamente mercantilizadas, expropriando populações rurais, extorquindo os recursos naturais, etc. Para dentro, expropriando direitos considerados “naturais” em sociedades já plenamente capitalistas (aposentadoria,

saúde, educação pública, previdência social, etc.) e condições biológicas de existência (como as patentes biológicas).

Apesar de durante todo o século XX o conceito de Imperialismo ter desaparecido, ele ressurgiu agora como grande missão civilizadora, pois para os Estados Unidos da América, maior referência de Estado imperialista, não há limites ou fronteiras reconhecíveis ao uso do poder militar para promover seus interesses. Utilizam-se, nos últimos tempos, do debate de combater o terrorismo, mas aqueles que não se submetem incondicionalmente às regras e exigências do Império norte-americano passam a ser visto como defensores do terrorismo, sendo classificados e tratados como tal.

Sob a sombra da guerra contra o terrorismo lançada pela administração Bush, estão circulando com força novas idéias em relação à grande estratégia do Estados Unidos e da reestruturação do mundo unipolar de hoje. Tais idéias demandam um uso unilateral, e inclusive preventivo, da força norte-americana, facilitando no possível por coalizões voluntárias, mas em última instância não constrangidas pelas regras e normas da comunidade internacional. Levadas a extremo, estas noções formam uma visão neo-imperial na qual os Estados Unidos se atribuem o papel de fixar os parâmetros, determinar as ameaças, usar a força, e administrar a justiça em escala global (IKENBERRY, 2002 apud FOSTER, 2006)

Foster (2006) nos explica que a principal tarefa do governo norte-americano na preservação de seu império consiste em prevenir conflitos e manter a dependência entre vassallos, manter submissos e protegidos aos tributários, e evitar que os bárbaros se juntem. O combate ao terrorismo é uma justificativa para a invasão e conquistas de novos territórios, a fim de ter uma aceitação maior das comunidades. Mas a verdade é que o imperialismo era necessário para absorver capital excedente frente à escassez de oportunidades de investimentos rentáveis, ou seja, para solucionar o problema de capital congestionado.

Os Estados Unidos da América hoje se configuram como a maior potência mundial, por seus investimentos em armamento bélico e na indústria. No cenário, não existe potências rivais que se encontrem no mesmo patamar dos EUA, logo, esta nação, consciente desta situação, explora e se apropria cada vez mais de

nações ditas atrasadas. Foi o que vimos com a ocupação do Iraque, Afeganistão, e o seu crescente controle sobre o território da Ásia Central. Bem como, os referidos países “atrasados”, também conscientes desta situação, não conseguem responder aos ataques dos EUA de um mesmo patamar, fato que nos permite ver que não temos hoje uma guerra inter-imperialista, porém, visualizamos uma férrea resistência dos povos ameaçados (BORÓN, 2006b).

Sabemos que a atual crise do capital certamente alterará as relações das forças inter-imperialista, aprofundando tensões e lutas internas, porém sabemos também que a capacidade militar estadunidense não encontra paralelo em nenhum país ou mesmo nos principais blocos de países (FONTES, 2009, p.57).

Hoje, já não existe no mundo lugar aonde o capitalismo não chegou, ele comanda o mundo em escala global. Para o capitalismo não há fronteiras, muito menos para o imperialismo estadunidense.

As fronteiras imateriais, ao contrário, são cenários nos quais se travam batalhas sem quartel na corrida para apropriar-se das empresas públicas dos países da periferia mediante privatizações; e converter antigos direitos em rentáveis mercadorias. As privatizações e desregularizações dos serviços públicos de saúde, de educação, de assistência social, para citar apenas os mais importantes, abrem um enorme espaço imaterial que substitui, ainda que somente em parte, a disputa territorial e insufla novos ares ao imperialismo. (BORÓN, 2006b, p. 466)

Enquanto os EUA continuam a luta por manter a sua hegemonia global, eles percebem que tomar como política a democracia já não fortalece mais o capitalismo. Nas condições do capitalismo global atual e do novo imperialismo a democracia pode acabar se transformando em algo que signifique mais que um regime meramente formal, nos explica Wood (2006). Se tomarmos o significado literal de democracia, que é poder ao povo, veremos que no capitalismo não existiu um governo governado pelo povo. Para Wood:

O capitalismo é estruturalmente antiético em relação à democracia, em princípio, pela razão histórica mais óbvia: não existiu nunca uma sociedade capitalista na qual não tenha sido atribuído um acesso privilegiado ao poder. Capitalismo e democracia são incompatíveis também, e principalmente,

porque a existência do capitalismo depende da sujeição aos ditames da acumulação capitalista e às “leis” do mercado das condições de vida mais básicas e dos requisitos de reprodução social mais elementares, e esta é uma condição irreduzível. [...] Toda a prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático. Isso quer dizer que a democratização deve ir na mão da “desmercantilização”. Mas desmercantilização por definição significa o final do capitalismo. (p. 382)

Wood (2006) diagnostica que hoje existe uma crescente identificação da democracia com o liberalismo, na tentativa de mudar o foco da discussão de poder para o povo para os tipos de limites constitucionais e direitos passivos. A título de exemplo a autora questiona que hoje existe uma tentativa de camuflar a luta de classes, tendo em vista que as disputas são postas como se fossem individuais, e não de uma classe. Ou o indivíduo não consegue reconhecer que o seu voto sozinho não faz diferença nenhuma, mas, no entanto, se ele decidisse este voto coletivamente, quem sabe poderíamos avançar em direção à democracia real.

Estas mudanças no conceito de democracia foram possíveis devido às características do capitalismo, por sua relação particular entre capital e trabalho, bem como por sua específica relação entre as esferas econômicas e política. Para Wood (2006) o fato de no capitalismo não haver um Estado Internacional, mas sim um sistema de vários Estados Nacionais, se deve a forma política da globalização. No novo imperialismo presenciamos um esforço contínuo para lidar com a contradição entre a esfera de ação do poder econômico e a contínua dependência do capital de um sistema global de Estados Territoriais.

Virgínia Fontes (2009) aponta que por estarmos vivenciando um momento de crise mundial, esta situação certamente alterará as relações das forças inter-imperialistas, aprofundando tensões e lutas internas. Mas sabemos também que a capacidade militar estadunidense não encontra paralelo em nenhum país, ou mesmo nos principais blocos de países. Até porque, o império estadunidense se utiliza de diversos fatores para manter-se enquanto hegemonia. Esses fatores são de cunho político, econômico, militarista, ideológico e cultural.

Referimo-nos aqui a fatores ideológicos, pois, por exemplo, as políticas educacionais brasileiras, bem como da América Latina, são determinadas por organismos multilaterais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Lima (2002) explica que ao final dos anos 1940, o tema do desenvolvimento apareceu como um problema mundial. Vivenciávamos um período em que foram criadas diversas organizações que tinham o intuito de fortalecer as vias de enfrentamento das desigualdades nas relações entre os países centrais e periféricos, bem como garantir a segurança e a legitimidade necessária ao movimento de expansão do capital.

O BM e o FMI nasceram nessa década, no sentido de garantir estabilidade econômica e a segurança do capitalismo. A história dessas organizações, bem como da (Cepal, Unesco)<sup>2</sup>, está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas (LIMA, 2002)

Estes organismos podem não ter exatamente as mesmas perspectivas para a educação, mas, segundo Lima (2002), apresentam pontos em comum que representam suas intenções para com a educação nos países periféricos, entre eles: a mesma concepção da necessidade de integração dos países periféricos na dinâmica global do capital; a utilização da mesma lógica que concebe a educação como mola propulsora do desenvolvimento/crescimento econômico; o estímulo à diversificação das fontes de financiamento expressa na defesa da necessidade de gerar o impulso no setor privado e dos organismos não governamentais (ONG's).

De um modo geral, são apresentados fundamentos de adaptação de países e indivíduos a “um mundo em rápida transformação”, a concepção da educação nos preceitos da teoria do “capital humano” como estratégia fundamental para qualificar os trabalhadores frente aos reordenamentos atuais do mundo do trabalho e para a

---

<sup>2</sup> Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco.

consolidação de um caldo político e cultural que legitime e reproduza o processo de exploração do capital em relação ao trabalho (LIMA, 2002)

Desde a década de 1990, as orientações do BM e do FMI são no sentido de reduzir os gastos do setor público com o ensino superior, deixando este âmbito de formação sob responsabilidade de iniciativa privada, e ampliar a universalização da educação básica, com o discurso da redução da pobreza.

Conforme Lima (2002), este processo de privatização do ensino superior envolve dois movimentos:

a) A expansão das instituições privadas da liberalização dos serviços educacionais;

b) O direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas de mensalidades, do corte de vagas para a contratação de trabalhadores da educação e do corte de verbas para a infraestrutura das instituições, entre outros mecanismos.

Para o BM a dificuldade de integração dos países periféricos ao mercado internacional na moderna economia diz respeito às dificuldades destes Estados de implementar os programas de reforma econômica e social, de garantir o ajuste fiscal e a redução dos gastos públicos. (LIMA, 2002). Essas reformas, no âmbito educacional, remetem-se principalmente a uma parceria entre setores privados e instituições financeiras, que garantiria a subordinação da educação às exigências do mercado, bem como um direcionamento mais eficiente dos recursos.

A educação cumpre um papel importantíssimo nessa conjuntura, tendo em vista que fornece os elementos necessários para que a ideologia da acumulação capitalista continue perpetuando. É a educação que permite adaptar/moldar o trabalhador à uma determinada forma de organização social, e prepara este trabalhador, para que este, através do seu trabalho, se adapte melhor a esta realidade.

Essa perspectiva esteve, historicamente, ao lado de um ideário histórico social e político que permite ocultar as contradições existentes na sociedade. Assim esta sociedade vai continuar mantendo as relações de exploração do trabalho, de desigualdade social e de dominação política.

A luta de classes é travada nas relações sociais, onde estão as correlações de forças sociais, as quais estão presentes em nossas vidas e se expressam em todas as esferas da realidade, na nossa família, no nosso trabalho, na economia e na política. As relações se estabelecem por conflitos, confrontos, consensos, cooptação ou coerção.

### **1.3 A Crise Estrutural do Capital**

Para fazer esta discussão, partimos da compreensão de Netto e Braz (2009), que nos explicam que “a história, real e concreta, do desenvolvimento do capitalismo, a partir da consolidação do comando da produção pelo capital é a história da sucessão de crises econômicas” (p.156). Entretanto, simultaneamente, temos a compreensão de que, embora, as crises sejam inevitáveis sob o capitalismo, é perfeitamente passível e viável uma organização da economia estruturalmente diferente da organização capitalista, capaz de suprimir as causas das crises.

A análise teórica e histórica do MPC comprova que a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC, a crise é constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise. (NETTO; BRAZ, 2008)

As crises do capitalismo não são determinadas por uma única e exclusiva causa, elas são o resultado da dinâmica contraditória do modo de produção

capitalista. Estas múltiplas contradições são as causas para o desencadeamento das crises. Para Grespan (2009) a crise se define pela possibilidade de que não ocorra de modo fluido, a passagem das vendas para as compras, a troca de mãos do dinheiro, ou a cadeia de pagamentos entre quem vendeu e quem comprou e recebeu a sua mercadoria, mas depende ainda da venda da sua mercadoria para saldar a dívida. “A crise é essa “separação violenta”, que no nível mais amplo da circulação simples interrompe a circulação da mesma”. Existe uma relação de separação e de unidade entre a compra e a venda. A venda e a compra são opostas já pela disposição de seus termos (M-D e D-M), mas não tem sentido mercantil nenhum vender e depois não comprar. Vender para comprar é tanto unidade das duas fases como a determinação de uma pela outra.

Netto e Braz (2008) explicam-nos as principais causas das crises, embora não sejam as únicas:

- a) A anarquia da produção: A produção capitalista, progressivamente mais organizada, planejada e racionalizada no interior das unidades produtivas, não obedece a nenhum planejamento ou controle global: assim, o mercado é inundado por mercadorias cuja destinação é incerta, uma vez que sua produção é comandada exclusivamente por cada capitalista, tendo em vista apenas a obtenção do lucro, com a freqüente desproporcionalidade entre vários ramos e setores da produção. [...] Ao contrário da produção de cada empresa, o conjunto da produção de todos os capitalistas escapa qualquer controle racional;
- b) A queda da taxa de lucro: [...] a resultante da resposta da maioria dos capitalistas a essa tendência contrária a intencionalidade de cada um deles e seu efeito, enfim, acaba por efetivamente contribuir para a eclosão das crises;
- c) O subconsumo das massas trabalhadoras: Enquanto os capitalistas inundam o mercado de trabalho com suas mercadorias, a capacidade de consumir dos contingentes trabalhadores permanece limitada; esse descompasso entre a magnitude da produção de mercadorias e a possibilidade de sua realização deve-se ao fato de as massas trabalhadoras não disporem de meios para comprá-las. Por isso, não é exagero afirmar-se que “a razão última de todas as crises reais é sempre a pobreza e a restrição ao consumo das massas em face do impulso da produção capitalista a desenvolver as forças produtivas como se apenas a capacidade absoluta de consumo da sociedade constituísse seu limite”. (MARX, 1985, III, 2: 24 apud NETTO e BRAZ, 2008, p. 160-161)

Mesmo as crises expressando as contradições inerentes ao Modo de Produção Capitalista, elas são, também, a possibilidade do capital ganhar um novo

fôlego. Elas propiciam novas condições para uma reanimação da economia, abrem a via para uma recuperação transitória da taxa média de lucro.

O sistema do capital, desde seu início, tem sido marcado pela completa subordinação das necessidades humanas à reprodução de valor de troca, com o intuito da autorrealização ampliada do capital. A separação do valor de uso do valor de troca, sempre este último sobrepondo o primeiro, foi a forma encontrada para tornar a produção de riqueza a finalidade da humanidade. (MÉSZÁROS, 2011)

Ao contrário do que muita gente acredita, não é a crise financeira que desencadeia uma recessão, mas ela é o resultado de uma produção que não conseguiu chegar ao seu destino, no caso, que não foi comprada. Isso se dá porque no Modo de Produção Capitalista o que regula a produção de mercadorias é o capital, e não as necessidades da humanidade. Tanto é que hoje se produz um contingente de alimentos necessários para alimentar toda a população do planeta, e mesmo assim, tem gente que morre de fome. O que vemos é a base das contradições do capitalismo, a sobreprodução de mercadorias (mercadorias que não tem escoamento) e a conseqüente sobreacumulação de capitais (se não são vendidas, não tem lucro). A incapacidade dos mercados de absorver as mercadorias produzidas (bens de consumo ou de capital), volta ao primeiro plano (ANDES, 2011).

[...] a crise aparece como possibilidade de interrupção desse movimento que é a própria relação entre eles. [...] a crise põe em xeque a relação entre os setores da produção social, cujas necessidades recíprocas deixam de ser atendidas. É a conhecida “desproporção” interdepartamental, que gerou mal-entendidos na literatura marxista, quando o sintoma foi confundido com a causa, isto é, a “desproporção” foi exposta como “desproporcionalidade”. A crise que interrompe as vendas e as compras dos departamentos não se origina de condições circunscritas à órbita das relações, como uma “desproporcionalidade”, que seria sempre algo apenas eventual ou meramente possível. Ela decorre, em última análise, da oposição necessária e fundante entre o capital em geral e o trabalho assalariado. (GRESPLAN, 2009, p. 31)

Essa é a caracterização do que é uma crise de recessão, que ocorre enquanto crises cíclicas. Entretanto, vivenciamos, desde a década de 1970, uma

crise estrutural do capital. Mészáros (2011) caracteriza a crise estrutura pelos seguintes aspectos:

1. Seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
2. Seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);
3. Sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
4. Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (p.795-796).

Para Virgínia Fontes (2009), a crise estrutural não representa um enfraquecimento do capital, mas é o resultado da expansão do metabolismo que se revela cada vez mais tóxico para a humanidade. As relações sociais nas quais o capitalismo se apóia e que precisa expandir para sua reprodução sempre ampliada significam permanentemente tornar crescentes massas populares dependentes da própria expansão do capital.

#### **1.4 O trabalho**

Tomamos a categoria trabalho para análise, pois compreendemos que ela é fundamental para que consigamos tecer um diagnóstico fidedigno das relações e problemáticas estabelecidas e encontradas na análise da formação de professores de Educação Física que pretendemos fazer nesta dissertação. Achamos oportuno também tratar aqui de questões de fundo referentes à formação/construção do ser social homem.

Há uma divergência de fundo no que compõe questões referentes ao processo de desenvolvimento do ser humano. Uma delas é a divergência entre a linguagem e o trabalho como categorias fundantes e transformadoras do ser humano em homem, ou seja, no processo de hominização do ser humano.

Encontramos abordagens e concepções teóricas que afirmam que a linguagem foi o elemento decisivo no processo de transformação do macaco em homem. Bem como há concepções teóricas que afirmam que este elemento fundante foi o trabalho.

Engels (1876) traz essa questão no seu texto “O papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem”. Em um primeiro momento o autor trata da relação dos macacos com a sua forma de sobrevivência:

A manada de macacos contentava-se em devorar os alimentos de uma área que as condições geográficas ou a resistência das manadas vizinhas determinavam. Transportava-se de um lugar para outro e travava lutas com outras manadas para conquistar novas zonas de alimentação; mas era incapaz de extrair dessas zonas mais do que aquilo que a natureza generosamente lhe oferecia, se excetuarmos a ação inconsciente da manada ao adubar o solo com seus excrementos (s/p)

Houve um tempo em que todas as formas de sobrevivência da humanidade eram determinadas biologicamente, pelo seu instinto de sobrevivência, de comer e beber, como ainda é até hoje para diversas espécies de animais. Com o consumo da carne o homem começa a dominar o fogo e a domesticar os animais, que com isso vieram outros alimentos, como o leite e seus derivados. Isso o permitiu a adaptar-se em qualquer região, adaptando-se a qualquer clima, dando início as primeiras sociedades.

Sendo assim, Engels (1876) conclui que:

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (s/p).

Esta afirmação parte da sua investigação onde constatou que o processo de transformação do macaco em homem se deu pela sua necessidade de sobrevivência, como Darwin também apontou, tomando questões como o processo de tornar-se bípede, e o desenvolvimento da mão para manuseio de objetos e subidas em árvores, a partir do trabalho. Esse processo desencadeou outras transformações:

Muito mais importante é a ação direta — possível de ser demonstrada — exercida pelo desenvolvimento da mão sobre o resto do organismo. Como já dissemos, nossos antepassados simiescos eram animais que viviam em manadas; evidentemente, não é possível buscar a origem do homem, o mais social dos animais, em antepassados imediatos que não vivessem congregados. Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro (ENGELS, 1876, s/p)

É a partir dessa relação com o trabalho de indivíduos que viviam em sociedade que se desenvolveu no homem a laringe, o que posteriormente possibilitou o desenvolvimento da linguagem. Desta forma a categoria fundante do homem foi o trabalho, e continua sendo o elemento que nos permite sobreviver até hoje, embora atualmente tenhamos outras características que constituem o processo de trabalho, o trabalho ontológico e histórico e o trabalho alienado.

Para Marx trabalho é:

[...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria Natureza (MARX, 2008, p. 216).

Desta forma, o trabalho é condição para a existência humana, faz parte da ontologia do ser social. O homem até hoje, em todas as formas de civilizações, só conseguiu sobreviver às intempéries do tempo por meio do trabalho, onde a partir de uma ação consciente e criativa transformou a natureza e a si mesmo. O que varia historicamente é a modalidade da relação da sociedade com a natureza, visto que a sociedade, através do trabalho intervém na natureza, para dela se servir e sobreviver. Diante disto, é possível resumir que através do trabalho o homem tornou-se um ser social.

Desenvolvido e articulado como o conhecemos hoje, o ser social constitui-se como um ser que, dentre todos os tipos de ser, se particulariza por que é capaz de:

1. Realizar atividades teleologicamente orientadas;
2. Objetivar-se material e idealmente;
3. Comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
4. Tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
5. Escolher entre alternativas concretas;
6. Universalizar-se e;
7. Socializar-se. (NETTO e BRAZ, 2008, p. 41)

O trabalho é fonte de toda a riqueza, é a condição fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 2004). O trabalho e as relações que por ele permeiam são determinados de acordo com cada sociedade, com um dado modo de produção.

No modo de produção primitivo, gestaram-se no seu interior dois elementos que mais adiante, responderiam por sua dissolução, no caso a domesticação de animais e o surgimento da agricultura. Nesta sociedade primitiva, todo o trabalho era utilizado para a produção de bens necessários para o consumo de uma determinada comunidade. Mas com o passar dos anos, o resultado do trabalho dos homens e das mulheres desta comunidade permitiu uma produção de bens que fosse além das necessidades imediatas para a sobrevivência daqueles membros. Neste momento surgiu o excedente, tratado por alguns autores como excedente econômico, que se

trata da diferença entre o que a sociedade produz e os custos dessa produção, e aparece na história a possibilidade de acumular produtos do trabalho.

Com este movimento dois efeitos surgem. De um lado intensifica-se a divisão do trabalho, que se torna cada vez mais especializado. Assim, produzem-se bens que não sendo utilizados no consumo da comunidade destinam-se a troca com outras comunidades. Dessa forma temos o surgimento da mercadoria, e com ela a primeira forma de troca, o comércio. De outro lado temos a possibilidade de acumulação, que gera a alternativa de exploração do trabalho humano. Com a possibilidade de exploração do trabalho humano, a comunidade dividiu-se entre os que produzem os bens e os que se apropriam dos bens excedentes (NETTO e BRAZ, 2008).

É a partir desta divisão social do trabalho que surge o trabalho alienado. O trabalho deixa de ser condição para emancipação do ser humano, para ser apenas uma forma de retirar o seu sustento a partir do trabalho assalariado. O homem já não faz o trabalho porque o trabalho faz parte da sua vida. O trabalho assume a sua forma fragmentada e alienada, onde os trabalhadores desempenham tarefas, geralmente práticas e braçais, e os detentores dos meios de produção e instrumentos de trabalho organizam a produção e deliberam as tarefas a serem realizadas pelos trabalhadores.

## **1.5 O Trabalho e a Educação**

Neste tópico, pretendemos fazer uma discussão sobre algumas questões que permeiam as relações da sociedade e da educação, mais especificamente no que tange a discussão do processo de trabalho e educação. Faremos uma análise das referências produzidas em torno da economia da educação, que são entendidas como relações sociais que aglutinam os diversos fatores que compõe a nossa vida. Posteriormente apontaremos elementos que foram construídos e estão em

construção na perspectiva de superar as problemáticas encontradas hoje no campo trabalho e educação.

Frigotto (2010) nos afirma que as “relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais, e enquanto tais engendram as demais” (p.33). Ou seja, para este autor a educação é concebida como:

[...] uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). (p. 33-34).

É por isso que, ao olharmos para a história, verificamos que a educação foi determinada pela forma de organização social de uma dada sociedade, ao mesmo tempo em que foi determinante para a manutenção e/ou transformação desta organização social. As relações que determinaram esta organização social foram, historicamente, as relações de trabalho.

A partir da divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual, entre os que executam e os que pensam o trabalho, a escola também sofre essa divisão. Esta divisão foi necessária para preparar melhor os trabalhadores, executores da atividade humana trabalho, bem como possibilitar que os filhos da burguesia mantivessem a sua posição de conduzir estes trabalhos.

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. (FRIGOTTO, 2010, p. 36)

Gaudêncio Frigotto (2004) explica-nos que a relação de interiorização das idéias burguesas nos trabalhadores se dá pela educação, onde a concepção que forma o trabalhador parte de uma idéia burguesa de trabalho, que forma e/ou fabrica o trabalhador. Sendo assim a burguesia está:

[...] construindo um conceito ideológico de trabalho dentro de uma perspectiva moralizante e utilitarista, de sorte que a interiorização resultante torna as relações de trabalho da sociedade capitalista como relações naturais, desejáveis e, portanto, necessárias. É dentro dessa limitação que a burguesia constrói as propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, ao longo da história, e busca transformá-las em senso comum. (FRIGOTTO, 2004. p. 14-15)

A história da educação brasileira permite-nos constatar que em diversos contextos sociais, a educação sempre foi vista como uma possibilidade de instrumentalizar a classe que depende do trabalho com as competências necessárias para a mesma sobreviver. O que fica expresso é o domínio da formação humana pelas classes dirigentes, e a subordinação da classe trabalhadora aos dominantes por não terem acesso a essa formação de caráter amplo. A educação sempre esteve direcionada ao modo de produção do qual fazia parte, hoje, no caso, ao modo de produção do capital.

A educação do (futuro) trabalhador assume, pois, uma dimensão redentora, à medida que se torna requisito fundamental para o ingresso do Brasil no mercado competitivo da economia global. Dessa crença decorrem múltiplos desdobramentos para sua operacionalização, influenciando várias políticas e proposições para o setor. Provocar uma ruptura com o sedutor discurso de segmentos da sociedade que professam a educação como a propulsora do desenvolvimento econômico e social dos países ditos periféricos e a colocam como prioridade, em termos quantitativos e qualitativos, nas ações da esfera governamental e empresarial, não é tarefa fácil. O desafio se instaura, sobretudo, por ser esta, historicamente, uma das principais reivindicações dos movimentos sociais, partidos políticos e sindicatos que se contrapõem à ordem social vigente. (SILVA; SOUZA, 2009, p. 783-784)

Tomando esta perspectiva de educação aliada às necessidades da produção de uma sociedade, muitas sistematizações com relação ao papel da educação foram seguindo neste rumo. Uma grande expressão desta perspectiva consolidou-se na Teoria do Capital Humano, sistematizada por Theodore Schultz, que enxerga os trabalhadores como uma possibilidade de capital em potencial, a partir de uma carga de investimentos na sua formação, que resultaria um aumento da produção. No prefácio de seu livro “O valor Econômico da Educação”, o referido autor explica de

onde veio a sua compreensão da necessidade de aliar capital e trabalho a partir da educação.

O meu próprio interesse por este assunto surgiu no correr de 1956-57 quando eu era membro do Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento. Sentia-me perplexo ante o fato de que os conceitos por mim utilizados, para avaliar Capital e Trabalho, estavam se revelando inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção. Durante o ano de minha permanência no Centro, comecei a perceber que os fatores essenciais da produção, que eu identificava como capital e trabalho, não eram imutáveis: sofriam um processo de aperfeiçoamento, o que não era devidamente apreciado, segundo a minha conceituação de Capital e Trabalho. Também, percebi claramente que, nos Estados Unidos, muitas pessoas estão investindo, fortemente, em si mesmas, como ativos humanos; que estes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e que o investimento básico no capital humano é a educação (SCHULTZ, 1973, p.10).

Gaudêncio Frigotto, em seu livro “A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista” trata da Teoria do Capital Humano, formulada nos anos 1950, que se tornou uma grande referência para a organização da educação em diversos países. Segundo este autor, esta é a teoria que vai explicar como a educação da classe trabalhadora é apropriada pela burguesia para alavancar a sua própria economia, seu mercado, veiculando e formando os trabalhadores com conhecimentos apologéticos de seu interesse, impedindo que a classe trabalhadora de fato acesse os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade.

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro. [...] O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. [...] A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2010, p. 51)

Os defensores da Teoria do Capital Humano justificam a sua teoria sob dois pontos de vistas, um Macroeconômico e outro Microeconômico:

Sob o ponto de vista Microeconômico, a Teoria do Capital Humano constitui-se como um fator explicativo das diferenças entre os indivíduos sobre a sua produtividade e sua renda, e conseqüentemente, da sua possibilidade de mobilidade social.

O suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade, de onde, a uma dada produtividade marginal, corresponde a uma renda marginal. (FRIGOTTO, 2010, p. 54-55)

Sob o ponto de vista Macroeconômico a Teoria do Capital Humano parte da idéia de que o investimento no “fator humano”, ou seja, na educação do ser humano, passa a significar como um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e como um elemento de superação dos países subdesenvolvidos do atraso econômico.

Do ponto de vista macroeconômico [...] para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. (FRIGOTTO, 2010, p. 49)

Fica evidente que o interesse do empresariado, da burguesia, na educação dos trabalhadores não tem o intuito de minimizar as disparidades sociais. A escola cumpre, historicamente, a função de articular os conhecimentos necessários para que a classe que vive do trabalho tenha condições de colocar a sua força de trabalho à venda.

[...] a participação do empresariado na gestão da escola pública não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade, tampouco está movida por ações filantrópicas ou “socialmente responsáveis”. Tal participação está ancorada por um forte conteúdo ideológico que opera na esfera cultural e política com alguns desdobramentos sobre o “currículo oculto” da escola. Apple, ao trabalhar com esta categoria, enfocou-a como os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, que estão “dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada” (1982, p. 10). Assim, as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a “manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (p. 12). (SILVA; SOUZA, 2009, p. 784-785)

E a escola como a maior instituição articuladora dessa formação, acaba por ser o centro do investimento dessas idéias. Frigotto (2010) afirma que a escola é “uma instituição social que mediante as suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados conhecimento, e desarticula outros”. (p.47) A educação, então, encarrega-se de pacotes de formação profissionalizante, uma formação acelerada e utilitária para o desempenho de postos de trabalho, continuamente redesenhados pelas empresas. A perspectiva é de formar um trabalhador multifuncional, intercambiável e descartável (CASTRO, 2004), o que contribui para o isolamento do indivíduo, favorecendo a passividade social e a despolitização das classes exploradas.

Para que a educação atenda as necessidades do mercado de trabalho, segundo Castro (2004), os empresários consideram que:

- a) as despesas em educação e formação profissional são “investimentos estratégicos vitais para o sucesso das empresas”;
- b) é insuficiente, e deve ser ampliada, a influência do empresariado na definição dos programas de ensino;
- c) lucro deve ser o critério orientador dos sistemas de ensino empresarializados;
- d) reconhecimento da necessidade de ensino permanente, como novo fator da reprodução da força de trabalho, favorece a ampliação do mercado de ensino;
- e) a perspectiva evidente de expansão das telecomunicações, promete lucros fabulosos para o negócio da teleeducação e

f) as novas tecnologias informáticas computadorizadas (TIC), ao permitirem a expansão ilimitada do ensino à distância, fornecem uma sólida base para a implantação de uma grande indústria privada do ensino, assistido por computador. (p. 82-83)

A educação a distância foi a forma mais barata e mais fácil encontrada pelos empresários. A possibilidade de o trabalhador ter que garantir a sua qualificação para encontrar um emprego no mercado de trabalho hoje é uma realidade. A educação a distância garante essa possibilidade, com a venda de bens pedagógicos (computadores, equipamentos periféricos, serviços de provedores de acesso as ciber-estradas, programas didáticos atualizáveis, entre outros) obtidos e utilizados por clientes que estudam em casa, a dispor do seu tempo livre e do seu dinheiro. (CASTRO, 2004)

Cria-se, assim, uma situação paradoxal: a mesma população que, segundo as estatísticas oficiais, teria atingido níveis de escolarização mais elevados que no passado, sofre as conseqüências do crescente desemprego e subemprego, indicadores claros da desvalorização capitalista do trabalho manual e intelectual, acelerada pela furiosa ofensiva neoliberal contra os direitos sociais (solenemente proclamados na Constituição de 1988) e pelas “reformas” dos precários “bens sociais” ainda existentes (ensino, saúde, previdência) (CASTRO, 2004, p. 83).

É uma falácia tomar a escolaridade como uma possibilidade de diminuir ou minimizar as disparidades sociais. A Teoria do Capital Humano pretende não só a manutenção das classes sociais, como também o aumento a acumulação de capital dos grandes capitalistas. Estes têm acesso a outras e diversas dimensões da formação humana, o que possibilita a manutenção de sua condição social, e/ou ainda a sua ascensão.

A disseminação da “teoria” do capital humano, como panaceia da solução das desigualdades sociais entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAIS, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital. (FRIGOTTO, 2010, p.44)

Essas políticas de interesses empresariais são vistas na educação em geral, mas também, especificamente, nas políticas de formação de professores. Veremos mais adiante como essas políticas se expressão nas orientações construídas e vigentes para a formação de professores de Educação Física.

Entretanto, como já assinalamos, a educação é um campo que está em permanente disputa. Se existe uma formação para os trabalhadores proposta pelo grande capital, também existe uma proposta de formação para os trabalhadores organizada pelos próprios trabalhadores, no sentido de sua emancipação, e da emancipação da sociedade de classes e da propriedade privada.

Essa proposta de formação encontra-se em construção, mas já temos elementos que foram e estão sendo sistematizados ao longo da história. Tendo por referência o socialismo associado ao marxismo, tentaremos compreender a educação de cunho socialista. Esta está expressa em sistematizações como a Pedagogia Socialista e a Escola do Trabalho.

Essa perspectiva de formação trata a escola tomando novos objetivos e horizontes para a formação dos trabalhadores. Teve suas primeiras sistematizações após a revolução Russa, em 1917, por educadores militantes Lunatcharski (1988), Krupskaja (1978), Makarenko (1986) e Pistrak (2000). Pistrak (2009) conceitua esta perspectiva de formação com novos objetivos da seguinte forma:

[...] resumem-se na formação da pessoa, a qual reconheceria a si mesma como membro do novo coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão de classes. Concretamente, a questão conduz a que as novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência desse processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta (p.117).

Esta escola parte da compreensão que a escola fora da vida política é uma falácia. A educação não pode ser independente da política, pois faz parte das relações que envolvem a política bem como a economia. E pautando-se a necessidade de transformar a realidade e de formar seres humanos críticos,

precisamos nos fortalecer partindo de uma teoria revolucionária. Sem uma teoria revolucionária, não pode haver uma prática revolucionária (PISTRAK, 2000, p.24). A base desta escola está centrada nos princípios de: 1) relações com a realidade atual; 2) Auto-organização dos alunos. O trato com a realidade atual se faz necessário para que a escola abandone conteúdos que dificultem a compreensão desta realidade.

A realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial (PISTRAK, 2000, p. 32).

A escola do trabalho baseia-se na concepção marxista e revolucionária, no intuito de preparar a classe trabalhadora para pensar e transformar a sua própria realidade, comunidade e sociedade. Por isso que um dos princípios desta escola é a auto-organização dos alunos. A auto-organização dos alunos na escola não é nenhuma novidade, mas o que se revela como novo, são os objetivos desta auto-organização dos alunos.

[...] nossa época é uma época de luta e construção, sendo construção que parte da base, construção apenas possível e bem-sucedida nas condições em que cada membro da sociedade compreenda, claramente, o que precisa construir (isso se dá com a formação na atualidade) e por quais caminhos realizar esta construção. O último exige o desenvolvimento de três coisas básicas: 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa (PISTRAK, 2009, p.126-127).

A auto-organização pretende uma participação ativa, autônoma, criativa e coletiva dos alunos em conformidade com a sua idade. Esta participação na escola envolve os processos de estudo, trabalho e gestão na escola. É uma escola que se pretende enquanto formadora de um trabalhador que desempenhe essas questões fora da escola também, que seja um ser que pense e transforme a sua realidade.

A escola do trabalho trata destes dois princípios articulados com o trabalho como princípio educativo. Esta escola tem no seu centro a politecnicidade, que articula a escola e o trabalho, mais especificamente a instrução intelectual e o trabalho produtivo (SAVIANI, 2005). Perspectiva-se trabalhar e ensinar a partir de questões da atualidade e da auto-organização dos alunos tendo o trabalho como eixo articulador das problemáticas a serem discutidas.

Parte-se da compreensão que se o trabalho é a categoria fundante do ser social, e é também o articulador da formação deste ser, para que ele tenha os elementos necessários para a produção da sua própria existência, da sua sobrevivência. Mas não estamos falando aqui de qualquer tipo de trabalho, do trabalho alienado ou assalariado. Tratamos aqui do trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais entre os seres humanos. O trabalho deve ser o elemento integrante da relação da escola com a realidade. Na “base do trabalho escolar deve estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 50).

[...] a base da educação comunista é antes de tudo o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moderna, o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil (PISTRAK, 2000, p.105-106).

A intenção é que o trabalho e o conhecimento científico estejam articulados, onde a teoria e a prática sejam indissociáveis, e que este aprendizado tenha uma utilidade na realidade social. A ciência de nada serve se não for para nos aproximar da realidade, para compreender a realidade e transformá-la.

[...] definiremos o trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe. A atividade manual na escola não serve para ligar o ensino e o trabalho, ela está em íntima relação com o objetivo geral da vida (PISTRAK, 2000, p.114).

A escola do trabalho pretende articular a produção do conhecimento, a produção da ciência com a vida social, onde o aluno seja parte desta produção, e seja reflexo dela na construção de uma nova forma de organização social. Onde o conhecimento esteja a serviço dos trabalhadores, do contrário a falta dele se torna uma arma contrária à própria classe. Temos o entendimento de que se a escola não estivesse hoje a serviço da própria burguesia, ela ocuparia um lugar secundário na formação dos trabalhadores, e não é pela boa vontade do Estado que a escola (a educação) pretende se tornar universal na nossa sociedade. A escola serve como construção de valores, hábitos e competências necessárias para a manutenção e o progresso do modo de produção capitalista, por isso é uma escola capitalista. A defesa desta escola é a defesa da segregação entre os que pensam a sociedade e os que constroem a mesma com suor do seu trabalho. A escola do trabalho é a escola que se compromete em construir uma escola sobre novos pilares, sobre novas bases, que proporcionem a construção de um novo homem, emancipado e consciente do seu papel na realidade, e sobre tudo, que construa por suas próprias mãos, novas relações, novos valores e um novo modo de produzir a vida.

Almejamos a superação dessa subordinação quando apontamos para um projeto histórico de sociedade que elimine com a divisão da sociedade em classes sociais, onde a formação humana não seja determinada pelo modelo de acumulação da sociedade capitalista. A nossa luta é para que a qualificação do ser humano não esteja subordinada/condicionada às leis do mercado de trabalho e à sua adaptabilidade e funcionalidade, que se dá por adestramento ou treinamento do trabalhador para que desempenhem da melhor forma possível as demandas que correspondem à manutenção da acumulação capitalista.

## 2. MÉTODO E METODOLOGIA

Para conseguir materializar o referido estudo nos valeremos do método de investigação da realidade denominado Materialismo Histórico e Dialético recolhido na obra “Contribuição para a Crítica da Economia Política” bem como na obra “O Capital” de Karl Marx. Apesar de não irmos diretamente a estas fontes, trabalharemos com o método marxista a partir de interlocutores. Entendemos que é o método materialista que nos permite compreender o mundo, analisar a realidade e proporcionar-nos uma práxis transformadora.

Borón (2006a) defende que o marxismo é uma tradição vivente que reanima seu fogo na incessante dialética entre passado e presente, e ainda nos explica que a sobrevivência do marxismo como tradição intelectual e política deve-se a dois fatores:

Em primeiro lugar, pela reiterada incapacidade do capitalismo de enfrentar e resolver os problemas e desafios originados em seu próprio funcionamento [...] A outra é a não usual capacidade que este corpus teórico demonstrou para enriquecer-se em correspondência com o desenvolvimento histórico das sociedades e das lutas pela emancipação dos explorados e oprimidos pelo sistema (BORON, 2006a, p.34).

A visão científica do mundo é um sistema de ideias sobre a realidade que permite ao indivíduo formar uma atitude sobre ele. O centro primordial deste estudo é o homem e sua preocupação máxima é a sua felicidade, que só pode ser conseguida como um todo quando o considerarmos como ser social, assim como a sua real felicidade é a felicidade da sociedade. E ainda, para o Materialismo histórico, a luta de classes é que faz a história (GNECCO, 1988).

O ponto de partida da investigação científica da realidade é da maior importância nesse processo. Nesse trabalho tomamos como ponto de partida as problemáticas encontradas na atualidade no que tange as perspectivas para a formação de professores de Educação Física. Para analisar estas perspectivas no

âmbito da Educação Física, consideramos alguns embates teóricos no âmbito da filosofia, da economia e da educação, nas quais encontramos uma relação estabelecida com os problemas práticos da realidade desta categoria, analisadas a partir da luta de classes, do capital e da direção ideológica e hegemônica operada pela burguesia nacional e internacional, que se materializa na nossa realidade.

Para Marx (2008), só foi possível o aparecimento de classes sociais com o aparecimento da propriedade privada dos meios de produção. As classes sociais constituem-se em grupos de pessoas. Entretanto são grupos que se diferenciam pelo papel que cumprem e pelo lugar que ocupam em um sistema de produção historicamente determinado. No modo de produção capitalista, que tem como uma de suas características a propriedade privada dos meios de produção, um dos elementos que diferencia as classes sociais é os que detêm a propriedade privada dos meios de produção, e os que detêm a sua força de trabalho para colocar à venda.

Na construção do manifesto do partido comunista, Marx afirma que já havia a existência de classes sociais antes mesmo de o capitalismo existir, e antes mesmo de existir a moderna propriedade privada. Sendo assim, constatou-se que a burguesia só pôde existir com a condição e tarefa de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, bem como as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. Logo, nem sempre existiu uma classe burguesa, ela foi construída no decorrer da transformação da própria sociedade. E com o desenvolvimento da burguesia, do capital, desenvolve-se também o proletariado, os trabalhadores, que só podem viver se encontrarem trabalho, pois dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver. Da mesma forma que só encontraram trabalho na medida em que este alimentar o aumento do capital, que não se trata de uma força pessoal, mas de uma força social (MARX; ENGELS, 2008).

Para o método materialista histórico o modo de produção de uma sociedade determina as condições históricas de um povo, mas não limita a transformação

deste. Em síntese, a estrutura do modo de produção capitalista caracteriza-se pelos seguintes traços.

As forças produtivas assentam sobre a grande indústria mecânica: os meios de produção fundamentais pertencem a uma pequena porção da sociedade: os capitalistas: uma grande parte da sociedade compõem-se dos proletários e semi-proletários, que despojados dos meios de produção vendem sua força de trabalho e pelo seu trabalho criam a riqueza das classes dirigentes da sociedade. Na base capitalista estão a propriedade privada dos meios de produção e a exploração do trabalho assalariado (GNECCO, 1988, p.37-38).

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. As forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Para Marx (2007), não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Ou seja, a realidade permite que o homem se coloque em contradição, e ao mesmo tempo em que seja moldado pela sociedade, molde e transforme a mesma sociedade.

Essas experiências testadas e re-testadas são o elemento sobre o qual as classes se movem. Desta forma assumimos que as lutas de classe e a educação necessitam uma da outra. É esse processo educativo – sempre marcado pelas contradições classistas – que possibilitam a formulação dos programas/projetos, mas, também, é ele que permite a tomada de decisão das classes frente às possibilidades que se abrem ou fecham (DIAS, 2011).

Para analisar o nosso objeto de estudo tomaremos como mediação as abstrações teóricas, entendidas como recurso do pensamento, para nos aproximar do real a fim de compreendermos melhor a problemática que identificamos neste trabalho. Para tanto, trabalharemos com as categorias que o método nos coloca neste trabalho, como ideologia e contradição, e com categorias que emergiram do nosso campo, como formação humana e de professores; formação por competências e habilidades; currículo; e articulação teoria e prática, a fim de termos mais elementos para analisar os conceitos e as propostas de formação presentes

nas proposições da formação de professores de Educação Física. As categorias são necessárias para que consigamos dispor de mediações para nos aproximar do real, tendo em vista que a realidade existe antes de o pensamento realizar o movimento da reprodução ideal da mesma.

Esta reprodução ideal da realidade, denominamos de teoria que, segundo Netto (2011):

[...] é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (p. 28-29)

A produção do conhecimento científico numa perspectiva materialista histórica busca captar a lógica própria do objeto. De forma que o sujeito da pesquisa se relaciona com o objeto a ser investigado, da mesma forma que este último também se relaciona com o primeiro. Temos acordo que:

Afirmar a existência de uma só verdade a respeito de cada objeto é hoje considerado um absurdo sem tamanho dado a “pluralidade de olhares” e vivências dos sujeitos. É preciso deixar claro que quando se diz que só há uma verdade a respeito de cada objeto, tal afirmação não pode ser interpretada como se determinada teoria fosse inquestionável. Não se trata disso. Trata-se de afirmar que a verdade teórica de um objeto é a sua reprodução integral, ou seja, que o sujeito deve capturar a lógica própria do objeto e não atribuir-lhe uma lógica qualquer. (SANTOS, 2011, p. 22)

Para tanto, a metodologia delimitada para o referido estudo esta inserida em um estudo teórico da produção acadêmica bem como de um estudo dos documentos que regem a formação de professores articulada às bases teóricas que as fundamentam. Desta forma intencionamos identificar e discutir a formação de professores partindo da análise da produção acadêmica a fim de sabermos o que vem sendo produzido nos últimos anos sobre a referida temática. Propomo-nos também a analisar os materiais específicos da legislação da formação, onde trataremos de uma análise documental articulada às bases teóricas que as fundamentam.

Como instrumentos de pesquisa, nos valem da análise da produção acadêmica acerca da temática central deste estudo a partir de uma Análise de Conteúdo, bem como, da Análise Documental da legislação que orienta a formação inicial em Educação Física. Tal qual apresentamos a seguir.

## **2.1 Procedimentos metodológicos**

### **a) Revisão da produção acadêmica**

Na revisão da produção acadêmica propomo-nos a verificar a produção no banco de teses da Capes em torno dos seguintes temas: Formação profissional de Educação Física e formação de professores de Educação Física. O objetivo desta análise foi identificar os elementos que já foram discutidos e analisados nestes trabalhos com relação à formação humana dos professores nos cursos de Educação Física.

Para tanto, trabalharemos com as categorias Modo de Produção, Formação Humana e Projeto Histórico. Compreendemos que existe uma relação entre estas categorias que embasam estas produções com a formação de professores, pois partimos do pressuposto que toda a produção do conhecimento a respeito da formação de professores ou formação profissional, explícita ou implicitamente, de forma consciente ou não, responde a questões como o tipo de ser humano que queremos formar; para que tipos de sociedade estes sujeitos estão sendo formados; e qual embasamento teórico/referencial de conteúdos é necessário para esta formação.

Valemo-nos da teoria com a intenção de que ela nos ajude a analisar a empiria. A teoria deve nos servir para que consigamos elevar o nosso senso comum a um pensamento filosófico, de forma a articular a realidade com a ciência. Como

instrumento de pesquisa para esta análise, tomaremos a Análise de Conteúdo, que segundo Moraes (1999), é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas que ajudam a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

A Análise de Conteúdo é uma técnica que vem sendo usada para ler e interpretar o conteúdo de qualquer classe de documentos, e no nosso caso, a tomaremos para analisar a produção do conhecimento a respeito da formação inicial de professores de Educação Física. Esta metodologia de investigação, a priori, tem cinco passos: (1) Preparação das informações; (2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (3) Categorização ou classificação das unidades em categorias; (4) Descrição; (5) Interpretação, conforme Moraes (1999).

Propomo-nos a fazer uma análise da produção do conhecimento sobre a formação inicial de Educação Física. Nosso objetivo é mapear quais as conclusões e apontamentos que as dissertações e teses produzidas nos últimos anos (2004 a 2012), fazem a respeito da formação inicial em Educação Física.

Tomaremos como instrumento de pesquisa a Análise de Conteúdo, já explicitada anteriormente, para a investigação dos dados encontrados. Embora seja também importante considerarmos que se trata também de uma interpretação do pesquisador com relação à percepção que se tem dos dados. Partimos do entendimento de que não é possível uma leitura neutra, tendo em vista que trazemos conosco uma bagagem que vai nos ajudar na interpretação das dissertações e teses encontradas.

O nosso banco de dados foi construído no sitio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que pode ser encontrado no endereço <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses>. Trazemos mais informações sobre esta busca no nosso **Protocolo de Pesquisa**, que pode ser encontrado no Apêndice 1.

Como a produção a respeito da formação inicial em Educação Física é muito vasta, organizamos alguns critérios para a nossa busca. Encontramos produções a respeito da formação profissional de Educação Física, bem como também encontramos diversas produções a respeito da formação de professores de Educação Física. Desta forma, fizemos duas buscas, uma sobre a produção de dissertações e teses que têm como tema a formação profissional de Educação Física, bem como sobre a produção de dissertações e teses que tem como tema a formação de professores de Educação Física.

Fizemos a opção de fazer duas buscas diferentes, tanto para teses quanto para dissertações, pois algumas produções que apareciam quando se buscava no “assunto” formação de professores de Educação Física, não apareciam quando se fazia a busca pelo “assunto” formação profissional de Educação Física, e vice-versa. Então optamos por construir dois bancos de dados, um com as teses e dissertações que eram encontradas com o tema formação de professores em Educação Física, e outro banco de dados com as teses e dissertações que eram encontradas com o tema formação de profissional de Educação Física. Seguimos adiante explicando os nossos procedimentos para a revisão da produção acadêmica. Pode parecer para o leitor que a descrição esteja um pouco repetitiva, mas tivemos a preocupação de que os passos fossem compreendidos e visualizados pelo mesmo.

Desta forma, primeiramente buscamos no banco de teses da Capes as produções acadêmicas que dissertam sobre “**formação profissional de Educação Física**”. Colocamos na opção “**Assunto**” o tema “**formação profissional de Educação Física**”. Depois selecionamos a opção “**todas as palavras**” na busca. Para melhor organizar a nossa busca, separamos as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, procurando primeiro as dissertações de mestrado, depois as teses de doutorado, selecionando na opção “**Nível/Ano**” primeiro Mestrado e depois Doutorado. Encontramos nessas buscas 569 dissertações de mestrado e 112 teses de doutorado. O Banco de dados foi feito das produções cadastradas a partir do ano de 1987 até o ano de 2011.

Como o nosso banco de dados ficou muito extenso, com um grande número de teses e dissertações, e o nosso tempo para análise destas produções é um pouco restrito, tendo em vista que se trata de uma dissertação de mestrado, optamos e fazer essa mesma busca selecionando a opção “**expressão exata**”. Desta nova busca o nosso banco de dados de dissertações de mestrado diminuiu de 569 para 65. Bem como o bando de dados de teses de doutorado diminuiu de 112 para 18.

Ainda identificamos que o nosso banco de dados estava muito extenso, então incluímos outro critério de seleção: Recortamos destes dados de 65 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado as produções que foram feitas a partir do ano de 2004, tendo em vista que foi o ano em que se implementaram as atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Física. Apesar de ser de nosso interesse fazer o balanço da produção acadêmica desde 1987 até o ano de 2011, conforme fizemos inicialmente, há o limite de tempo para análise. Acreditamos que fazer o balanço da produção acadêmica desde a implantação da resolução CNE/CES 07/2004 já nos ajuda a compreender e fazer o balanço das análises das produções que vem sendo feitas a respeito da formação profissional e de professores de Educação Física. Acreditamos, também, que coaduna com os nossos objetivos trabalhar com as últimas produções, a partir de 2004. É de nosso interesse identificar se existem produções acadêmicas que discutam as atuais propostas para a formação profissional de Educação Física, tendo em vista o nosso objeto de estudo que são as bases teóricas em vigência na atual legislação que propõem orientações para a formação inicial em Educação Física.

Após a análise, tomando o critério a partir do ano de 2004, do banco de produção acadêmica que tínhamos nos deparamos com um novo banco de dados. A nossa amostra ficou com 38 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado, ou seja, reduzimos para menos da metade o nosso banco de dados.

A outra busca no Banco de Teses da Capes que fizemos tratou a respeito das dissertações de mestrado e teses de doutorado que tem como tema “**formação de professores de educação física**”. Colocamos na opção “**Assunto**” o tema

**“formação de professores de educação física”**. Depois selecionamos a opção **“todas as palavras”** na busca. Para melhor organizar a nossa busca, separamos as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, procurando primeiro as dissertações de mestrado, depois as teses de doutorado, selecionando na opção **“Nível/Ano”** primeiro Mestrado e depois Doutorado. Encontramos nessas buscas 1036 dissertações de mestrado e 217 teses de doutorado. O banco de dados foi feito com as produções cadastradas a partir do ano de 1987 até o ano de 2011.

Da mesma forma que anteriormente, fizemos as buscas separadamente, para termos um mapeamento melhor da produção acadêmica em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Encontramos nestas buscas 1036 dissertações de mestrado e 217 teses de doutorado. Como o nosso banco de dados ficou muito extenso, com um grande número de teses e dissertações, e o nosso tempo para análise destas produções é um pouco restrito, como já explicamos anteriormente, optamos por fazer essa mesma busca selecionando a opção **“expressão exata”**. Desta nova busca o nosso banco de dados de dissertações de mestrado diminuiu de 1036 para 90 dissertações. Bem como o bando de dados de teses de doutorado diminuiu de 217 para 20 teses.

Seguindo os mesmos critérios da busca anterior, separamos neste banco de dados de 90 dissertações e 20 teses, as que foram produzidas a partir do ano de 2004, tendo em vista os nossos objetivos para com essa revisão da produção acadêmica. Desse novo recorte encontramos 60 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado. É com esse banco de dados que pretendemos fazer a análise da produção acadêmica no que tange a formação inicial nos últimos anos, tomando o marco a partir do ano de 2004. Este banco de dados da revisão da produção acadêmica a partir de 2004 encontra-se nesta dissertação no Apêndice 2.

Desta forma, o nosso próximo passo foi a análise dessa produção a partir da organização de categorias que conseguimos apreender a partir da análise do nosso material empírico (banco de dados), que nos permitiram analisar estes dados, e apontar elementos gerais da produção acadêmica a partir de 2004. As categorias que emergiram deste campo foram:

- I) formação para o mercado de trabalho;
- II) enfoque em aspectos biológicos da saúde e performance;
- III) teoria do conhecimento que orientam estas pesquisas.

Para melhor explorar estas categorias bem como as análises da produção acadêmica feita a partir delas, faremos estas discussões separadas por tópicos. É importante expor aqui que faremos estas análises de forma coletiva, ou seja, não separaremos as teses e dissertações, nem separaremos por banco de dados. Analisaremos as dissertações e teses produzidas e encontradas tanto na busca sobre “Formação profissional de Educação Física” como as encontradas na busca sobre “Formação de professores de Educação Física”. Não conseguimos fazer uma análise quantitativa, pois nem todas as dissertações e teses listadas nos bancos de dados foram encontradas disponíveis na íntegra, pois algumas dissertações e teses só tivemos acesso por seu título, ano, autor e resumo, o que nos limitou de analisar a partir das categorias. Desta forma, fizemos uma análise qualitativa, de forma a obter um balanço geral do que se tem produzido e dos apontamentos que vem sendo feitos nas teses e dissertações no que tangem os referidos temas.

A nossa análise inicial se deu através dos resumos das dissertações e teses, mas como vimos que seria uma análise limitada, tendo em vista os poucos elementos que aparecem nos resumos, fomos buscar as referidas produções na íntegra para serem analisadas. Entretanto tivemos dificuldades para encontrar todas as produções, mas acreditamos que de uma forma geral, tivemos acesso a um número significativo de dissertações e teses para ajudar a compor a nossa análise.

### *I) Formação para o mercado de trabalho*

Identificamos que a formação para o mercado de trabalho é uma questão recorrente nas obras que analisamos. Tanto a defesa da necessidade de uma

formação inicial em Educação Física que atenda as demandas do mercado do trabalho, quanto a sua crítica, onde alguns autores apontam a necessidade de uma formação humana na formação inicial em Educação Física que transcenda a formação dirigida para o mercado de trabalho. Elencamos como uma categoria a “formação para o mercado de trabalho” porque existe um número significativo de dissertações e teses que apontam para essa questão, nem sempre sendo a discussão central da produção desses autores analisados, mas que de alguma forma, quando apontam limites e possibilidades para essa formação inicial em Educação Física, pautam elementos que se inserem nesta discussão.

Tendo em vista os vários elementos encontrados nos resumos, entendemos que as considerações apresentadas ali, eram apresentadas de forma limitada. Fomos então nos debruçar, para a análise das produções, nos elementos trazidos nas teses e dissertações, entretanto, quando não encontramos as produções na íntegra, pois não estavam disponíveis online, ficamos limitados à análise dos resumos, o que nos dificultou analisar e afirmar posicionamentos dos mesmos. Desta forma, a escolha das dissertações e teses que utilizaremos a seguir para exemplificar a nossa análise da produção acadêmica se deu de uma forma bem limitada. Como muitas vezes não tivemos acesso ao material inteiro produzido pelo autor, fizemos o recorte de algumas teses e dissertações que tivemos acesso, e que apresentavam com mais clareza seus posicionamentos com relação às temáticas aqui trabalhadas. Entendemos que não trabalhar com todas as produções na íntegra torna a nossa revisão da produção acadêmica mais delicada e frágil, entretanto não tivemos opção, pois as mesmas não foram disponibilizadas. Então optamos em trabalhar com as dissertações que encontramos, e que apresentavam seus posicionamentos com mais transparência. Vejamos:

Uma das produções que encontramos que aponta a necessidade de adequar os currículos e os cursos de formação de professores de Educação Física às necessidades do mercado é a dissertação de mestrado de Ana Luiza Barbosa Anversa (2011). Ela propõe-se a analisar a formação acadêmica do curso de bacharelado em Educação Física e a relação que este curso estabelece com o campo de atuação profissional.

Nesta análise, a autora apresenta elementos para compor uma explicação da necessidade de instituir uma formação sólida e interdisciplinar que seja efetiva às necessidades do campo de atuação. Uma das referências que a autora cita, para compor a sua ideia, trata das reformulações dos currículos, onde diz:

Segundo Betti (1992) para se formular os currículos não se deve partir de modelos pré-estabelecidos, mas procurar ajustar a grade de conteúdos às características da clientela, disponibilidade docente e materiais acessíveis, considerando as necessidades do mercado de trabalho. Assim, a partir destas preocupações, que podem ser esclarecidas por meio das CPA's<sup>3</sup>, e por meio de alguns artifícios, é possível disponibilizar aos acadêmicos e futuros profissionais, experiências que permitirão aos mesmos uma integração facilitada ao setor produtivo. (apud ANVERSA, 2011,p.18)

Para a autora, existe uma demanda de adequar os currículos de acordo com as necessidades do setor produtivo, o que, para ela, permitirá uma integração facilitada dos trabalhadores ao mercado de trabalho. Para isso, é necessário que o curso de formação profissional em Educação Física proponha uma formação especializada, adaptada à construção de determinadas competências e habilidades a serem desenvolvidas neste futuro profissional, como explica na seguinte citação.

Frente ao exposto, pode-se apontar que o mercado de trabalho atual se configura como um constante ciclo de metamorfose, no qual o entendimento do fazer não é mais suficiente para a inserção do profissional no mercado. É necessário um trabalhador com elevado nível educacional, especialização, capacidade de resolução de conflitos e coletividade, que apresente autonomia, motivação intrínseca e proatividade para busca de novos conhecimentos, resultando em qualificação para lidar com situações mais elaboradas. (ANVERSA, 2011, p. 29)

Apesar da extrema preocupação com as demandas do mercado de trabalho, a autora também apresenta uma preocupação com a formação social e histórica destes trabalhadores, onde, a partir dos seus estudos, aponta que esta necessidade também chegou as Instituições de Ensino Superior, expondo da seguinte maneira:

Esta preocupação na formação social e histórica, também chegou até a estruturação curricular das Instituições de Ensino Superior, que entenderam

---

<sup>3</sup> Comissões Próprias de Avaliações

que para além da formação profissional dever-se-ia enfatizar as questões das transformações sociais e volatilidade da produção e veiculação de conhecimento, trabalhando aspectos para além da preparação do profissional para o mercado de trabalho, ou seja, as IES devem buscar inserir em suas matrizes curriculares, programas e ações interventivas voltados para questões da transformação social. (ANVERSA, 2011, p. 43)

Fica evidente na compreensão da autora que a formação para o mercado de trabalho é tratada como uma prioridade e quase que um fim para as Instituições de Ensino Superior (IES), entretanto, ainda assim, os cursos de formação profissional devem incorporar seus currículos a uma proposta de formação humana voltada à transformação social. No nosso entendimento, um curso que componha a sua matriz curricular orientada pelas demandas do mercado de trabalho formará trabalhadores que atendam estas demandas, e reproduzam-nas no seu cotidiano, impossibilitando uma compreensão crítica da sociedade bem como a compreensão do papel social do ser humano na transformação desta sociedade. Uma formação que possibilite a transformação social perpassa por uma base teórica que parta de uma concepção de homem e de mundo que se quer formar. Para isto, este profissional em formação deve vivenciar, durante a graduação, um conjunto de disciplinas que articulem uma formação teórico-prática que de conta de uma formação política, pedagógica, científica, ética e filosófica, formação esta que o mercado de trabalho da sociedade capitalista quase que dispensa.

Nesta mesma linha, encontramos a dissertação de Durval Luiz da Silva (2009), onde o autor se propõe a fazer uma investigação do curso de Educação Física da Universidade São Judas Tadeu (USJT). O objetivo do seu trabalho foi de analisar e comparar o Projeto Pedagógico inicial e o atual, face à legislação vigente.

Na introdução de seu trabalho o autor expõe uma das maneiras que pretende coletar dados para que, a partir daí, ele possa apontar elementos que visem à qualificação da formação dos profissionais em formação inicial nos cursos de graduação, de forma a estarem mais bem adequadas ao mercado de trabalho.

Por meio de um questionário encaminhado aos professores que participaram das mudanças realizadas no Projeto e que continuam fazendo parte do corpo docente até o momento da pesquisa, buscamos revelar as

reais alterações feitas por eles em suas disciplinas. [...] A análise das respostas obtidas foi elaborada numa abordagem qualitativa, pautando-se em três momentos: descrição, redução e interpretação dos dados. Com isso, temos a intenção de obter melhores condições para pensar na formação de um profissional preparado para as exigências do atual mercado de trabalho.(SILVA, 2009, p.11)

Nos objetivos de sua dissertação o autor apresenta que um deles é:

[...] investigar até que ponto o Curso de EF atende as expectativas criadas junto ao mercado de trabalho, vinculadas a Regulamentação da Profissão, com material coletado, somando não só à intensa análise documental, mas também às experiências vividas. (SILVA, 2009, p.28)

No momento que apresenta o novo Projeto Pedagógico do Curso o autor explicita:

O novo Projeto Pedagógico iniciou sua implantação em 2004, buscando conciliar o ideário pedagógico de seu corpo docente e o atendimento às recomendações referentes às dimensões do conhecimento, apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Além disso, preocupou-se em preparar o profissional para diferentes áreas de intervenção (identificadas pelo CONFEF), favorecendo a conciliação da realidade de um mercado de trabalho diversificado com a formação de um profissional que aliasse os conhecimentos e instrumentos específicos da sua área a uma ampla visão da realidade humana em seus aspectos sociais, políticos e econômicos do país. .(SILVA, 2009, p.51)

Conseguimos identificar, a partir desta análise, que para além do novo curso de Educação Física desta universidade estar vinculado, quase que especificamente, as demandas do mercado de trabalho, que há também uma interferência do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) nas orientações para esta formação, atrelando neste curso suas próprias demandas. Em consonância com esta realidade encontrada, localizamos também a dissertação de Carvalho (2009).

Na dissertação de Lucas Prado Carvalho (2009), o autor propõe-se a analisar os elementos que constituem a formação de professores de Educação Física. Para isto, traz elementos que ajudam a identificar/elencar motivos para a fragmentação da

área em Licenciatura e Bacharelado, apontando os interesses do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) para com esta fragmentação da área de atuação.

Ficou evidente a tentativa de manter um curso de Bacharelado generalista para atuação em vários âmbitos do mercado de trabalho como profissional liberal e um curso de Licenciatura específica, enquanto o último estaria regulamentado pela legislação pertinente à formação de professores de Educação Básica. Identificava-se, então, uma forte intenção corporativista de reserva de mercado pelo Conselho Profissional da Educação Física, justificada pela aparente necessidade de reconhecimento social, que buscava exigir de todos profissionais sua filiação ao mesmo. Tal justificativa não tinha garantias reais e não poderiam se transformar na finalidade da formação. (CARVALHO, 2009, p.61)

Por outro lado, também encontramos teses e dissertações que se propõem a analisar a perspectiva de formação de professores vigentes, mas que apontam problematizações no que tange a concepção de formação direcionada para o mercado de trabalho. A dissertação de Amália Catharina Santos Cruz (2009) propõe-se a analisar a relação da divisão dos cursos de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado tomando como marco o embate de projetos na formação de professores de Educação Física.

A autora parte de uma crítica à lógica da organização do trabalho na escola, que segue a mesma lógica da organização da sociedade capitalista. Desta forma, a autora aponta que a escola está estruturada para formar trabalhadores que estejam aptos a produzir e reproduzir as necessidades desta sociedade.

A organização do trabalho na escola segue a lógica do modelo de trabalho na sociedade em geral, sendo na escola mediado por vários elementos do trabalho pedagógico, como hierarquia dos conteúdos, organização do trabalho em sala de aula, sendo a avaliação um dos mais cultuados instrumentos no processo ensino-aprendizagem. Tal forma de organizar a escola visa à conformação do trabalhador aos novos padrões de exigência do capitalismo, imputando-lhe a responsabilidade em estar permanentemente “atualizado”, “certificado”, ou seja, apto para atender às demandas do mercado, (CRUZ, 2009, p.34-35)

Da forma como a Educação Física se apresenta atualmente na escola, percebemos a nítida inclinação a servir aos interesses do mercado de trabalho, à reprodução dos valores capitalistas, tais como competitividade, individualismo, culto ao corpo dentre outros. (CRUZ, 2009, p.65)

No que tange a discussão da fragmentação da área em Licenciatura e bacharelado, a autora aponta que é uma falsa divisão, em uma formação pedagógica para o licenciado e técnica para o bacharelado. Denomina de falsa divisão tendo em vista que a formação profissional demanda uma formação advinda de competências globais, onde em ambos os cursos seria necessário a construção e o desenvolvimento de saberes que envolvam uma formação pedagógica, técnica, científica política e moral, tendo em vista a necessidade de formar um professor que tenha elementos para atuar a partir de uma dimensão/compreensão crítica da sociedade. Sendo assim, partindo do entendimento que esta fragmentação é uma demanda do mercado de trabalho, estaríamos contribuindo para formar professores com uma concepção fragmentada da realidade.

Outro argumento é o de que a licenciatura irá formar, o “lado pedagógico” do futuro profissional e que o bacharelado vai formar o futuro técnico, pesquisador, dentre outras denominações que atendam com dinamismo o mercado de trabalho. Indagamo-nos sobre as competências globais que fazem parte da formação profissional de quaisquer áreas do saber. Em ambos os casos é possível desenvolver a dimensão pedagógica, técnica, científica, política, ética e moral. (CRUZ, 2009, p.100)

Cruz (2009) também aponta que um dos maiores interessados nessa fragmentação da área é o sistema CONFE/CREF's. Na sua análise identifica que este sistema utiliza-se dos trabalhadores das práticas corporais para enriquecer os seus cofres, fazendo da Educação Física uma mercadoria, onde dissemina a concepção de que os cursos aligeirados e articulados com as demandas do mercado de trabalho preparariam os professores da área para enfrentar um desemprego estrutural que cresce a cada dia nesta sociedade. Parte-se do pressuposto que se este trabalhador frequenta estes cursos e não consegue um bom desempenho em sua carreira profissional, ele mesmo é o culpado, pois a preparação para a atuação foi lhe proporcionada. A autora apresenta que estas são concepções antagônicas na área da Educação Física, tendo em vista que são projetos em disputa. De de um lado temos os que defendem uma concepção pautada na atividade física e na qualidade de vida, demandadas pelo mercado de trabalho. De outro, uma concepção de formação pautada no âmbito da totalidade, onde se almeja formar um professor que trabalhe com os conhecimentos da

Educação Física tendo em vista a articulação dos conteúdos da cultura corporal com uma formação teórico-prática.

O CONFEF é um dos mediadores do capital na educação e mais precisamente na Educação Física: ao tratar a educação como mercadoria, certificando professores em cursos aligeirados, promovendo cursos/eventos da moda, ligados ao mercado de trabalho via indústrias de matérias esportivas, entretenimento e nutrição, e claro, ligado mais precisamente à área do bacharelado. Este direcionamento incide diretamente na formação de profissionais limitando-os a determinadas áreas de atuação e culpando-os quando estes não conseguem emprego. (CRUZ, 2009, p. 111)

No caso da Educação Física, há grupos antagônicos que explicitam sua visão de mundo e de formação humana. Como podemos inferir a partir do sistema CONFEF/CREF que pauta-se na reserva de mercado, no corporativismo da categoria, na manutenção e “melhoria” do capitalismo como projeto de sociedade, por meio da propagação de projetos e programas que tenham a concepção de bem estar e da qualidade de vida que, segundo o sistema, podem ser conseguidos, por meio da aptidão física/atividade física, desconsiderando a realidade contraditória. (CRUZ, 2009, p. 117)

Em contraposição a esta formação fragmentada e orientada pelas demandas do mercado de trabalho, a autora apresenta a defesa da Licenciatura Ampliada, que preze por uma formação omnilateral do professor, no sentido de desenvolver e ampliar suas capacidades e suas potencialidades de trabalho como um todo, e não apenas as capacidades que o mercado de trabalho demanda.

A licenciatura ampliada embasa-se em outros valores para a formação de professores em Educação Física, sendo que esta possa atender às demandas da construção da formação omnilateral e não para o mercado de trabalho, ou seja, o capital e sua fetichização. A licenciatura ampliada não é a união das partes, no caso licenciatura plena e bacharelado, mas a ruptura com essa dualidade para atender a formação humana pautada em outro sistema para além do capital. (CRUZ, 2009, p. 122)

Colaborando para trazer elementos que contribuam para a formação de professores de Educação Física encontramos a dissertação de mestrado de Melina Silva Alves (2010). A dissertação traz como tema a discussão da divisão social do trabalho e a alienação na formação dos professores de Educação Física. Uma das problematizações que a autora traz pauta as concepções que orientam a formação de professores de Educação Física. Esta concepção é referenciada na pedagogia

das competências, que pauta a formação destes professores a partir do desenvolvimento de competências que os habilitem a atuar no mercado de trabalho, ou seja, tais competências são selecionadas a partir das demandas encontradas no mercado de trabalho.

Não defendemos aqui uma formação “incompetente”, precisamos desenvolver sim competências, sejam elas político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais ou científicas. No entanto, nos colocamos em oposição à denominada pedagogia das competências, que traz em si uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para atender às demandas do mundo contemporâneo, bem como para a adaptação ao mercado de trabalho. Essa é a questão: quais são as competências e para que servem? Na medida do que está posto pelos organismos internacionais, a pedagogia das competências atende às novas demandas do capitalismo imperialista. (ALVES, 2010, 61)

Termos como habilidades e competências, individualização, eficiência e em especial empregabilidade – que denota a capacidade individual de adquirirmos competências e habilidades necessárias para adaptação ao mercado de trabalho – são o mote das políticas públicas para a educação e para a formação de professores no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Organismos internacionais como FMI e BM utilizam a educação como política compensatória e sua ação se dá principalmente através da UNESCO, como expressado no Relatório Delors, (ALVES, 2010, p. 61-62)

Tal modelo já se encontra em desenvolvimento nas universidades brasileiras, não está restrito aos países adeptos do processo de Bolonha. Esse projeto de formação está escamoteado sob o discurso da construção da criticidade através do desenvolvimento de competências, da superação da luta de classes através do desenvolvimento da tolerância e da pluralidade, da formação fragmentada e reduzida através de desenvolvimento de cursos direcionados para o mercado (simetria invertida), da divisão entre licenciados e bacharéis, entre pedagogia e ciência, e da surpreendente destruição da formação profissional através da implementação de bacharelados interdisciplinares (presentes no projeto do REUNI e já em implementação em universidades federais como, por exemplo, a UFBA). (ALVES, 2010, p.105)

Alves (2010) compõe a sua síntese a partir da identificação de que existem orientações para a formação dos trabalhadores como um todo, e que a Educação Física também compõe esta realidade, uma destas orientações em nível superior de formação é representado pelo REUNI, que implanta os cursos de Bacharelado Interdisciplinar, promovendo um aligeiramento na formação destes trabalhadores.

Assim como nós também aferimos que os Organismos Multilaterais como FMI e BM interferem na definição do perfil do trabalhador (capítulo 1), a autora também compreende que estas são organizações que determinam em um âmbito mais geral o papel a ser desempenhado pelos países subdesenvolvidos, e que quem decide essas funções são os países imperialistas. Outro determinante na formação dos professores de Educação Física identificado por ela foi o sistema CONFEF/GREF's, que partindo de sua compreensão equivocada de reorganizar a formação de professores a partir do mercado de trabalho, acaba por limitar cada vez mais o campo de atuação dos bacharéis em Educação Física. Nesse sentido a autora afirma que isso se volta contra o trabalhador da área, pois este fica limitado a atuação fora da escola, enquanto o licenciado em Educação Física é passível de atuar dentro e fora da escola.

A interpretação que o CONFEF faz das DCNEF é equivocada e impede a formação ampliada no campo da licenciatura, restringindo a atuação do licenciado à Educação Básica. Na realidade do mercado de trabalho, não há nada que impeça o licenciado de atuar em todos os campos de intervenção da Educação Física. Já o bacharel fica impedido de atuar na educação básica, pois para tal é necessário licença do Ministério da Educação (MEC), só concedida aos cursos de licenciatura. [...] A versão defendida pelo CONFEF tem como pano de fundo a defesa da simetria invertida na formação, especialização precoce, reserva de mercado, precarização do trabalho do professor e auxilia no processo de não compreensão ampla do campo de trabalho em Educação Física por parte dos professores em formação, o que aprofunda o processo de alienação a que estão submetidos estes acadêmicos. (ALVES, 2010, p.73)

Com estes elementos conseguimos identificar que atualmente é visível a compreensão de que é o mercado de trabalho que define o perfil do professor de Educação Física. Perfil que promove e desempenha competências necessárias para o aumento da produtividade deste trabalhador na lógica da acumulação capitalista. Isto leva a uma dificuldade de compreensão do que é a Educação Física, qual o seu objeto de estudo e qual a sua função social. Origina também barreiras para os trabalhadores da área, que devido à fragmentação da formação são privados de uma formação ampla e generalista, ficando a mercê de uma formação especializada que além de limitar o acesso ao conhecimento amplo da área, limita também a área

de atuação dos bacharéis, que são privados de atuar na educação básica. Nas análises de Alves (2010), ela encontra os seguintes argumentos apresentados nos cursos de Educação Física que levaram a fragmentação da formação:

Destacamos, três argumentos mais apresentados nos cursos analisados que levaram à fragmentação do currículo: 1) Necessidade disposta na legislação e apresentada pelas DCNPF e pelas DCNEF; 2) Falta de clareza sobre o objeto de estudo da área e de identidade na Educação Física; 3) Os diferentes campos de atuação profissional formatados a partir da demanda do mercado de trabalho. (p.96)

Enquanto a formação para o mercado de trabalho for a articulação dos currículos de formação de professores com a realidade estaremos fadados a formar professores que se limitem a reproduzir os valores de uma sociedade competitiva, individualista, opressora e que dissemina a alienação. Embora sejam notórios os discursos críticos com relação à formação de professores nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores de Educação Física, ainda é uma realidade muito distante, tendo em vista que ainda é um campo de disputa, tanto na produção teórica quanto na própria realidade destes cursos.

## *II) Enfoque em aspectos biológicos da saúde e performance*

Elencamos o enfoque em aspectos biológicos da saúde e performance como uma categoria, pois é uma discussão que apareceu de forma significativa nas dissertações e teses encontradas na nossa busca. Este tema aparece algumas vezes como uma relação a ser superada, e outras como uma questão a ser discutida para melhor adaptar-se nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Um exemplo é que na dissertação de Fábio Augusto Brugnerotto (2008) procura-se constatar se a base do currículo de formação atual em Educação Física, está atrelada ao enfoque de saúde biomédico, ou ao enfoque ampliado da promoção da saúde. Para isso o autor analisa seis currículos de cursos de Educação Física, entre eles alguns de bacharelado e outros de licenciatura. O autor parte da

concepção que o enfoque da saúde biomédico é o enfoque pautado na saúde como prevenção de doenças, e o enfoque na saúde como promoção da saúde é a perspectiva de uma formação para a reorganização do estilo de vida a fim de manter uma vida saudável.

Através da análise dos objetivos podemos notar que os cursos nº. 01, 02, 03, e 06 focaram suas preocupações numa lógica de atuação que permeia a problemática da saúde, a partir da idéia de Promoção da saúde e prevenção de doenças através da pratica de atividade física. Já para os cursos nº. 04 e 05 o foco está mais amplo, com o objetivo de formar um profissional “ligado” aos desafios contemporâneos e com um caráter mais crítico. Para o perfil do egresso, observamos nos cursos nº. 01, 02, 03 e 05 que as propostas se concentram no ideário, que na nossa concepção é o hegemônico, isto é, na prática da atividade física ou “exercitação” física como carro chefe e artifício de prevenção de doenças, proteção e promoção da saúde, outro ponto observável é o direcionamento do profissional para atividades profissionais fora da escola. (BRUGNEROTTO, 2008, p.79)

Agora para os cursos nº. 04 e 06 o perfil do egresso é o mesmo, igual o da licenciatura, proveniente do parágrafo 04 da resolução nº. 07/04. Parece-nos pertinente afirmar que houve alterações significativas após as reformulações dos pareceres e resoluções da área, principalmente a nº. 07/04, que entende o bacharel em Educação Física como integrante na área da saúde pública, só que inserido através do “mercado informal” (fora da escola). Resumindo, as questões do perfil do egresso, mantiveram-se nos cursos nº. 01, 02, 03 e 05 sob o ideário da “prevenção de doenças” e “promoção da saúde” através da prática da atividade física. (BRUGNEROTTO, 2008, p.83)

É possível perceber que todos os currículos analisados nesta amostra têm como enfoque principal a saúde, sejam eles partindo de uma concepção biologicista ou de prática de atividade física. Embora esta seja uma concepção que vem desde a ditadura militar, é possível perceber que, mesmo após a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Física, ainda se faz presente na formação dos professores de Educação Física uma concepção de Educação Física pautada no objeto de estudo do movimento humano que tem como prioridade a intervenção social a partir da promoção da saúde.

Sobre a origem desta concepção, a dissertação de Adnelson Araújo dos Santos (2011), que se propõe a analisar a organização do conhecimento denominado esporte nos cursos de Educação Física, constata que é um movimento ainda presente na formação de professores.

O contexto da ditadura militar contribuiu acentuadamente para a continuidade desse processo acrítico de formação dos professores de educação física. No que tange ao currículo, passou a predominar a tendência tecnicista no pensamento educacional brasileiro. Isso se dá num momento de mudanças substanciais no cenário político, econômico e ideológico que o golpe militar de 1964 provocou. Desta forma, o pensamento tecnicista foi gradualmente sendo introduzido no currículo brasileiro (AZEVEDO, 1999).

Esse terreno, como foi mencionado acima, foi propício para a intensificação da esportivização das práticas corporais, da valorização da técnica e da utilização do esporte como um mecanismo de controle social. Assim sendo, ele passou a ser acentuadamente disseminado nas aulas de educação física e na sociedade. (SANTOS, 2011, p. 71)

Compreendemos que há uma defesa do movimento humano como norteador dos currículos de Educação Física, mesmo sendo necessárias e admitidas algumas reformulações e o amadurecimento no trato com este conhecimento. Podemos perceber isto no fragmento abaixo da dissertação de Brugnerotto (2008).

Consequentemente é necessário o amadurecimento sobre o real sentido da Promoção da saúde na Educação Física, pois segundo o que observamos o foco da Educação Física seria o de prevenir agravos à saúde através da mudança de “estilo de vida” a partir da prática de atividades físicas sistematizadas e bem sabemos que as estratégias de prevenção de doenças se manifestam justamente pelo modelo biomédico. Sendo assim é necessário repensar as interpretações usadas sobre o conceito de saúde nos currículos analisados e nos permite indicar novos estudos que possam evidenciar se as práticas destes profissionais irão condizer com o que está explícito no currículo, ou se o que está implícito se sobrepõe. (p. 93)

Encontramos, também, na dissertação de Durval Luiz da Silva (2009) uma expressão da ênfase na saúde presente hoje nos cursos de Educação Física, que possibilita uma facilitada inserção no mercado de trabalho dos professores formados por esta concepção de formação.

O curso de EF oferecido pela USJT mostra-se atualmente com muitos diferenciais. Apresentando como eixo norteador *a promoção da saúde*, todas as atividades desenvolvidas trazem em seu âmago possibilidades de aprofundamento na atuação de um profissional da saúde. Por meio de participação em projetos de extensão, em grupos de estudo e pesquisa, os alunos têm conseguido alcançar facilmente o mercado de trabalho. . (SILVA, 2009,p. 81)

Identificamos que para além da ênfase na saúde e na performance como orientadora dos currículos de formação de professores de Educação Física, ela também é pressupostos teóricos para a produção do conhecimento na área. Na tese de doutorado de Ágrio de Oliveira Chacon Filho (2007) o autor apresenta seus pressupostos teóricos da seguinte forma:

Em atendimento à natureza desta pesquisa e como forma de nos guiar nesta aventura epistemológica, foram básicos os seguintes pressupostos teóricos:

1. Corporeidade é o foco irradiante, primeiro e principal de critérios educacionais [...]
2. A tarefa da educação deve ser realizada com os homens e não para os homens [...]
3. O homem deve jogar somente com a beleza e somente com a beleza deve jogar [...]
4. A educação esportiva deve fundamentar-se na estética e no fair-play [...].

O autor propõe-se a analisar a andragogia do esporte, que é a ciência que estuda o ensino de adultos, e toma a corporeidade como base de referência para a educação. A corporeidade no caso ocuparia uma centralidade na formação destes adultos, assim como a estética e o fair-play<sup>4</sup>.

Na dissertação de Otávio Luiz Pinheiro Aranha (2011) o autor propõe-se a analisar os currículos de formação em Educação Física do Estado do Pará, e para isto analisa também a legislação vigente que orienta esta formação. Desta análise o autor aponta que:

A primeira consideração a ser feita é a identificação da Educação Física como pertencente à grande área da saúde, anunciada no primeiro parágrafo no relatório do Parecer CNE/CES 58/04. Em sua elaboração, o Parecer tem como referência os seguintes documentos da área da saúde: relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde, elaborado em 2005; documentos da Organização Panamericana de Saúde (OPAS – vinculada à Organização das Nações Unidas), da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Rede

---

<sup>4</sup> Pela compreensão que obtivemos a partir da análise da tese do autor, a palavra fair-play aqui se refere ao jogo justo, livre de competições agressivas, mas no intuito da competição saudável, que faz bem para o crescimento e amadurecimento do homem perante a sociedade em que vivemos.

Unida; regulamentações das profissões da área de saúde e regulamentação da profissão de Educação Física (que também concebe a Educação Física como área da saúde). (ARANHA, 2011, p.157-158)

Na Resolução CNE/CES 07/04 são inúmeras as passagens que vinculam diretamente a Educação Física à grande área da saúde, particularmente na definição das tarefas/objetivos/finalidades/competências e habilidades para a “prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde” (artigo terceiro e várias passagens do primeiro parágrafo do artigo sexto) e para “aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (primeiro parágrafo do artigo quarto). (ARANHA, 2011, p.158-159)

Fica evidente que uma orientação em nível nacional que trata a Educação Física como pertencente à área da saúde, tendo por finalidade a prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, vai direcionar a composição dos currículos dos cursos de formação de professores com base nessas concepções, bem como vai também formar professores que tomem para si estes objetivos. Dentro do que era esperado, o autor conclui, após a sua análise dos currículos dos cursos de Educação Física do Estado do Pará que:

[...] identifico que as concepções Saúde Renovada e Fenomenológica de Educação Física, particularmente baseada na Motricidade Humana, são as concepções hegemônicas nos currículos programados dos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Pará investigados nesta pesquisa. (ARANHA, 2011, p.176)

Estas concepções estão presentes em cinco dos seis cursos selecionados neste estudo. A concepção pedagógica Saúde Renovada está presente de forma hegemônica no CEDF-ESMAC e no CEDF-ESAMAZ, e influenciando consideravelmente o CEDF-UFPA-Belém, o CEDF-UFPA-Castanhal e o CEDF-CEULS-ULBRA. Já a concepção Fenomenológica é predominante no CEDF-UFPA-Belém, no CEDF-UFPA-Castanhal e no CEDF-ESAMAZ, influenciando consideravelmente o CEDF-UEPA e o CEDF-CEULS-ULBRA. (ARANHA, 2011, p.176-177)

Entretanto, pudemos perceber que também são significativas as produções acadêmicas que criticam esta concepção de formação de professores com ênfase na saúde e no ensino técnico-biológico que concebe como objetivo principal da Educação Física a promoção da saúde e a aquisição de um estilo de vida “saudável”. Na dissertação de Santos (2011), já referida anteriormente, o autor identifica que:

O currículo da formação em educação física na concepção esportivista, sofreu várias críticas, principalmente na década de 1980 por essa lógica de uma formação que priorizava a dimensão biológica do indivíduo e com a transmissão de técnicas e táticas das modalidades esportivas.(p. 85)

No esporte, ainda temos muito que avançar para construir uma proposta que ultrapasse o modelo existente, que está baseado na concepção técnica do ensino, para uma proposta dialética da formação. Nesse sentido, o problema central está em definir quais são os pressupostos epistemológicos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição a esta que temos, que ainda não possibilita concretamente a prática da reflexão.(p. 73-74)

[...] defendemos que é imperativo estudar/analisar o esporte sociologicamente, reconhecendo as relações intrínsecas com a sociedade burguesa na produção de mercadorias para o consumo das massas. Isso nos mostra a necessidade de não analisar o esporte isoladamente, por modalidades, mas entendê-lo como um todo complexo e estruturado dentro da lógica do capital. Apresentamos ainda o desenvolvimento da esportivização nos currículos da educação física, que contribuiu para as práticas mecanicistas, e por isso aponta para a transformação. Dessa forma, a perspectiva de atuar como intelectual no campo esportivo é fundamental para a prática social. Isso se torna imprescindível na medida em que possibilita uma intervenção não apenas restrita ao domínio das técnicas inerentes às modalidades, mas que une o discurso da crítica com as possibilidades de atuar na sociedade como intelectual transformador, comprometendo-se em desvelar as contradições sociais do modo de produção e conscientes de que podem causar mudanças significativas.(p. 129)

Identificamos que é necessário o trato com o conhecimento desportivo e técnico-biológico com uma perspectiva que pautar a promoção da saúde na área da Educação Física. Entretanto este não pode ser o eixo organizador do currículo como temos visto em diversos cursos de Educação Física. O esporte assim como a promoção da saúde devem perpassar pelo currículo como elementos que compõem uma perspectiva de emancipação do ser humano. Mas também é preciso compreender que a promoção da saúde não emancipa por si só o seu praticante. Os conteúdos devem ser tratados de forma articulada com a totalidade compreendida/apreendida dentro da realidade social.

Conseguimos mapear alguns destes elementos na tese de doutorado de Carlos Roberto Colavolpe (2010), onde o autor aponta que:

Alguns princípios são fundamentais para se compreender o processo de emancipação através do esporte, onde a participação de todos leva ao desenvolvimento de responsabilidades e de comprometimento social com a

construção da realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações, estimulando a criatividade e formando indivíduos autônomos e independentes, opondo-se, enfim, à perspectiva tradicional e reprodutiva, estimulando mudanças reais e concretas na concepção de ensino da Educação Física (E.F.) bem como no conteúdo, no método e nas condições das possibilidades na prática pedagógica.

Dessa maneira, o ensino esportivo escolar superaria o mero desenvolvimento de habilidades técnicas e motoras, permitindo aos alunos uma melhor compreensão da realidade dos esportes e principalmente dos problemas causados por uma prática que privilegia o resultado esportivo de curto prazo. Como exemplo, o “treinamento químico”, nome dado para justificar o uso do doping como artifício para falsear o resultado esportivo, que no curto prazo, abafa os sintomas de dor e cansaço permitindo aumentar a intensidade dos treinamentos, mas que expõe os atletas às fraturas e às lesões musculares por excesso de esforço como também, em longo prazo, com possibilidades de desenvolverem distúrbios cardíacos ou cancerígenos. (COLAVOLPE, 2010, p. 95).

É necessário que o esporte esteja alicerçado nos currículos a partir da sua compreensão como um fenômeno social que foi produzido historicamente e que reproduz os valores da realidade onde ele se encontra. É necessário que o currículo de formação de professores de Educação Física dê conta de articular a necessidade da promoção da saúde com a compreensão da totalidade que representa a saúde. Tratamos aqui desde a aquisição de uma vida saudável, com a prática de atividade física, até as possibilidades de acesso que temos a estas práticas, como tempo de lazer, espaços públicos, limites físicos e biológicos advindos de patologias oriundas do estresse, de sobrecarga de trabalho, entre outras. É importante também que a formação de professores trabalhe com as práticas corporais, e não só com os esportes, mas com a cultura corporal como um todo, e que esta seja tratada levando em consideração os processos sócio-históricos.

Fica evidente que ainda há uma ênfase na performance e na saúde nos cursos de Educação Física. De acordo com a nossa análise, pudemos perceber que a área da Educação Física ainda é vista como parte da grande área da saúde. Precisamos compreender que esta é uma concepção que está em disputa, mas que é vigente porque os organismos que determinam a formação e a concepção a ser pautada nesta área têm este interesse. É necessária esta concepção de Educação Física, tendo em vista que a própria Educação Física hoje é uma mercadoria.

### *III) Teorias do conhecimento que orientam estas pesquisas*

Dentre as teses e dissertações que analisamos, foi possível perceber que as teorias do conhecimento que sustentam as investigações, de forma predominante, utilizam-se de abordagens positivistas ou empírico-analíticas; fenomenológicas ou fenomenológico-hermenêutica; ou crítico dialéticas (na qual se inclui a perspectiva materialista histórico e dialética). Por se tratarem de teorias que divergem umas das outras, é preciso analisá-las em suas contradições, em suas diferentes formas de abordar os fenômenos.

Destacamos que as teorias do conhecimento são elaborações do pensamento que partem de uma concepção de mundo para compreender a realidade social/fenômeno social a ser investigado pelo pesquisador. Trata-se, portanto, da formação do pensamento científico sistematizada em teorias que buscam explicar a realidade através de suas interpretações.

A nossa intenção foi investigar, no banco de dados levantado, quais as abordagens teóricas que estão explicitadas no método de investigação das referidas teses e dissertações encontradas. Porém, no processo de análise foi possível identificar que boa parte dos autores não explicitam a teoria do conhecimento empregada, sendo necessário, portanto, que identificássemos tais teorias utilizando interpretações a partir da forma como as pesquisas foram delineadas e como cada objeto de investigação foi abordado.

Ao pressupor o positivismo como referência, alguns estudos buscavam separar o objeto de investigação e isolá-lo do contexto em que estava inserido, analisando o processo de formação em pequenas partes que não interagem com a totalidade. Temos como exemplos, estudos que, além de partirem de uma perspectiva de mercado de trabalho para a formação, também isolam determinadas parcelas de mercado para serem analisadas e as configuram como sendo de

fundamental importância para a formação em detrimento de outros campos de trabalho e, mais ainda, em detrimento de uma formação ampliada.

A respeito da teoria do conhecimento denominada positivista ou empírico-analíticas, não encontramos nenhuma produção que anuncie utilizar esta abordagem como base para seu método de investigação. O que limitou bastante a nossa análise. Assim, identificamos algumas produções que tem uma base bastante atrelada com a empiria, neste caso, o pesquisador deve ter o comportamento de uma cientista, ou seja, deve considerar apenas as formulações advindas do método e da crítica. Com base neste método, os cientistas deveriam investigar possíveis relações de causa e efeito e regularidades, no intuito de encontrar leis que possibilite observar fenômenos rigorosamente definidos. Entretanto, faltam-nos elementos para afirmar com propriedade quais são as teses e dissertações elaboradas que se encaixam rigorosamente nestas propriedades de concepção de método.

Dentre as perspectivas fenomenológicas, que dão ênfase à subjetividade na formação inicial, foi possível identificar alguns estudos que tratam de questões correlacionadas à formação, com questões de identidade, gênero, subjetividade entre outras. Exemplo dessa perspectiva é apontado por Evandro Antonio Corrêa (2008), onde o autor tem como ponto de partida o paradigma do construtivismo social, pois entende que é necessário compreender as particularidades dos indivíduos participantes, seu histórico, sua identidade social onde vive e referencia sua teoria do conhecimento com a seguinte citação de André (1995):

(...) é uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes na fenomenologia, considerando os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconizando a entrada no universo conceitual dos sujeitos (o sentido que os sujeitos dão aos acontecimentos e as interações sociais de sua vida diária) (CORRÊA, 2008, p. 15 apud ANDRÉ, 1995, p. 16-18).

Outra dissertação encontrada no âmbito desta abordagem teórica é a de Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo (2011). A autora expressa sua posição com relação a sua opção de orientação filosófica:

A construção do projeto foi encaminhada e orientada basicamente por duas concepções filosóficas, a fenomenologia em Merleau-Ponty e a Complexidade de Morin, como grandes articuladoras de uma formação em Educação Física mais próxima da motricidade humana e distanciada do Pragmatismo, do Positivismo, e do Neopositivismo, por não mais contemplarem o entendimento de homem entendido atualmente (p.109)

Já tomando a referência na teoria do conhecimento materialista histórico e dialético, temos os estudos de doutoramento de Claudio de Lira Santos Júnior (2005) onde o autor apresenta que:

Para realização de nossas análises, iremos nos valer dos estudos no âmbito da tradição do pensamento Marxista, cujos princípios fundamentais, no percurso de entender e explicar o real, estão sistematizados no termo materialismo histórico e dialético. O materialismo histórico “representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na realidade (...) a dialética refere-se ao método de abordagem deste real” (SANTOS JÚNIOS, 2005 apud MINAYO, 1992, p.95)

Os estudos desta natureza orientam-se por uma perspectiva transformadora da formação inicial, da universidade e da sociedade. Para tal empreendimento, lançam mão da relação entre o singular e o universal pela via do particular, onde relacionam as questões específicas da formação inicial à totalidade, identificando as determinações do projeto histórico capitalista, materializados em determinado tipo de ser humano que a formação em Educação Física aponta como referência.

Esta ótica da organização do conhecimento pode ser visualizada na dissertação de mestrado de Vilmar Boht (2009) que analisa as mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física:

O estudo foi desenvolvido na abordagem do Materialismo Histórico e Dialético. Assim, sendo fiel às características dessa abordagem, percorremos em nosso trabalho a seguinte lógica no movimento do conhecimento: partimos do empírico, da realidade caótica, seguindo para a análise das múltiplas determinações que envolvem o tema pesquisado,

através das abstrações – o que nada mais é que buscar o ainda desconhecido contido no já conhecido - e então retornamos ao concreto, na forma de síntese, apresentando um entendimento mais elaborado no que se refere às mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física (BOTH, 2009, p.22)

Identificamos desta forma que a opção por uma teoria do conhecimento também perpassa pela opção de uma forma de compreender e analisar a realidade, inclusive a opção de não optar por seguir com rigorosidade um método de pesquisa. Para nós torna-se evidente que a forma de analisar a realidade e os fenômenos encontrados nela expressão uma concepção de horizonte, de ser humano e de sociedade, sendo isto de maneira consciente ou não para o pesquisador. Nesta lógica do pensamento, identificamos os limites encontrados nas teorias do conhecimento denominadas fenomenologia e positivismo. Estas abordagens tratam o objeto de estudo de forma distante, sem articulação com a totalidade da realidade onde o mesmo está inserido, o que muitas vezes faz com que essa análise se mantenha na aparência do fenômeno apresentado, e não consiga estabelecer nexos e relações com a sua essência.

Assim, para fazer a nossa análise de conteúdo, primeiramente fizemos a preparação das informações num grande banco de dados sobre Formação de professores de Educação Física e sobre Formação Profissional em Educação Física, em seguida separamos por temáticas, transformando do conteúdo em unidades; a partir das temáticas, categorizamos tomando as discussões mais frequentes, transformando-as em categorias; a partir das categorias fizemos a descrição do que representavam e para onde apontavam, onde por fim, fizemos a nossa interpretação para elaborarmos conclusões e sistematizações sobre o nosso banco de dados. ,

Constatamos, desta forma, que existem diversas produções em dissertações e teses sobre a formação profissional e formação de professores de Educação Física, que articulam as relações estabelecidas com o modo de produção capitalista de produzir a vida, bem como o processo de formação humana neste processo de formação. Entretanto, ainda é preciso aprofundar estas investigações, pois ainda existem produções divergentes no sentido de que tipo de profissional de Educação

Física se quer formar, como a questão da fragmentação da formação, que ainda aparece de forma inexpressiva no contingente de produção que encontramos.

O currículo de Educação Física precisa estar em consonância com a realidade em que se encontra. Identificamos também que é o mercado de trabalho que vem orientando grande parte da formação de professores, e que por isso, ainda predomina, nos cursos de Educação Física, uma concepção biologicista, tecnicista e higienistas de formação do ser humano. Esta realidade acaba por não priorizar os conteúdos sócio-históricos, humanistas, políticos e pedagógicos, principalmente nos cursos de graduação bacharelado, que tratam diretamente com os conteúdos oriundos de demandas mercadológicas. Essa formação que se preocupa em desenvolver competências necessárias ao mercado de trabalho, embora muitas vezes apareça acompanhada de uma formação crítica e transformadora, não permite tal transformação. Compreendemos que uma formação crítica e transformadora precede uma formação orientada por um projeto histórico socialista, por uma formação omnilateral e emancipadora do ser social.

Identificamos também que a análise das concepções teóricas que orientam a formação atual dos professores de Educação Física é pouco difundida, ou quase que inexpressiva, no contingente de dissertação e teses que encontramos. Desta forma acreditamos que seja necessário analisar e investigar as bases teóricas que orientam as resoluções que determinam orientações para a formação de professores de Educação Física no Brasil.

## **b) Análise de documentos**

O nosso objetivo é estudar as bases teóricas e científicas que sustentam as DCNEF, bem como as bases e fundamentos de sustentação da proposta de licenciatura ampliada. Para tal, faremos uma revisão da produção acadêmica acerca da teoria do capital humano, que é fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Física; da pedagogia socialista, base da proposta de licenciatura ampliada.

Os aportes teóricos concretizam a possibilidade de diálogo sob uma forma peculiar: diálogo com os autores e com a empiria por eles mediado. Este diálogo precisa ser inquirido, fértil, levantar questões pertinentes, cujos resultados são provisórios e cumulativos, como a verdade que, não podendo ser alcançada *in totum*, revela-se sempre em partes que podem ser apanhadas no âmbito da totalidade que a constitui. Apreender a totalidade não corresponde a conhecer totalmente uma dada realidade. Os fatos existem em um conjunto, não linear, de fatos ou acontecimentos e só em relação a este conjunto podem ser compreendidos. E é precisamente a categoria de totalidade, cuja complexidade não se reduz à ideia de localizar os fatos com os quais o tema se relaciona, que permitirá aceder às múltiplas determinações dos fatos, das fontes, determinações que não podem ser conhecidas na totalidade (EVANGELISTA, S/D, s/p) [grifos do autor]

Para analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, faremos uma análise do que constitui a Teoria do Capital Humano; a perspectiva do Objeto de Estudo da Educação Física tratado pelo Movimento Humano; a fragmentação da formação; e a Pedagogia das Competências. Para fazer este estudo, trabalharemos com as seguintes referências, respectivamente: Schultz (1973); Go Tani (1988); Tojal (2003; 2004); Perrenoud (1997; 2000).

Para analisarmos a perspectiva de formação da Licenciatura Ampliada, faremos uma análise do que constitui a Pedagogia Socialista, a Cultura Corporal como perspectiva de Objeto de Estudo da Educação Física; a Unificação da Formação; e o Trabalho como Princípio Educativo. Para fazer este estudo, trabalharemos com as seguintes referências, respectivamente: Pistrak (2000) e Freitas (2009); Coletivo de autores (1992); Taffarel e Escobar (2009); Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005).

Trabalharemos com a ideia de Evangelista (S/D), cuja autora traz alguns apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. A autora parte do pressuposto que os documentos de política educacional, leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos, “expressam

não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (s/p).

A autora resgata que Thompson (*apud* EVANGELISTA, s/d, s/p) argumenta que os documentos ajudam “a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social”.

Se compreendermos a empiria enquanto gestada na história, como manifestação da consciência humana na história, e se tomamos como passível de conhecimento pelo sujeito histórico podemos considerar que conhecê-la é conhecer a própria consciência do homem. Pelo seu conhecimento é possível articular outras formas de consciência. Em síntese, expressam vidas, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria (EVANGELISTA, s/d, s/p).

Sobre o papel do pesquisador, a autora aponta que cabe a este identificar um sentido nos documentos a serem analisados, compreender os significados históricos destes materiais, não apenas superficialmente, mas identificar os projetos históricos ali presentes, quais as perspectivas que ali se apresentam em disputa. “É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa dizer que captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tão pouco serão percebidos em todos os seus elementos” (s/p).

Os documentos que foram analisados são:

a) Documentos nacionais que definem políticas de formação de professores. Entre os principais encontramos: Diretrizes Curriculares Nacionais para professores da Educação Básica (Resolução CNE/CES 01 e 02 de 2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Física (Resolução CNE/CES 07/2004);

b) Documento da proposta de formação em Graduação em Educação Física para habilitação em Licenciatura de Caráter Ampliado – Proposta de Licenciatura Ampliada.

A análise destes documentos, bem como a articulação com a teoria do conhecimento, será tratada no capítulo 3 bem como no capítulo 4, onde tomaremos o diálogo com as categorias que emergiram desta análise.

### **3. PROPOSTA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: FRAGMENTAÇÃO *versus* UNIFICAÇÃO**

Como vimos anteriormente, a discussão sobre a educação no Brasil perpassa por um conjunto de fatores políticos, econômicos e ideológicos que direcionam a formação dos trabalhadores. Por este motivo é que a educação constitui-se como um campo de disputa. Uma disputa que se dá entre um projeto de formação emancipadora, posto pela classe trabalhadora, e um projeto de formação para o capital, encabeçado pela burguesia nacional e internacional. Não necessariamente são projetos unificados, pois existem vários projetos em construção, tanto sendo construídos e implementados pela classe trabalhadora, quanto pela burguesia. Mas quando tratamos aqui a respeito de projetos em disputa, estamos tomando a referência de projeto histórico. Nesse sentido podem não ser projetos unificados, mas apontam para um mesmo projeto histórico, de manutenção da sociedade capitalista, ou de construção de uma nova sociedade.

Neste capítulo propomo-nos a fazer uma aproximação a esta proposta de formação para a classe trabalhadora, posta pela burguesia, nos dias atuais. Temos o intuito de investigar quais são as políticas de formação para os trabalhadores da Educação Física de modo que para isso analisaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física.

A política de formação para uma classe não nasce da cabeça de um ser iluminado. Ela é pensada e construída de modo que seja mais eficiente para o desenvolvimento da sociedade, no caso da sociedade do capital, em se tratando do nosso período histórico. A educação contribui para interiorizar as ideias dominantes nos trabalhadores e nas trabalhadoras. Desta forma, as teorias, as concepções de ensino que vigoram na educação dos trabalhadores em geral são orientadas pelo projeto capitalista, por uma escola capitalista.

Situar-se em relação a um Projeto Histórico não capitalista - “contra hegemônico” – implica apontar a superação das atuais estruturas sociais, e ainda, a rejeição radical de teorias pedagógicas e abordagens

epistemológicas, que se mantêm hegemônicas por procedimentos ideológicos como a inversão, que coloca efeitos no lugar de causas e transforma estes em causa, produz o imaginário social, através de imagens reprodutoras, por representações da realidade, e pela operação do silêncio. Teorias reacionárias negam o caráter classista da educação e da pedagogia, afirmando-se na natureza “invariável” do homem e dos processos educacionais próprios para cada sistema social. São baseadas em normas e valores para uma sociedade capitalista de relações harmoniosas e solidárias, na qual seria possível a realização e a emancipação do indivíduo. (TAFFAREL, 2001, s/n)

Por entender que a formação do trabalhador envolve muito mais que competências a serem desenvolvidas, é que nos propomos a analisar alguns aspectos delimitados pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física. Localizamos às referidas Diretrizes no bojo das políticas educacionais neoliberais que se iniciaram no governo Fernando Henrique Cardoso, e que foi intensificada no governo Lula e agora é mantida pelo governo Dilma.

As políticas para a educação, saúde, transporte são ditadas pelos organismos internacionais, na tentativa de estabelecer padrões para o terceiro mundo. Dedicaremos-nos aqui as políticas de formação de professores do ensino superior, primeiramente, e mais adiante as políticas de formação de profissionais para a área da Educação Física.

Segundo Leher (s/d) o Banco Mundial vem determinando que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a gratuidade das instituições públicas, os traços mais distintivos do modelo europeu de universidade, são anacrônicas com a realidade latino-americana. A demanda do terceiro mundo é a privatização destes serviços, embora exista uma resistência nas universidades públicas aos projetos que pretendem imprimir um caráter aligeirado e massificado sem qualidade.

Essa resistência se dá por parte de alguns professores, servidores, estudantes e direções de instituições, que se organizam para defender a universidade pública, gratuita e de qualidade, alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Mas esta resistência tem gerado críticas sistemáticas pelos governos brasileiros, aonde os mesmos vêm implementando políticas na tentativa de

desconstruir o tripé ensino, pesquisa e extensão das universidades públicas, e aligeirar a formação, conforme as orientações internacionais.

[...] essa resistência – expressa em atos acadêmicos em prol da concepção universitária e por mobilizações e greves – pode estar sendo quebrada pelas sucessivas medidas adotadas pelo governo Lula da Silva que, diferente de Cardoso, tem obtido apoio mais ativo por parte das administrações universitárias. Em geral, todos os projetos governamentais que pretendiam “harmonizar” os cursos de graduação das públicas com os das privadas, tendo o padrão destas últimas como referência, foram compreendidos como heterônomos e não contaram com o apoio ativo das administrações. [...] A partir do mandato de Lula da Silva a realidade é outra. Projetos que outrora foram apresentados pelo MEC e recusados pelas universidades voltaram à baila, mas agora assumidos como se de autoria das próprias universidades, retirando o MEC do foco do conflito. Assim, diferente dos períodos anteriores em que os embates eram externos à universidade, o que facilitava a unidade da comunidade acadêmica, atualmente, o cerne dos conflitos se volta para dentro das instituições, ampliando o grau de liberdade do governo para levar adiante a sua agenda. (LEHER, s/d, p. 3)

E agora, o governo Dilma continua intensificando as proposta de aligeiramento para o ensino superior. A proposta inicial de formação veio da proposta de Universidade Nova. Segundo Leher (s/d), a referida proposta qualifica as universidades federais como híbridas, reunindo o pior do modelo estadunidense e da universidade européia do século XX, que afirma o fracasso das escolas públicas nos países latino-americanos, onde as mesmas devem voltar-se exclusivamente para o mercado.

Em linhas gerais, a Universidade Nova preconiza a seguinte estrutura: após o invertebrado Bacharelado Interdisciplinar (BI) de 2 a 3 anos, o estudante ganharia um diploma que o habilitaria a seguir os seus estudos, se aprovado em seleção, conforme o seu perfil “vocacional”:

- Aluno(a)s vocacionados para a docência poderão prestar seleção para licenciaturas específicas com mais 1 a 2 anos de formação profissional, o que habilita o aluno(a) a lecionar nos níveis básicos de educação;
- Aluno(a)s vocacionados para carreiras específicas poderão prestar seleção para cursos profissionais (p.ex. Arquitetura, Enfermagem, Direito, Medicina, Engenharia etc.), com mais 2 a 5 anos de formação, levando todos os créditos dos cursos do BI;
- Aluno(a)s com excepcional talento e desempenho, se aprovados em processos seletivos específicos, poderão ingressar em programas de pós-

graduação, como o mestrado profissionalizante ou o mestrado acadêmico, podendo prosseguir para o Doutorado, caso pretenda tornar-se professor ou pesquisador. (LEHER, s/d, p.9)

Essa proposta foi implementada em todo Brasil, com algumas adaptações e alterações, no formato de Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) através do Decreto 6.096/2007 (24/04/07). O artigo III do referido decreto define que:

a) 90% de formados em relação aos ingressantes (Art. 1o, §1o), um índice que não tem paralelo nas comparações internacionais e que somente seria possível com a implementação também na educação superior da aprovação automática e uma agressiva política de assistência estudantil e

b) a meta de relação professor/ estudante que deverá passar dos atuais 12 estudantes por docente para 18 alunos por docente em um prazo de cinco anos. Vale notar que a ANDIFES queria empurrar o cumprimento dessas metas para 10 anos, mas o decreto não acatou o seu pleito. É importante registrar que os números do MEC estão fundamentados em comparações internacionais descabidas (pois não considera que em muitas universidades estrangeiras os docentes podem contar com apoio de doutorandos e assistentes que não compõem o quadro permanente da instituição), ignora a expansão da pós-graduação e a especificidade de áreas. (LEHER, s/d, 11)

O investimento disponível para as universidades já vem destinado a ser investido nos bacharelados interdisciplinares. Entretanto, o REUNI possibilitou a criação de diversos outros cursos, que não receberam investimentos como infraestrutura, contratação de professores e técnicos administrativos.

Está claro que os poucos investimentos serão direcionados para a função de escolão. As licenciaturas pós BI estarão reservadas a possivelmente um terço ou menos do número de estudantes do BI, abrindo um imenso mercado nas privadas que terão um novo 'nicho' de mercado: como a grande maioria dos que concluírem o BI não poderá se licenciar de modo pleno nas públicas, o setor empresarial buscará "captar" parte desses "clientes". (LEHER, s/d, 12)

Alves, Figueiredo e Taffarel (2007) apresentam-nos nove pontos que indicam claramente que o REUNI não atende às demandas mínimas necessárias para uma formação superior de qualidade, são eles:

1. Proposição de reestruturação dos cursos, sem os investimentos financeiros necessários; 2. Inclusão no PDI de programas que interessam unicamente as políticas governamentais que restringem os investimentos em educação e estabelecem a concorrência empresarial entre as universidades; 3. Adoção de programas de caráter compensatório, focal e assistencialista para “aliviar a pobreza” vinculando a destinação de recursos a estes programas; 4. Descaracterização da formação profissional pela desvalorização dos conteúdos curriculares e inclusão de medidas para integralização de currículos como a prova do ENADE, possibilitando o controle ideológico sobre a formação e produção do conhecimento nas universidades. 5. Imposições de medidas financeiras (financiamento das atividades fins pela iniciativa privada), científicas (compra de pesquisas) e curriculares (rebaixamento de conteúdos e tempos pedagógicos) que comprometem a autonomia universitária; 6. Proposição de ampliação demagógica de vagas sem ampliação de investimentos, sem assistência estudantil, sem recursos adequados para a pesquisa, sem novas contratações de técnico-administrativos e docentes; 7. Continuidade da política de arrocho salarial de docentes e técnicos administrativos; 8. Emprego de pessoal terceirizado, temporário e precarizado nos setores de transporte, segurança, limpeza, manutenção, administração, eliminando-se postos de trabalho, com desvios de funções dos estudantes para atender setores em que falta pessoal; 9. Precarização do trabalho docente via contratação de substitutos e desqualificação do trabalho docente com propostas de educação a distância que de uma complementaridade do ensino converte-se em modalidade e política de expansão (apud ALVES, 2010, p. 58).

Esta é a lógica da precarização da formação dos trabalhadores em geral, mantendo a elite como a detentora do acesso a produção do conhecimento. O ensino superior tende a servir como uma qualificação para a empregabilidade, a possibilidade de formar trabalhadores qualificados para o mercado de trabalho, qualificados para atender as demandas do capital. Deixando de ser um lugar onde se faz pesquisa, ensino e extensão para atender as demandas da realidade social e onde se deveria almejar construir conhecimentos para ultrapassar os limites impostos pela sociedade do capital, visando à formação e emancipação humana.

O retrospecto das iniciativas de criação de uma graduação mais aligeirada para os pobres é suficientemente longo para comprovar que o mesmo é parte de um padrão de acumulação muito próprio do imperialismo de hoje, em que os países periféricos e semiperiféricos não ocuparão um lugar relevante na produção de conhecimento e em processos produtivos em que o conhecimento se constitui em vantagem comparativa importante. (LEHER, s/d, 12)

As políticas para a formação de professores encontram-se mergulhadas nesta mesma lógica de formar trabalhadores para o mercado de trabalho. No ano de 2002, que foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. As propostas de formação em discussão estavam na linha da perspectiva neoliberal, onde por um lado, prioriza-se o trabalho em equipe, necessário neste momento de crise do capital, e de outro lado defende-se a construção de competências e habilidade pelo/no professor para que este as reproduza na escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física navegam neste mesmo barco. Para compreendermos como se deu a construção e efetivação de políticas para a formação de professores de Educação Física faremos um breve resgate histórico a fim de contextualizarmos as nossas análises.

A partir da década de 1980 as políticas do Estado começam a tomar novas formas, posto um reordenamento do mundo do trabalho. O neoliberalismo torna-se a política de governo vigente, e com ele incorpora-se ampliação da flexibilização das relações de trabalho, desestatização e terceirização dos direitos sociais que estão garantidos na Constituição Federal como responsabilidade do Estado. Agora se inicia uma proposta de ampliação dos serviços privados, onde estes se apropriam dos serviços que eram antes oferecidos por meio do Estado. Ou seja, saúde, educação, etc, deixam de ser responsabilidade do Estado.

O incentivo a prática da Educação Física era de interesse do Estado em tempos de ditadura, disseminando as concepções que a Educação Física teve até a década de 1970. A saber, as concepções Higienista, Militarista, Pedagogicista e Competitivista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997). Ainda encontramos muitos resquícios destas abordagens nos cursos superiores de Educação Física, que estava vinculada ao alto grau de avanço científico nas áreas de fisiologia, biomecânica, treinamento desportivo, etc. Mas desde a década de 1980, surge uma nova forma de compreender a Educação Física.

O início dos anos 80 indica o acirramento dos embates ideológicos na área de Educação Física. Por um lado, havia os que denunciavam o papel social mitificador e contraditório da Educação Física voltada para o “bem social” e

para a “saúde” e, por outro, os que defendiam a referência da “aptidão física”, do pensamento médico-higienista e do pensamento militarista. (TAFAREL, 1993, p. 36)

A conjuntura apresentava um período de abertura de novos mercados para a rede privada, a Educação Física também deixa de ser relevante para o Estado, e o mesmo começa incentivar a iniciativa privada no que tange o campo de trabalho desta área do conhecimento, no caso a área não escolar. O que provoca também uma nova demanda específica de competências necessárias para o trabalhador de Educação Física.

Junto com essa conjuntura, inclusive de abertura política com o fim da ditadura, abre-se um novo período de formulações teóricas para a área. A Educação Física passa a ser olhada pelos olhos das ciências humanas/sociais, e não mais somente pelas ciências naturais. Esse período mostrou-se como um momento crítico na Educação Física, onde as áreas das ciências humanas e sociais ganharam mais espaço, e que, por consequência, desencadeou a construção de várias outras tendências na Educação Física.

Este período foi divisor de águas nesta área. As maiores expressões das divergências deste momento estão expressas na construção de teorias pedagógicas da Educação Física. As mais importantes deste momento são a teoria pedagógica Desenvolvimentista e a teoria pedagógica Crítico-Superadora, que na época representavam a ala progressista. A concepção Desenvolvimentista foi formulada pelos professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel, da Universidade de São Paulo (USP), e Ruy Jornada Krebs, da Universidade Federal de Santa Maria. Esta concepção bebe na referência da aptidão-física. Esta abordagem tem como idéia central possibilitar ao aluno oportunidades de vivências/experiências a partir do movimento. Para os autores, estas experiências/vivências garantem o desenvolvimento natural do ser humano. Sua base teórica é fundamentalmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e tem como objeto de estudo da área, o movimento humano.

Ao lado desta abordagem, mas com concepções divergentes, encontramos a referência da abordagem Crítico-Superadora. A referida abordagem foi sistematizada por um coletivo que se denominou Coletivo de Autores, e a proposta está expressa no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, lançado em 1992. Esta proposta baseia-se, fundamentalmente, na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e na pedagogia crítico-social dos conteúdos, sistematizada por José Carlos Libâneo. Temo como objeto de estudo da área a cultura corporal, onde se busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogo, dança, ginástica, luta, esporte, mímica, etc.

Diante desta conjuntura, novas e sucessivas problemáticas foram sendo visualizadas na área. Tanto para a Educação Física escolar, como para a formação de professores de Educação Física. Foi durante este período de divergências a respeito do que é a Educação Física, que o Ministério da Educação determinou que fossem construídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física.

Até então, os currículos dos cursos de Educação Física eram orientados Resolução CFE 03/87, que possibilitava a criação de cursos de licenciatura e bacharelados em Educação Física. No ano de 1997, a Portaria Ministerial Nº 972/97 determinou que se criassem comissões de Especialistas, vinculadas à Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). Essas comissões de especialistas seriam as responsáveis para preparar as Diretrizes Curriculares Nacionais de suas respectivas áreas: sistematizar, debater e definir as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais e encaminhá-las para análise de mérito e decisões cabíveis. A mesma portaria ainda regimentou e definiu como se daria a indicação e constituição das Comissões de Especialistas, a forma de organização dos seus trabalhos e determinou que tivesse um mandato de dois anos, com possibilidade de uma única recondução.

As comissões de especialistas foram construídas por docentes de alto nível de formação acadêmica, ou renomada atividade profissional, com reconhecida experiência de atuação no ensino da graduação. No ano de 1997, a SESu publicou um edital, que abria a possibilidade de indicações de nomes de docentes, vinda das coordenações, para compor as Comissões e convocou as Instituições de Ensino Superior para que enviassem propostas para as Diretrizes Curriculares. As propostas seriam sistematizadas e a partir daí, a comissão elaboraria uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física com o prazo máximo de 3 de abril de 1998, mas posteriormente o prazo foi prorrogado para julho de 1998 (BIRK, 2005).

A COESP/98 era composta pelos seguintes representantes: Elenor Kunz (UFSC), Wagner Wey Moreira (UNICAMP/UNESP), Helder Guerra de Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UNB) e Emerson Silame Garcia (UFMG) (BIRK, 2005). Essa comissão partiu, para a construção das diretrizes, da consulta realizada pela COESP/96. Entretanto, Birk (2005) nos relata que o único documento que foi usado para formular a proposta, foi o enviado pela UNICAMP, tendo em vista que Wagner Wey Moreira era da UNICAMP e defendeu essa posição no interior da comissão.

Neste mesmo período histórico, foi criado Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), pela lei 9696/98. E por isso, Helder Guerra de Resende fazia contato com o conselho, que efetivamente não tinha um representante na comissão, mas que através de Helder sabia de tudo que estava acontecendo e ajudava na construção da proposta (BIRK, 2005).

Em junho de 2000 se instaurou uma nova comissão (COESP/00), composta por: Iran Junqueira de Castro (UNB), Cláudia Maria Guedes (USP), Roberto Rodrigues Paes (UESC), Antonio Roberto Rocha Santos (UFP) e Maria de Fátima da Silva Duarte (UFSC), segundo Birk (2005). Entretanto, a autora relata que a Comissão de Especialistas organizada em 2000 não teve participação relevante no processo de construção das Diretrizes Curriculares.

No dia 8 de maio de 2001, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprova o parecer CNE/CP N° 09/01 onde foi definida a formação dos professores de Educação Física que atuariam na Educação Básica. Desta forma, estava faltando agora diretrizes para os que atuariam fora da escola. Para isso o CNE abre um novo processo de formulação de Diretrizes Curriculares.

O CNE determinou que o CONFEF fosse o responsável para formular uma proposta de Diretrizes para a Educação Física, esse processo gerou o parecer CNE/CES N°138/02, que teve inúmeras divergências na área. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), discordando de tudo, entrou em contato com o CNE, organizou fóruns de discussão, e construiu cartas e abaixo-assinados solicitando a retirada da publicação do parecer, que foram entregues ao CNE (BIRK, 2005). Uma expressão dessa movimentação realizada pelo CBCE foi a elaboração da Carta de Vitória, construída pelo Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho no ano de 2003.

Durante isso, o professor Lino Castelani assumiu a Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer no Ministério do Esporte. Esse cargo nacional facilitou e permitiu que Lino estabelecesse um diálogo com o CNE, o que resultou na retirada da publicação do Parecer CNE/CP N° 138/02, após muita pressão das entidades e grupos que compunham a área e tinham desacordo com as formulações expressas no referido parecer. O Ministério do Esporte, com autorização do CNE, assume a responsabilidade de formular uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física. A proposta construída foi apresentada ao CNE como justificativa para uma ampliação do debate.

No mês de julho do ano de 2003, o MEC autorizou a criação de uma Comissão de Especialistas pelo Ministério do Esporte, a qual teria a incumbência de sistematizar uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, e que foi construída. O CONFEF, discordando dessa proposta, entra em contato com Lino Castelani Filho, e solicita ao CNE que seja construída uma nova Comissão de Especialistas para que se tenha uma ampliação do debate (BIRK, 2005).

O Ministério do Esporte, atendendo ao pedido, elabora uma Comissão Especial de Especialistas chancelada pelo CNE. Essa comissão foi composta por pessoas indicadas e representavam os interesses de alguns setores: Helder Guerra de Resende (UGF) representando o Ministério do Esporte, Maria de Fátima da Silva Duarte (UFSC) representando a COESP/00, Iran Junqueira de castro (UNB) representando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), João Batista Gomes Tojal (UNICAMP) representando o CONFED e Zenólia Christina Campos Figueiredo (UFES) representando o Colégio Brasileiro de Ciências e Esporte (CBCE).

Essas disputas/interesses apresentam-se na perspectiva de dois grupos: um grupo formado por Zenólia, Helder e Iran, os quais queriam que a comissão se utilizasse da proposta formulada pelo Ministério do Esporte para construir uma nova proposta. O outro grupo era formado por Tojal e Maria de Fátima, os quais pautavam a construção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais com base no Parecer CNE/CES Nº 138/02, com o intuito de não alterar quase nada da proposta do parecer. A decisão foi tomada por uma votação, onde o Grupo formado por Tojal e Maria de Fátima perdeu. Não satisfeitos com o resultado e a decisão, o grupo que perdeu recorreu aos diretores das escolas de Educação Física (BIRK, 2005).

O CONFED auxiliou os diretores das escolas de Educação Física a estruturar o Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física (CONDESEF) para debater as Diretrizes Curriculares Nacionais (BIRK, 2005). O CONDESEF, estando a par das discussões repassadas pelo CONFED, se posiciona pela proposta de utilizar-se do Parecer CNE/CES Nº 138/02 para a construção das diretrizes, embora pautasse a reformulação do mesmo. O CONFED, sem ter muitas opções, concordou com a decisão do CONDESEF de reformular o parecer, tendo em vista que um dos interesses do CONFED era dar apoio ao mesmo.

O CONFED defendia que as Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam apresentar as competências e habilidades do profissional de Educação Física a fim de delimitar o campo de atuação do mesmo, na área escolar, e na área não escolar. Após muitas reuniões, os setores CBCE, CONFED, CONDESEF, Ministério do

Esporte e COESP/03 em audiência pública em dezembro de 2003 que ocorreu no Conselho Nacional de Educação, entraram em consenso. Também estava presente na audiência a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, que se retirou da audiência, visto que não havia disputa, mas sim a possibilidade de negociar consensos, e para a ExNEEF, nada do que havia na proposta era possível de consensuar. Fazia-se presente também e o Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho, representado pela professora Celi Taffarel (Coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte & Lazer (LEPEL), que não apoiaram o consenso, e se posicionaram contrários ao que estava sendo aprovado (BIRK, 2005).

Um dia antes da audiência pública, o Grupo de Trabalho Temático (GTT) do CBCE Formação Profissional e Mundo do Trabalho, reunido em Vitória, elaborou a “Carta de Vitória”, que seria encaminhada à direção nacional do CBCE, bem como para seus respectivos sócios. O objetivo da carta era de reafirmar sua posição com relação ao substitutivo do Parecer CNE/CES 138/02. A direção nacional do CBCE ignorou a posição do GTT, e votou a favor, na audiência, das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física.

Desta forma, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, materializada na resolução CNE/CES Nº07/2004. Os estudantes de Educação Física, reunidos no Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, em Brasília, no ano de 2004, ocuparam o Conselho Nacional de Educação, exigindo a revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais recentemente aprovadas.

Como vimos, o que estava em pauta esse tempo todo, não era uma discussão teórica e prática do que é a Educação Física e de como ela pode avançar na formação dos professores de Educação Física, mas uma disputa de como ela pode atender e fortalecer as demandas de alguns setores da área. Essa é a história do processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais que se faz necessária para compreendermos os elementos que são apresentados para a formação dos professores.

Para compreendermos melhor esse processo das Diretrizes Curriculares para a Educação Física, tomaremos alguns elementos para análise que consideramos centrais, a fim de compreendermos a concepção de mundo e de homem que é apresentada como projeto para a formação de professores. Os elementos que aqui consideramos centrais são: a) Objeto de estudo da área; b) Fragmentação da área de atuação/formação/conhecimento; c) Proposta de formação baseada na Pedagogia das Competências.

### **3.1 Objeto de estudo da área:**

O objeto de estudo da área tem uma proporção muito grande quando se pretende discutir o que é a Educação Física, e de que forma ela deve ser desenvolvida/compreendida até chegar aos espaços onde a mesma é trabalhada. Nas diretrizes curriculares, o objeto de estudo é apresentado da seguinte maneira:

Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p.1)

Entendemos que, tomar o movimento humano como objeto de estudo limita as possibilidades de compreender a Educação Física como algo historicamente produzido e sistematizado pela humanidade. Pois como afirma Go tani (1988)

O movimento se relaciona com o desenvolvimento cognitivo no sentido de que a integração das sensações provenientes de movimentos resulta na percepção, e toda a aprendizagem simbólica posterior depende da organização destas percepções em forma de estruturas cognitivas. Acrescentando-se a estes conhecimentos os resultados de estudos em

Performance Humana e Aprendizagem Motora, que destacam a participação dos aspectos cognitivos em qualquer ação motora, no sentido de que o desenvolvimento da cognição possibilita uma melhor programação e controle dos movimentos, [...] onde o movimento desenvolve a sensação, a sensação a percepção, a percepção a cognição, a cognição o movimento, o movimento a sensação, repetindo-se assim todo um processo que evolui de uma forma contínua. Em resumo, os movimentos são de fundamental importância para a vida do ser humano em seus diferentes aspectos. Onde existe vida, existe movimento; e vida é impossível sem movimento. (Go Tani, 1988, s/p)

Para Go tani, o objeto de estudo da Educação Física é o movimento humano, e sem ele não compreendemos o que é a própria Educação Física, e assim termos como objetivo analisar o significado do movimento na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente. Partir do movimento humano para tratar da Educação Física significa compreender as práticas corporais como algo expresso pelo movimento de um exercício, de uma atividade, ou seja, descolado de um plano histórico, de um desenvolvimento cultural, construído ao longo dos anos pela humanidade. Analisar a Educação Física através do movimento humano não nos permite compreender que este campo da educação é necessário para além da atividade física, da promoção da saúde e do movimento, mas como possibilidade de elevar o padrão cultural de quem acessa, desta forma, compreendemos que:

O pensamento teórico científico é condição sine qua non para a compreensão teórica e prática das bases da ciência contemporânea, seus conceitos, princípios e leis fundamentais; para compreender o conhecimento como fruto da práxis humana e a origem dos conteúdos das disciplinas escolares na atividade prática do homem para atender interesses específicos de classes sociais específicas (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s/p)

A Educação Física pode e deve contribuir para que tenhamos elementos para compreender a sociedade, bem como ainda compreender o desenvolvimento histórico das práticas corporais da humanidade, no sentido de avançá-las ainda mais. Um exemplo disso é o esqui. Esqui é o nome que se dá a cada uma das pranchas que são usadas para facilitar o deslizamento e o deslocamento do homem sobre a neve. Entretanto, o homem apropriou-se deste instrumento que foi desenvolvido para melhor sobreviver na neve, e o transformou numa prática

esportiva. Ou seja, o esqui não surgiu enquanto um esporte, mas como uma ferramenta construída pela humanidade no intuito de potencializar o seu difícil deslocamento na neve, bem como a sobrevivência do homem. O esqui analisado pelo viés do movimento humano é apenas um esporte, que necessita de muita prática e equilíbrio para aprender. Mas não só disso. O esqui é uma prática corporal porque o homem o desenvolveu, a partir de suas demandas postas naquele período histórico, e que são necessárias para o desenvolvimento da humanidade.

Esta é uma forma de ver a prática corporal pelo viés de uma cultura corporal. Tomar o esqui como uma cultura corporal, permite-nos compreender que ele faz parte do desenvolvimento histórico da humanidade, e por isso surge de uma necessidade daqueles povos que ali viviam. O homem produz o conhecimento para superar as problemáticas encontradas na realidade, e a partir disso, avança ainda mais nesta produção. Na perspectiva da cultura corporal a Educação Física:

[...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Assim é com a natação, com o futebol, e com todas as práticas corporais, que hoje se encontram de forma ahistóricas, como se tivesse nascido prontas para serem comercializadas. Essa é uma diferença fundamental. Partir da cultura corporal para compreender a Educação Física permite-nos enxergar que o ser humano é o sujeito da humanidade, e que a humanidade depende dele para a sua emancipação. Nos faz enxergar também que a Educação Física é necessária para que todos os homens e mulheres acessem ao que tem de mais avançado no que tangem as práticas corporais.

### **3.2 Fragmentação da área de atuação/formação/conhecimento:**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física definem a habilitação em nível superior para os professores de Educação Física. Hoje temos duas habilitações, no caso Licenciatura em Educação Física, e Bacharelado em Educação Física. Entretanto, nas DCN não é mencionado o termo bacharelado, mas sim o termo Graduação em Educação Física, e muitos se apropriam do termo graduação dizendo que é a mesma coisa.

Vejamos o que dizem as Diretrizes Curriculares:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004, p.1)

A Graduação em Educação Física não é uma habilitação específica, como Licenciatura ou bacharelado, mas uma titulação que corresponde à formação no ensino superior, pois desde que foi promulgada a Lei nº 9.394/96, só existem cursos de graduação plena, que estão instituídos nas universidades onde após a conclusão de estudos e colação de grau, o estudante recebe o seu diploma. O assunto está disciplinado no art. 44, inciso II, da Lei mencionada. (BRASIL, 2005)

A graduação compreende cursos de: Licenciatura, Bacharelado e Cursos Superiores de Graduação Tecnológica. Tendo em vista tudo isso, compreendemos que quando as DCNEF determinam orientações específicas para os cursos de graduação em Educação Física, estas correspondem tanto para os cursos de bacharelado, quanto para os de licenciatura. Podemos encontrar melhor esta discussão no parecer CNE/CES número 400/2005. Entretanto, quando as DCN determinam orientações específicas para os cursos de licenciatura, estas correspondem somente e exclusivamente aos cursos de licenciatura.

Isso tudo indica que a única diferença no campo de atuação entre o Graduado em Licenciatura e o Graduado em Bacharelado é que o Graduado em Bacharelado não pode atuar na educação básica, ou seja, na escola. De contrário, as afirmações que o CONFEF faz de que graduação é a mesma coisa que bacharelado, estão no mínimo distorcidas. O CONFEF dissemina esta informação para tentar limitar os campos de atuação e justificar a necessidade do Bacharel, já que este é desprovido do campo de atuação mais antigo da Educação Física, a escola. Vejamos:

Para o CONFEF, os cursos de licenciatura e bacharelado correspondem a seguinte atuação:

A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física. O BACHARELADO (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (CONFEF, 2006, p.20).

Ou seja, o CONFEF mente e atua defendendo essa mentira, na tentativa de impedir que os licenciados em Educação Física atuem fora da escola. O nosso intuito aqui é esclarecer que se o licenciado em Educação Física por lei pode atuar em todas as áreas da Educação Física, não se justifica a manutenção dos cursos de bacharelado, já que estes estão privados de atuar nas escolas, ou seja, tem um campo de atuação restrito. De acordo com o Parecer CNE 82/2011, o licenciado tem a permissão para atuar em qualquer campo da intervenção da sua área de formação. A intenção é formar profissionais que tenham condições de sobreviverem pelo seu trabalho na Educação Física, e quando limitamos as possibilidades de atuação nesta área, estamos limitando as possibilidades desta sobrevivência.

Outra discussão importante de fazermos é a de que hoje se afirma que precisamos ter melhores profissionais para atuar de maneira mais qualitativa na escola e nos espaços não escolares. Como nas últimas décadas os espaços não escolares (clubes, academias, hotéis, etc) ampliaram significativamente, gerou-se a

necessidade de termos profissionais formados especificamente para atuar nestes locais de trabalho.

Mais uma vez vemos o mercado de trabalho determinando como deve ser a formação inicial dos profissionais desta área. Conforme Taffarel (1993) não é o mercado de trabalho que deve definir a profissão, mas sim o processo de formação para atender a determinadas demandas da sociedade.

O argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica, e o bacharel, uma formação enfaticamente científica – o que permitiu interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescindia da ciência e vice-versa. Isto pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação do profissional de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e é de que não sejam necessárias as atitudes científicas. (TAFFAREL, 1993, p. 37)

Tendo em vista que para nós o mercado de trabalho não pode definir a formação da profissão, trataremos agora sobre o que identifica o profissional desta área. Entendemos que as problemáticas da área advindas da fragmentação da formação vão para além do campo de atuação, mas desenrolam um processo de desqualificação da formação do professor de Educação Física e inclusive na não compreensão do que é a totalidade da Educação Física. Temos esta compreensão, pois visualizamos que ao longo do processo de formação vem sendo cada vez mais limitado o acesso aos conhecimentos necessários no que tange a Educação Física.

Partimos do entendimento de que o que nos identifica enquanto professores de Educação Física, seja na área escolar ou fora dela, é o trabalho docente. Os professores de Educação Física trabalham com os conteúdos da cultura corporal e a partir dele desenvolvem metodologias para que esse conhecimento seja acessado da melhor forma por seus alunos.

A fragmentação do processo de formação, onde os alunos da licenciatura têm acesso aos conteúdos pedagógicos e os alunos do bacharelado têm acesso aos conteúdos técnicos faz com que os profissionais da área da Educação Física não compreendam a totalidade que abrange essa área. Afirmamos isto, pois

compreendemos a Educação Física como uma área que trabalha, tomando como referência o trabalho pedagógico, com os elementos da cultura corporal. Estes não variam de ambiente para ambiente. O futebol vai ser sempre o futebol, as lutas serão sempre lutas.

O que varia, na escola, clube ou academia, não são os conteúdos da cultura corporal, mas sim a forma de trabalhar com estes conteúdos. Por isso a importância do trabalho pedagógico. Trata-se de uma diferença de objetivos que se tem com aquele respectivo conteúdo em determinados ambientes de trabalho. Ou seja, o trabalho desenvolvido pelo professor numa escolinha de vôlei em um clube, vai ser diferente do trabalho desenvolvido pelo mesmo professor na aula de Educação Física da escola básica. Mas o conteúdo vôlei continua tendo as mesmas características como a recepção, passe, saque, etc. O conteúdo não varia de acordo com o ambiente, mas sim como ele vai ser trabalhado em cada ambiente, as intenções do professor para com a aula a partir dos conteúdos da cultura corporal.

Taffarel e Escobar (2009) ressaltam que manter essa relação diferenciada de conteúdos, tanto na formação de professores de Educação Física, quanto na constituição nas próprias aulas de Educação Física, seja na escola ou na academia, ressalta o dualismo entre o corpo e a mente, tratando-se o ser humano de forma fragmentada para depois tentá-lo entender por inteiro. Assim, na escola tratamos o conhecimento dando atenção “às três entidades contidas no corpo dos nossos alunos: a afetiva, a cognitiva e a motora, pois, procedendo desse modo, estar-se-á abordando-o como totalidade e, portanto, dando conta de uma educação integral” (s/p)

A unificação da formação pretende tratar a Educação Física como uma disciplina que leva em consideração “pressupostos lógicos, psicológicos e didáticos, também, com base na dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e, principalmente, tomando a prática objetiva, produtiva: o trabalho, como ponto de partida” (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s/p). No caso aqui, em se tratando da formação de professores, a prática refere-se ao trabalho docente.

Só nessa perspectiva é possível orientar conteúdos e métodos para promover nos alunos a formação do pensamento teórico-científico necessário à ultrapassagem do pensamento meramente empírico desenvolvido via conceptualismo, sensualismo e associacionismo através dos procedimentos didático-metodológicos da escola atual (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s/p).

Por isto não podemos esquecer que a Educação Física tem como identidade da área a docência. Cabe ao professor organizar, sistematizar e construir uma metodologia adequada para trabalhar os conteúdos da Educação Física que melhor atendam as demandas daqueles alunos. Então, para nós, a fragmentação da formação não se justifica quando estamos tratando de elevar o padrão de qualidade de atuação destes professores, do contrário, precariza ainda mais a formação e ainda, fragmenta os trabalhadores colocando um contra o outro na disputa por áreas de atuação.

### **3.3 Análises das bases teóricas das propostas que orientam a formação de professores de Educação Física**

Compreendemos que para analisar as bases teóricas das resoluções e propostas para a formação de professores em geral, bem como da Educação Física, temos que investigar quais as concepções de homem e de mundo que orientam as próprias orientações para a formação de professores. Desta forma, trabalharemos com alguns fragmentos destas orientações que, na nossa compreensão, permitem-nos diagnosticar as concepções que estão implícitas.

#### **3.3.1 RESOLUÇÃO CNE/CP 01, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**

Esta resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Trata de orientações para a formação de professores de todas as licenciaturas, inclusive em Educação Física.

No artigo 3º, que define orientações para a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, encontramos os seguintes princípios norteadores deste preparo de exercício profissional em específico:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida [...]

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores [...]

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação [...]

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem [...]  
(BRASIL, 2002a, p.2)

Tomar a noção de competência como concepção nuclear de orientação do currículo de curso significa que o curso será norteado tendo como referências as situações problemas. Tais situações deveram dar conta da formação inicial para a docência. Esta perspectiva de formação de professores parte da concepção que Schultz (1973) desenvolveu a partir da Teoria do Capital Humano, já referida anteriormente. Para este autor a educação serve para desenvolver um conjunto de habilidades e competências que são necessárias ao modo de produção onde estão inseridas. Desta forma, educar significa:

[...] revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em

consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, pro exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa (SCHULTZ, 1973, p.18).

Para Schultz (1973) a instrução e o progresso do conhecimento constituem-se como fontes para o crescimento econômico de uma nação. Existem compreensões antagônicas no que tange o papel da educação para o crescimento econômico de uma nação. Há os que entendem a educação como uma estrutura atrelada a outras como economia e a política, por exemplo. Neste caso, a relação entre educação e ascensão social não se estabelece de forma linear, existindo mediações que não permitem estabelecer uma relação direta entre as mesmas. Para esta concepção a educação não significa necessariamente a elevação do padrão de acumulação de um país. Mas há os que compreendem a educação como um fator que pode ser investido por suas próprias demandas, pois não tem relação com a estrutura econômica e política da sociedade, desta forma, o investimento na educação levaria necessariamente ao aumento no grau de instrução dos trabalhadores, o que levaria a qualificação dos serviços prestados pelos mesmos, e, portanto ao aumento da renda dos trabalhadores e da produtividade das empresas. Esta perspectiva vê na formação por competências e habilidades uma possibilidade de contribuir para esta produtividade. Por isso constituem-se como concepções em disputa. Encontramos de novo a concepção de currículo organizado por competências no artigo 4º da referida resolução.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

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

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

Perrenoud (2000) propôs-se a fazer um inventário das competências que seriam necessárias para redelinear a atividade docente, no sentido de representar um horizonte para esta formação, e que reflete, para o autor, um futuro possível e desejável. O autor define a noção de competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). O autor questiona a função da escola partindo de duas vertentes:

- Uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivalem, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências;
- A outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação completa (PERRENOUD, 1999, p.10).

O autor defende a segunda perspectiva, partindo do pressuposto que é melhor termos cabeças bem-feitas do que cabeças bem-cheias, e afirma que entre os adultos que defendem esta idéia, encontram-se os fortemente engajados na indústria e nos negócios. Já entre os que defendem uma visão mais ampla de escolaridade encontramos os que se ocupam de uma função pública, na arte ou na pesquisa (PERRENOUD, 1999). A proposta de organização do conhecimento a partir de competências tomadas se dá por estruturas variantes de uma operação ou de uma ação, ou seja, de situações que possam ser generalizadas para a resolução de problemas semelhantes. Desta forma, tomam-se tarefas complexas que podem ser generalizadas para a resolução e cumprimento de outras tarefas semelhantes.

[...] uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse “inconsciente prático” (PERRENOUD, 1999, p. 24).

No artigo 5º e no artigo 6º encontramos de novo a noção de competências para a sua objetivação na formação profissional e na atuação da educação básica. Vejamos:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

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

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

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

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

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

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a, p.2-3).

A noção de competências é representada por um conjunto de situações que se esboça de maneira empírica e pragmática (RAMOS, 2011) a partir das situações que são enfrentadas com maior freqüências em cada profissão, desta forma tratando-se de competências gerais bem como competências específicas de cada área. O aprendizado dá-se por problemas, onde o aprendiz fica diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar o objetivo que lhe foi proposto ou escolhido, onde a aprendizagem preocupa-se em desenvolver a capacidade de “saber fazer” as tarefas com eficiência. Nessa perspectiva, sobre a construção de competências pelos docentes, Perrenoud (1999) aponta que:

1. Visar o desenvolvimento por competências é “quebrar a cabeça” para criar situações problemas que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadas para aprendizados específicos.
2. Supor um certo recuo em relação ao programa, uma capacidade de identificar aprendizados efetivamente solicitados, tenham sido eles previstos ou não, e a convicção de que, trabalhando dessa maneira, não se poderá passar ao largo de nenhum objetivo essencial, mesmo que abordado em desordem.

3. Estruturar, deliberadamente, obstáculos ou antecipá-los em uma tarefa inserida em dado processo de projeto que exige uma grande capacitação de análise das situações, das tarefas e dos processos mentais do aluno, acompanhada por uma capacidade de ver de outro ponto de vista, de esquecer sua própria perícia para “colocar-se no lugar” dele, para ter tempo de entender o que o bloqueia.

4. Trabalhar por situações-problemas supõe, ainda, capacidades de gestão de aula em um ambiente complexo: os alunos às vezes trabalham em grupos, a duração das atividades é de difícil previsão e padronização e os imprevistos epistemológicos acrescentam-se às dinâmicas incertas do grupo-aula (p.60)

Mas como uma formação que se pauta a partir de situações problemas específicas pode preparar um professor para estar comprometido com os valores da sociedade democrática? Partimos da compreensão que a crítica é o fundamento para seguirmos avançando e nos aproximando do conhecimento, das sistematizações, mas a crítica também é um aprendizado, ela precisa ser ensinada e desenvolvida tanto quanto outros conteúdos. A democracia, a igualdade, também corresponde ao acesso à produção do conhecimento produzido pela humanidade. Embora estejam tratando de democracia, é preciso conceituá-la, problematizá-la, e discuti-la coletivamente a fim de que tenhamos clareza dos nossos apontamentos teóricos, políticos, econômicos, entre outros.

Como aponta Alves (2010), quando se deixa de referenciar a concepção de democracia e quando se reporta a construção de uma sociedade democrática a partir da formação de competências, a referida resolução passa a referir-se diretamente à democracia burguesa, onde há o mais alto grau de desenvolvimento (e de exploração), em uma sociedade que produz e reproduz seu modo de vida com base na relação capital X trabalho

Da mesma forma a escola. Quando as resoluções orientam que o professor domine competências referentes à compreensão do papel social da escola, é importante refletir sobre que papel da escola está sendo falado. Se a escola, embora tenhamos uma disputa de projetos antagônicos para ela, contribuiu historicamente para a manutenção e reprodução dos valores de uma determinada classe dominante de uma sociedade, concluímos que o papel social da escola de hoje, é o papel da escola capitalista. Uma escola que contribui para as desigualdades sociais, que

propõe um tipo de formação para uma classe, diferente da formação que propõe para outra. Aqui, tratando-se do desenvolvimento de competências e habilidades específicas e correspondentes as demandas de cada classe.

### **3.3.2 RESOLUÇÃO CNE/CP 02, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**

Esta resolução trata mais especificamente da carga horária dos cursos de licenciatura, como vemos no seguinte artigo.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b, p.1)

Ela é uma resolução bem específica que traz orientações para as cargas horárias que devem ser respeitadas nos cursos de formação de professores, e sobre como se dará a articulação teoria e prática nos cursos. O que nos chama atenção nessa resolução é que existe um distanciamento da organização curricular com relação à articulação teoria e prática que hoje é tão problematizada na formação de professores. A garantia de um estágio supervisionado na grade curricular não é a garantia de uma articulação entre teoria e prática. É preciso que as orientações proponham-se a dar conta desta demanda, para que assim, as 1800 horas de

conteúdos curriculares de natureza científicocultural estejam atreladas a este estágio curricular supervisionado. Na análise de Alves (2010):

Vê-se, assim, que o documento fala sobre a construção na matriz curricular de um eixo articulador entre teoria e prática, mas não levanta pressupostos de como se desenvolverá tal articulação nem os pressupostos que permitam compreender tal divisão, não apresentando, portanto, a possibilidade de superação da dicotomia teoria X prática ou, no mínimo, uma proposta de indissociabilidade entre teoria e prática.

Isto expressa, mais uma vez, que ainda há uma tentativa superficial para a resolução dos problemas já diagnosticados, em alguns estudos, na formação de professores.

### **3.3.3 RESOLUÇÃO CNE/CES 07, DE 31 DE MARÇO DE 2004**

Na análise da Resolução 07 de 2004, atual proposta de Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Educação Física, encontramos elementos que nos indicam as bases teóricas desta formação. Entramos agora na discussão das competências e habilidades que estão colocadas nas DCN de Educação Física, e que, por consequência, nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física, os quais devem vislumbrar a “melhor qualificação da formação” segundo a resolução. Como já vimos, a formação do trabalhador é orientada pelos organismos mundiais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Estes determinam que a formação esteja vinculada a Teoria do Capital Humano, que é baseada em que um aumento de investimento na educação corresponde a um aumento na capacidade de produção e consequentemente um aumento da produtividade.

Nas DCN de Educação Física esta perspectiva está materializada na aquisição de determinadas competências e habilidades que proporcionariam condições do profissional desta área melhor adaptar-se ao mercado de trabalho.

Esta perspectiva está articulada com a pedagogia das competências. Para Marise Ramos (2011):

A competência foi definida como o conjunto complexo integrado de capacidades que as pessoas põem em jogo em diversas situações reais do trabalho para resolver os problemas com os quais elas se defrontam, de acordo com os padrões de profissionalidade e os critérios de responsabilidade social próprios de cada área profissional (p.118)

Na resolução estão determinados os tipos de habilidades e competências que estes profissionais da educação devem dominar para que incorporem estas competências e habilidades, e ainda, desenvolvam estas nas suas aulas, fazendo com que seus alunos também incorporem e reproduzam tais habilidades e competências que são tidas como necessárias para o encontro entre a formação e o emprego.

A aquisição de competências pelo ser humano é um processo que faz parte de sua constituição enquanto ser social, portanto, inseparável e indispensável ao desenvolvimento do próprio ser. Entretanto, no atual estágio de desenvolvimento do ser humano, reduz o processo de formação à aquisição de algumas competências, de forma fragmentária e determinada com base nos interesses do capital, é interditar ao ser humano a aquisição do conjunto de competências e habilidades que historicamente constituíram/foram constituídas pelo ser social e legar ao ser humano a unilateralidade como única possibilidade de formação (ALVES, 2010, p.61)

A formação que parte desta proposta de dominar determinadas competências vem no intuito de melhor adaptar o ser humano ao modelo de formação flexível e polivalente, preparando-o para sobreviver a uma conjuntura de desemprego estrutural, onde não há emprego para todos. Por isto o trabalhador acaba por precisar dominar um contingente de conhecimentos que são comuns a diversas demandas, a fim de que possa migrar em vários campos de trabalho. Trata-se então de competências que são consideradas necessárias para este ser humano tenha condições de sobreviver na sociedade capitalista.

Não defendemos aqui uma formação “incompetente”, precisamos desenvolver sim competências, sejam elas político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais ou científicas. No entanto, nos colocamos em oposição

à denominada pedagogia das competências, que traz em si uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para atender às demandas do mundo contemporâneo, bem como para a adaptação ao mercado de trabalho. (ALVES, 2010, p.61)

Por isso, propomo-nos a investigar agora a proposta de aquisição de competências que está em pauta para os trabalhadores da área da Educação Física. Desta forma, nos dispomos a compreender como isto aparece nas DCN de Educação Física, a fim de entender para que servem estas competências, e a serviço de quem elas estão.

Art. 6º - As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano [...]
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde [...]
- Participar, assessorar [...] e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais [...]
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas [...]
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional [...]
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada [...]

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos [...] (BRASIL, 2004, p.1-2)

A referida diretriz aponta que o profissional da Educação Física deve dominar os conhecimentos da Educação Física que estão orientados por valores de uma sociedade plural e democrática. Entretanto, em nenhum momento explicita que sociedade plural e democrática é esta, quais são os valores que estão em questão. Partindo disso, é possível compreender que está se falando da democracia vigente, a democracia burguesa, que permite e colabora para a manutenção de uma sociedade classista, orientada pelo modelo do capital imperialista.

É também feita a defesa de que a Educação Física deve contribuir para um estilo de vida saudável. Não temos desacordo com isso, entretanto, este não é a única função social da Educação Física. Cabe a ela elevar o padrão cultural da população, produzindo na população a capacidade de analisar, sistematizar compreender e teorizar a relações expressas na sociedade, para que a partir disso, possam construir instrumentos para transformar as relações que estão expressas numa sociedade de classes. Até porque, mesmo que a maioria da população quisesse se dedicar a praticar atividades corporais e manter um estilo de vida saudável, se quer ela tem acesso e tempo para isso, pois no capitalismo, o tempo de lazer não é previsto para os trabalhadores.

A ótica de determinar certas competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas pelos profissionais, no caso aqui da área da Educação Física, serve ao modelo de produção capitalista. Modelo de como preparar melhor este trabalhador para que este se adapte de maneira rápida as necessidades de uma sociedade que preza pela flexibilização e polivalência dos trabalhadores e pela a valorização do conhecimento necessário ao fortalecimento da competitividade no mercado de trabalho.

Para Ramos (2011) a pedagogia das competências atende, pelo menos, a três propósitos:

- a) Reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) Institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário;
- c) Formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul) (p.39).

O que estamos percebendo é que as competências e habilidades determinadas para a área da Educação Física não são necessariamente para propiciar a migração destes profissionais em diversos setores da área, tendo em vista a atual conjuntura de desemprego em massa e emprego incerto. Mas também, para que estes profissionais tenham determinadas habilidades e competências que são necessárias em qualquer tipo de emprego, mesmo que não seja da sua área. Ou seja, propicia uma formação para a empregabilidade, para que o trabalhador tenha uma habilidade necessária para que consiga reconhecer que pode se dispôr a conseguir disputar emprego em diversas áreas do mercado de trabalho, favorecendo assim para aumentar o exército de reserva. Tendo em vista a lei da oferta e da procura, se a oferta de mão de obra aumenta o que diminui são os salários destes trabalhadores.

Art. 5º - A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica (BRASIL, 2004, p. 2)

Esta orientação, por mais que traga elementos importantes como autonomia institucional, formação continuada, abordagem interdisciplinar, ect., ela não é suficiente. Estes princípios referidos a cima estão corretos, pois apontam para a

superação de alguns limites encontrados na formação profissional da área. A discussão necessária aqui está no plano de fundo, que perpassa, por exemplo, por como garantiremos uma formação continuada, sem recursos, haja vista o sucateamento das universidades públicas; ou como garantiremos o ensino, a pesquisa e a extensão quando os professores estão sobrecarregados de horas aulas e não tem tempo para a produção científica, para orientações, para estar monitorando programas de extensão; ou como garantiremos uma gestão coletiva quando as universidades e faculdades não estão dispostas a discutir seus projetos políticos pedagógicos coletivamente com técnicos administrativos, professores e estudantes; ou como daremos conta da indissociabilidade entre teoria e prática quando as disciplinas estão fragmentadas em uma grade curricular orientada pelo mercado de trabalho.

A discussão aqui perpassa pelo fato de que os cursos de formação de professores de Educação Física não tem como atingir estes princípios enquanto for o mercado de trabalho, organizado pelas necessidades do capital, que definir as necessidades e as capacidades a serem desenvolvidas e dominadas por estes profissionais. A questão que pontuamos é que de nada adianta articular devidamente a teoria com a prática, se estas teorias e práticas só servem ao capital, estão falidas para os que vislumbram uma perspectiva de se utilizar da formação de professores com o fim de movimentar a roda da construção e alteração da realidade em que esse professor atua. Vejamos isto numa expressão de Tojal (2004)

Visando encerrar esse histórico, quero destacar que o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, apesar de não contemplar a denominação de Bacharel, o que entendo ser um engano significativo, uma vez que o Licenciado também é um graduado, e graduação tem mais a ver com grau de formação e não distinção de qual. Mas mesmo assim, considero que por apresentar de forma clara e concisa tanto as manifestações e atividades as quais se destina a ação do profissional, como as competências e habilidades, finalidades e perspectivas de suas intervenções, e ainda por manterem a autonomia e liberdade às Instituições universitárias de poderem estar organizando e oferecendo projetos pedagógicos conforme sua vocação e competência. Isto desde que atendam as orientações dos mínimos por ela estabelecidos, pode ser considerada como um avanço em direção à qualidade, competência, responsabilidade e atitude ética profissional, tão propaladas e desejadas pelo CONFEF pela Sociedade (TOJAL, 2004, p. 18)

O Conselho Profissional da área aponta a necessidade de distinção de uma formação para as duas áreas de atuação, escolar e não escolar na Educação Física. O autor ressalta que embora a legislação permita organizar autonomamente seus referidos projetos de formação de professores, é preciso seguir minimamente as orientações estabelecidas, o que no caso representaria um avanço na qualidade desta atuação profissional. Mas de que qualidade está se tratando? Da qualidade de uma formação fidedigna as necessidades do mercado de trabalho, ou de uma qualidade da elevação do grau de abstrações e teorizações possíveis de serem desenvolvidas pelo professor em sua prática social? No nosso entendimento, em se tratando de competências e habilidades demandadas para a escola capitalista, tratam-se, conseqüentemente, da defesa da qualificação as exigências do capital, as quais o CONFEF tem acordo e expressa na sua defesa da necessidade de uma direção específica na formação para a área de atuação nas manifestações e atividades que destina a atuação profissional, no caso à fragmentação da formação por áreas de atuação.

### **3.4 PROPOSTA DE LICENCIATURA AMPLIADA PARA A GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Em contraposição a essa proposta de adaptar o trabalhador às necessidades do mercado, introduzindo competências que o deixe maleável à empregabilidade, apontando para uma formação unilateral, foi construída uma proposta de formação para os professores de Educação Física que aponte e vislumbre para a superação destas problemáticas. Esta proposta de formação está expressa na proposta de Licenciatura Ampliada em Educação Física, que foi elaborada paralela à discussão de construção das atuais diretrizes curriculares. Existem hoje em construção, nos cursos de Educação Física no Brasil, algumas propostas de formação de professores baseadas na concepção de Licenciatura Ampliada. Mas neste trabalho estamos utilizando-nos da proposta que foi sistematizada no ano de 2004, a fim de dar o combate a proposta das atuais Diretrizes Curriculares de Educação Física que foram aprovadas também no ano de 2004. Esta proposta foi construída ao longo dos

anos nas defesas de concepções expressas nos materiais formulados pelo Movimento Estudantil de Educação Física, e foi sistematizada pelo grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer (LEPEL) para que houvesse uma proposta sistematizada que fizesse o embate nas discussões sobre formação de professores de Educação Física que estavam ocorrendo no âmbito nacional naquele ano.

A proposta de Licenciatura Ampliada em Educação Física surge para dar o contraponto, mostrando que existe uma grande divergência com as diretrizes curriculares, e que é possível construir uma proposta que de conta de formar um profissional qualificado e que não seja determinada pelas demandas do mercado de trabalho, a serviço do grande capital. O primeiro ponto que colocamos em questão é que nesta proposta pretende-se consolidar uma única formação para os professores de Educação Física, acabar com a fragmentação dos cursos de Educação Física.

Como já vimos, pela legislação, o licenciado pode atuar em qualquer área da Educação Física, e tendo em vista a não fragmentação da formação/conhecimento, apontamos para uma formação sólida, generalista e ampliada, a fim de que esta formação proporcione a compreensão da realidade e da totalidade que é a Educação Física, permitindo assim avançá-la e transformá-la. Desta forma, não se justifica limitar o acesso aos conhecimentos da Educação Física, quando o intuito é elevar a qualidade do ensino e da atuação profissional nesta área.

Na perspectiva da Licenciatura Ampliada, considera-se que a Educação Física é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia. É partindo desta perspectiva que a entendemos como uma área que não nasceu pronta, mas que por sua relação direta com a realidade de um determinado período histórico ela foi construindo-se, e hoje se apresenta enquanto um campo de conhecimento e de intervenção social. Portanto, sua matriz científica é a história, do homem e da natureza.

O processo de formação do profissional desta área deverá permitir uma formação generalista, humanista e crítica, para que o próprio processo de formação não limite as possibilidades de intervenção deste profissional. E que esta formação qualifique a ação acadêmico-profissional e, ainda, que esteja fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo.

A defesa do trabalho enquanto princípio educativo vem no sentido de dar combate a formação adaptada e demandada pelo mercado de trabalho. Essa perspectiva de formação está ligada diretamente com o ensino, onde parte-se do pressuposto que a transmissão e construção do conhecimento de geração para geração é o que assegura a continuidade do progresso histórico da humanidade. Mas a apreensão deste conhecimento não depende de uma herança biológica, e sim de um processo que permita a fixação deste conhecimento, a saber, o trabalho.

Nesta concepção de trabalho, o mesmo se constitui em direito e dever, e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci, mamíferos de luxo. [...] O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio éticopolítico. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (FRIGOTTO; RAMOS. CIAVATTA. 2005, s/p).

É por isso que a perspectiva de trabalho enquanto princípio educativo tem por base o trabalho socialmente útil, aquele que se faz necessário para a manutenção da própria vida humana, que determina as relações sociais dos seres humanos. Trata-se do valor social do trabalho, da base sobre a qual se constrói a vida e o desenvolvimento da sociedade (PISTRAK, 2000, p. 50)

Fica evidente que esta concepção não toma por base, portanto, a noção do trabalho como meio de dignificação ou de disciplinamento. O que está na base é como o processo de transmissão do conhecimento pelo ensino é possível a apreensão dos elementos e propriedades que materializam um

dados fenômenos, permitindo a construção de generalizações e a descoberta das leis do seu desenvolvimento, ou dito de outra forma, a aquisição de uma forma especial de conhecimento, o conhecimento científico. (TITTON, S/D, p.7)

Esta perspectiva de formação pelo trabalho objetiva que o aluno compreenda a realidade atual, e que tenha elementos para nela intervir de maneira a transformá-la. Estes elementos são edificados com base em uma sólida teoria articulada com uma prática construída pelo acesso ao trabalho socialmente útil, armando-o para que seja capaz de criar e objetivar um método para intervir na realidade através do seu trabalho.

A teoria destrói o antropomorfismo porque explica a realidade concreta sem “capturá-la” do ser humano, e é isso que permite ao homem determinar um fim à sua atividade fundamental, o trabalho. E uma proposição pedagógica que intente auxiliar no processo de superação da alienação pela superação da subsunção do trabalho ao capital deve permitir a apropriação de como se desenvolveu ao longo da história esse processo, verificando a tendência de seu desenvolvimento e as possibilidades aí encerradas (TITTON, S/D, p.8)

E é a partir do trato com o trabalho enquanto princípio educativo que este professor terá solidificado a construção de elementos para que possa conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir. Isso significa que estamos falando aqui do trabalho pedagógico, que é por onde o professor de Educação Física intervém na realidade por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal. Desta forma reafirmamos que o objeto de estudo da área é a cultura corporal.

O Curso de Licenciatura Ampliada deverá pautar-se em uma política global de formação humana omnilateral, ou seja, na perspectiva de propiciar o desenvolvimento integral do ser humano. Temos a clareza de isto não será possível numa sociedade edificada pelas bases do capital, mas o que temos como possibilidade é instrumentalizar estes seres humanos na perspectiva de uma formação humana e emancipatória para que possam, a partir disto, construir as suas

próprias formas de transformar esta sociedade tendo como horizonte a construção do socialismo.

A formação do professor de Educação Física deve contemplar a identidade profissional baseada no trabalho pedagógico e a formação humana no sentido amplo, omnilateral, de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional, que deverão constituir a concepção nuclear do currículo de formação do licenciado em Educação Física.

No artigo 5º da proposta de Licenciatura Ampliada (Anexo 1) encontramos como estrutura curricular desta proposta os seguintes elementos:

Art. 5º – A estrutura curricular do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá pautar-se em uma política global de formação humana omnilateral que observe os seguintes princípios:

- 1) trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física
- 2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida
- 3) sólida e consistente formação teórica
- 4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) indissociabilidade teoria-prática;
- 6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico;
- 7) articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático, a partir de complexos temáticos que assegurem a compreensão radical, de totalidade e de conjunto da realidade, na perspectiva da superação.
- 8) Avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, planos e projetos, instituição) permanentemente.
- 9) formação continuada
- 10) respeito à autonomia institucional;
- 11) gestão democrática
- 12) condições objetivas adequadas de trabalho (BRASIL, 2004, s/p)

Com esses elementos construindo uma proposta de currículo para a formação humana dos professores de Educação Física é que acreditamos que estaríamos dando um passo em direção ao horizonte da elevação do padrão cultural e da qualidade da formação de professores. A intenção é organizar uma proposta que avance na formação omnilateral de todos os seres humanos, onde homem e mulheres caminhariam em direção a uma formação com base no desenvolvimento da totalidade do ser, explorando as suas possibilidades e avançando em construções que ainda não fazem parte desta formação na atualidade.

Nesse caminho a Educação Física seria um instrumento para elevar o padrão do conhecimento dos praticantes das práticas corporais, acessando o que a humanidade produziu historicamente, e contribuindo cada vez mais para o fortalecimento área enquanto uma ciência e uma prática necessária para a formação e construção de um novo homem e um novo mundo.

## **4. A RELAÇÃO TRABALHO E FORMAÇÃO QUE EMERGE DA PRODUÇÃO ANALISADA**

Neste capítulo pretendemos ampliar a discussão a respeito das categorias e conceitos recorrentes que conseguimos diagnosticar no capítulo anterior. Nossa intenção é articular o singular, o particular, e o universal, de forma que nos aproximemos de uma compreensão da totalidade que expressam as concepções de formação na formação do trabalhador na nossa sociedade.

As categorias que entendemos como centrais nessa discussão são: Formação humana/de professores; Currículo; Formação por competências e habilidades; e Articulação teoria e prática. Seguimos discutindo separadamente as referidas categorias, para que posteriormente possamos articulá-las com a totalidade do nosso estudo. Organizamos as categorias nesta referida ordem, partindo da compreensão da expressão que as mesmas têm neste trabalho, pela sua frequência nas discussões com relação às resoluções que analisamos no campo.

### **a) Formação humana/ de professores**

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, conforme explica Saviani (2011). Para compreendermos a natureza da educação, precisamos compreender a natureza dos seres humanos. Os seres humanos são diferenciados dos demais animais pela sua capacidade de transformar a natureza de forma criativa, consciente e intencional, o que se denomina por trabalho. Como já anunciamos no capítulo 1, os seres humanos desenvolveram, ao longo da produção histórica da humanidade, a capacidade de trabalhar. Para Saviani (2011) “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar

que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (p.11).

A formação humana depende deste processo de aprendizado para que se aproprie da produção histórica, construindo suas possibilidades de intervenção e construção da sociedade em que vive. Da mesma forma, a formação de professores ocupa um papel central, tanto na sua própria formação enquanto trabalhadores da área da educação, quanto nas suas possibilidades na construção da formação dos trabalhadores.

Assim, Saviani (2011) nos explica que “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Esta formação humana que perpassa pela construção e apropriação dos saberes produzidos coletivamente pelos indivíduos, também perpassa pela discussão de que tipo de indivíduo se quer formar, seja moralmente, politicamente, eticamente ou socialmente. Neste debate encontramos perspectivas antagônicas, que se materializam principalmente nas discussões e entendimento do papel da escola e da educação em geral.

As teorias educativas representam concepções de educação, isto é, elas direcionam a prática educativa, porque visam à formação de um determinado ser humano. Todo educador, mesmo que não se dê conta, defende uma teoria de educação, que dá uma determinada direção a sua prática. Por isso o estudo é indispensável para que ele a identifique, compreenda, explique e a transforme (UFBA, 2009, p. 28-29)

Existem diversas concepções de educação, no entanto, para este momento, consideraremos a concepção socialista e a concepção liberal que orientam o pensamento educacional na nossa sociedade atual, as quais estão relacionadas com dois projetos históricos diferentes e antagônicos.

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais do que isso. é concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins. (FREITAS, 1987, p.123)

A perspectiva de projeto histórico a partir do Liberalismo se desdobra em teorias educativas, agrupadas na chamada Teoria Liberal, onde em última instância reflete a lógica de que o sucesso depende de cada um e resulta da sua competição e seu empenho para o mesmo. Nesta concepção a escola tem por objetivo preparar os indivíduos para melhor integrarem-se na sociedade e desenvolver papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais, ou seja:

[...] adequar, adaptar os indivíduos à sociedade de classes, às suas normas e aos seus valores. Esta concepção privilegia o aspecto cultural para explicar a realidade social, postulando que a educação é a que garante a mobilidade social. Assim, ela diz ser importante garantir a igualdade de oportunidades, mas não leva em conta a existência das classes sociais, responsável pela pobreza material e pela exclusão social (UFBA, 2009, p. 29)

Uma das concepções que está orientada nesta perspectiva é a Teoria do Capital Humano, que Schultz (1973) sistematiza em seu livro “O valor econômico da educação”. Nessa perspectiva, a educação é vista como uma possibilidade de elevação do padrão de acumulação, tanto de uma empresa, quanto do próprio trabalhador. A educação então se define por aperfeiçoar uma pessoa moral e mentalmente, bem como a educação organizada está empenhada em produzir instrução e em fazer progredir o conhecimento. Esta é a concepção que desde a década de 1970 vem dando direcionamentos aos países latino-americanos, principalmente o Brasil.

Tratamos agora da outra concepção, que diz respeito às teorias conhecidas como Socialistas. Dada a consolidação do modo de produção capitalista os trabalhadores começaram a se organizar e construir seus próprios conceitos, formulações e formas de fazer a luta contra a exploração e reivindicar seus direitos. Esses movimentos foram fecundados por ideias socialistas, inicialmente pelo Socialismo Utópico, e, posteriormente, pelo Socialismo Científico.

No sentido de fazer a crítica àqueles que acreditavam poder transformar a sociedade pela educação, e a boa vontade dos capitalistas, Marx e Engles sistematizaram e fundamentaram o socialismo científico. Para isso construíram as

“leis gerais que regem o desenvolvimento histórico da natureza, da sociedade e do conhecimento, deixando claro que, em última instância, o que determina o processo de transformação social é a base econômica do modo de produção da existência” (UFBA, 2009, p. 31)

As ideias socialistas influenciaram novas teorias educacionais, que partem da compreensão de que a educação deve e pode contribuir na transformação da sociedade, mas não fará por si só, pois para isso é necessária também a superação da sociedade capitalista.

Os educadores socialistas lutam pela universalização do ensino e pela escola única, e não dualista: a escola única é aquela em que não há distinções de classe, e onde a organização da escola e o trato com o conhecimento buscam integrar o pensar e o fazer. Uma escola voltada para a desmistificação da realidade e para a transformação do mundo. Uma escola que deve reconhecer que entre a escola da cidade e a do campo não há um antagonismo, mas uma diferença essencial, que deve ser tratada com um método superador ((UFBA, 2009, p. 29)

Nessa concepção, tivemos diversas produções e formulações, e grande parte deu-se após a Revolução Russa (1917) onde diversos educadores lutaram pela escola elementar para todos, de forma gratuita, unitária e obrigatória. Na base desta escola está o trabalho, onde ele é o princípio educativo, como fonte de todo conhecimento, da construção do novo homem e da nova mulher; onde o trabalho se dá de forma coletiva, visando o avanço na cooperação, do apoio mútuo e auto-organização dos alunos.

Nessa linha de compreensão do papel da educação, Saviani (2011) considera que o objeto da educação diz respeito:

[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para este objetivo (p.13).

Na continuidade dessa linha de pensamento, Saviani (2011) compreende a natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se

separa no ato de sua produção, o que o permite situar a especificidade de educação como:

[...] referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (p.20).

A nossa intenção aqui é localizar em qual perspectiva encontram-se as resoluções que orientam a formação de professores de Educação Física. Por exemplo, analisando o seguinte trecho (parágrafo 1º do artigo 4º) das Diretrizes Curriculares para a Educação Física conseguimos aferir alguma concepção de formação humana.

Parágrafo 1º - O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (s/p).

É importante que o profissional de Educação Física esteja preparado para analisar criticamente a realidade social, e assim possa intervir nela. A questão aqui é que não encontramos expresso nestas diretrizes a noção de que tipo de criticidade está sendo tratada, o que significa ser crítico, ou intervir criticamente. Pelo que conseguimos identificar, a criticidade nesta perspectiva trata-se de algo subjetivo, construído por cada um. Mas no nosso entendimento a crítica deve ter um fundamento, pois ela pressupõe a organização do pensamento que precisa ser construída subjetivamente.

De nada adianta tecer a crítica se ao mesmo tempo tivermos acordo que a Educação Física se limita a visar “a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”. A crítica na formação deve estar atrelada a transformação da realidade, da construção da consciência de classe, bem como o

acesso as manifestações construídas historicamente nas práticas corporais, mas não podem se reduzir a esta última.

Neste sentido, na nossa compreensão, as diretrizes curriculares, bem como as demais orientações em vigor para a formação de professores de Educação Física estão orientadas por uma perspectiva educacional de orientação liberal, que visa melhor adaptar a formação dos trabalhadores as necessidades do modo capitalista de organizar a vida.

### **b) Formação por competências e habilidades**

A formação por articulação de competências, no Brasil, torna-se visível nos espaços acadêmicos e no mundo empresarial, na década de 90, e tem como suporte a ideologia do pensamento liberal, defendendo a ideia de que a posição ocupada no mercado de trabalho pelo indivíduo é definida pelos seus méritos individuais, bem como pela eficácia real de suas capacidades pessoais. Esta perspectiva acaba constituindo-se como eixo nuclear da política educacional para formação de professores, da reforma curricular da educação básica e da educação profissional (FURTADO, s/d, s/p), entrando em foco principalmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, sendo continuada pelos governos Lula e agora Dilma.

Segundo Furtado (s/d)

O termo competência é introduzido na literatura pelo lingüista estadunidense Noam Chomsky, na década de 1960, quando faz referência à “capacidade e disposição para o desempenho e para a interpretação”, trazendo um a profunda renovação na lingüística do texto ou discursiva, provocando uma mudança no enfoque comunicativo. Na década de 1970, o conceito foi utilizado na área de gestão de recursos humanos, pelo professor David McClelland, quando investiga a necessidade do sucesso e outras motivações primárias como a afiliação ao poder (s/p).

Esta perspectiva de organização do conhecimento a partir de competências está atrelada com a noção de qualificação, estabelecendo uma relação entre saber-fazer, emprego e salário. Nesse sentido a formação deveria contribuir para a formação laboral, onde estaria atrelada a construção da cidadania da empresa e na empresa, e onde deveria reforçar uma cultura organizacional e unitarista, que fosse integradora as necessidades essenciais da própria empresa.

Há também uma relação direta, da organização do conhecimento por meio de competência, com a empregabilidade. Esta última trata-se, no mundo empresarial, da possibilidade de inserção, permanência ou reinserção num mercado de trabalho dinâmico e em constante transformação. Parte da ideia de que o lugar ocupado no mercado de trabalho pelo trabalhador é definido pelos seus méritos e qualidades individuais. Fazendo uma relação com o termo empregabilidade, poderíamos dizer que se trata de uma habilidade para o emprego, onde o indivíduo desenvolve por si uma competência para disputar campos de emprego num período onde temos que ser flexíveis, polivalentes e empreendedores, mesmo não havendo empregos para todos.

Mais do que uma identidade fonética, os termos competência e competir compartilham dessa noção liberal de liberdade. Assim, a empregabilidade, diferentemente da ideia clássica de emprego, ou da noção keynesiana de pleno emprego, remete, de um lado, à demanda do mercado, mas, de outro, à capacidade meritocrática de cada indivíduo de lograr uma colocação no mercado de trabalho (FURTADO, s/d, s/p)

Estas exigências são postas pelo padrão capitalista atual de acumulação flexível, toyotista, expressas pela necessidade da competitividade, produtividade, agilidade e racionalização de custos. Segundo Rodrigues (2008):

Esse modelo está umbilicalmente ligado a uma expressão fetichizada da mercadoria. No caso, à mercadoria força de trabalho. A defesa da prática e da teoria do modelo das competências, tem como pressuposto o caráter ahistórico da força de trabalho. Retira-se o movimento que compôs o proletariado como classe fundamental na reprodução do capitalismo: o processo de extração do trabalho excedente, obscurecendo a transformação em mercadoria da força de trabalho e seu lugar subalterno nessa relação de compra e venda. Nesse processo atual, de construção da força de trabalho, é fundamental a manutenção da exploração, da divisão

da classe trabalhadora, da concorrência e da absorção dos fundamentos capitalistas pela mesma (p.2)

As novas demandas da formação do trabalhador também perpassam pela formação do professor de Educação Física. A reorganização o modelo de produção recai sobre a forma de novas competências para este profissional. Isto posto, visualizamos as competências e habilidades expressas nas resoluções que orientam a formação profissional em Educação Física.

Por exemplo, no parágrafo 1º do Artigo 13, da resolução 07 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física, encontramos o seguinte trecho:

Parágrafo 1º - A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas (BRASIL, 2004, s/p).

Verificamos então que a avaliação da qualidade da formação do professor está atrelada ao domínio de competências determinadas pelas demandas política-sociais, ética-morais, técnica-profissional e científicas. O que não fica explícito é de onde partem estas competências, qual a sua natureza, que concepção de homem com intervenção político-social, por exemplo, almeja-se formar. O papel destas competências estabelecidas e constituídas no homem seria, então, de dar conta de uma reorganização e um impulsionamento do padrão de acumulação, como vêm na discussão sobre a teoria do capital humano. A compreensão sobre a natureza da intervenção político-social, então, está articulada com as necessidades estabelecidas pelo atual período, de flexibilização, de perda de direitos trabalhistas e de naturalização dos valores da sociedade capitalista.

Para Ramos (2011) a competência humana é tomada como fator de produção.

A competência inicialmente tomada como fator econômico e aspecto de diferenciação social, reverte-se e, benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o

único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. [...] a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se a capacidade de adaptação natural. (p.291)

A transformação da sociedade passa a ser papel de cada indivíduo, atuando por meio do seu trabalho, no intuito de formar cidadãos conscientes. Mas conscientes de que? Conscientes de que o sucesso de cada profissional está na sua capacidade de desempenhar um bom trabalho, na sua capacidade de ser criativo, de ser empreendedor, e ajudar o próximo conforme as suas possibilidades, para minimizar as disparidades sociais que estão intrínsecas a natureza da humanidade. Do contrário, acreditamos que há outras possibilidades de conviver e desenvolver as relações em sociedade, com o desenvolvimento de competências, mas também com a construção de elementos no pensamento que nos possibilitem diagnosticar a realidade e intervir na mesma por meio da organização coletiva e da prática social.

### **c) Currículo**

O currículo expressa o caminho a ser percorrido durante um processo de formação para que se alcance o objetivo desta formação. Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” nos apresenta que existem três concepções que se destacam nas teorias que formulam sobre a organização curricular, são elas: As teorias tradicionais, as teorias críticas, e as teorias pós-críticas.

Segundo Silva (2004) o termo currículo, da forma como conhecemos hoje, só foi utilizado muito recentemente por influência da literatura educacional americana. É possível que esse surgimento esteja atrelado:

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados a educação; o estabelecimento da educação como objeto próprio de estudo

científico; extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional como resultado de sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (p.22).

Nesse período foi sistematizado por Bobbitt, em 1918, o primeiro livro sobre currículo como um campo especializado. Para ele o sistema educacional deveria funcionar de forma tão eficiente quanto uma empresa econômica, partindo de objetivos estabelecidos que deveriam estar baseados em habilidades necessárias para desempenhar tarefas profissionais durante a vida adulta. (SILVA, 2004)

Nessa conjuntura foram surgindo outras vertentes que caminhavam, a seu modo, nesse mesmo sentido. Tínhamos então três modelos curriculares, que discordavam do currículo clássico: o tecnocrático, o latim e o grego e o progressista.

O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade – para a vida moderna e para as atividades laborais – das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. O latim e o grego – e suas respectivas literaturas – pouco serviam como preparação para o trabalho da vida profissional contemporânea. Não se aceitava, aqui, nem mesmo os argumentos que no século XIX tinham sido desenvolvidos pela perspectiva do “exercício mental”, segundo o qual a aprendizagem de matérias como o latim, por exemplo, servia para exercitar os “músculos mentais”, de uma forma que podia se aplicar a outros conteúdos. O modelo progressista, sobretudo aquele “centrado na criança”, atacava o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências das crianças e dos jovens (SILVA, 2004, p. 26-27)

De acordo com o referido autor estas teorias tradicionais organizam o currículo tomando como articuladores a centralidade no ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; e objetivos.

Partindo destas teorias tradicionais, surgiram as teorias críticas, que fizeram uma completa modificação na concepção de currículo, que diferente das teorias tradicionais, caracterizadas por aceitação, ajuste e adaptação, caracteriza-se por desconfiança, questionamento e transformação radical. A maior expressão que temos nas teorias críticas é a teoria marxista.

Nesta concepção o currículo é compreendido como um projeto de uma prática concreta, real, histórica, que é “resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico, no trato com conhecimentos vinculados à formação do ser humano, sob a responsabilidade da escola.” (UFBA, 2009, p. 185).

A transformação da sociedade é, então, uma orientação que faz parte deste currículo, assim como uma base teórica que permita compreender a sociedade para poder transformá-la. A materialidade da realidade que expressa essa possibilidade de construção do conhecimento no intuito da compreensão e transformação da sociedade é o trabalho, no caso o trabalho socialmente útil. Esta prática vivenciada pelo trabalho e articulada com a produção do conhecimento de forma transformadora é denominada práxis.

Para consolidar como base teórica a prática enquanto práxis social, o eixo articulador do conhecimento no currículo deve ser o trabalho socialmente útil, tendo a história como matriz científica, a ontologia como explicação do ser social e a teleologia como horizonte e perspectiva de outra forma de produzir e reproduzir as condições de existência. O currículo se concebe, portanto, como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas e para o oferecimento de cursos, considerando as especificidades e particularidades do Brasil (UFBA, 2009, p. 185-186).

Segundo Silva (2004) esta concepção de currículo traz como centralidade para o currículo a articulação de conhecimentos e fundamentos como: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; e por fim, resistência.

As teorias pós-críticas tem como referência o multiculturalismo. Para esta concepção, o multiculturalismo é identificado pela homogeneização da cultura, desta forma há uma hegemonia da produção cultural representada principalmente pelo domínio cultural dos países desenvolvidos, o que atrela o multiculturalismo a

relações de poder, que obrigaram estas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais existentes, a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2004).

Há ainda uma diferença entre o multiculturalismo liberal e crítico, mas não estabeleceremos esta discussão aqui. O que nos parece importante compreender é que para o multiculturalismo os problemas da sociedade já não estão mais localizados por ser uma sociedade capitalista e que se divide em grupos e classes sociais. Para o multiculturalismo, os problemas agora estão centrados na discussão de raça, gênero, etnias, estabelecidos com uma relação de poder, e que foram causados e construídos pelo próprio multiculturalismo.

A tradição crítica tradicional chamou nossa atenção para as determinações de classe no currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça, sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe (SILVA, 2004, p. 90). Para o referido autor, as teorias pós-críticas organizam seus currículos tomando como referência a compreensão dos seguintes conceitos: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; e multiculturalismo.

Não entraremos no mérito da discussão sobre porque discordamos das teorias tradicionais e com as teorias pós-críticas, pois compreendemos que viemos nos aproximando dessa discussão ao longo deste estudo. Neste momento, o que nos interessa é localizar em quais teorias de currículo as resoluções que organizam e propõe orientações para a formação de professores de Educação Física bebem ao fazer suas proposições.

Embora a concepção de currículo não esteja explícita nas resoluções, achamos importante tratar da categoria currículo no nosso estudo. Partimos do entendimento que se estamos discutindo diretrizes para formar professores, as mesmas vão compor uma estrutura curricular, e por isso, de certa forma conseguimos identificar em fragmentos das resoluções, elementos que nos permitem identificar que concepções curriculares aparecem de fundo. Vejamos um

exemplo: quando analisamos a totalidade das resoluções, suas perspectivas como um todo, conseguimos identificar que a maior preocupação assim como o objetivo que aparece em última instância, é capacitar o profissional em formação a se encaixar no mercado de trabalho partindo de competências e habilidades que necessariamente deve ser desenvolvidas neste indivíduo. E partindo das concepções que discutimos recentemente, a concepção que mais se encaixa no perfil de uma organização curricular centrada no mercado de trabalho, é a concepção tradicional de currículo. Contudo, também identificamos elementos que nos permitem diagnosticar a presença da teoria de currículo referenciada no multiculturalismo. Identificamos esta relação quando há uma perda da referência na centralidade do trabalho, e sim centrada agora no emprego, no aprender a fazer, no saber fazer. Bem como não são identificadas as relações de opressões expressas na sociedade, e que agora são apresentadas como parte de um processo que parte da cultura, da globalização, da mistura de raças e da compilação de referências teóricas divergentes e até antagônicas.

#### **d) Articulação teoria e prática**

A articulação teoria e prática é uma relação que aparece como necessária em todos os documentos que orientam a formação de professores de Educação Física, seja ela nas atuais legislações em vigor, ou na proposta de Licenciatura Ampliada que faz enfrentamento ao atual modelo e perspectiva de formação. A questão que colocamos é: O atual modelo de formação possibilita uma articulação entre teoria e prática? A relação teoria e prática expressa nas atuais propostas que vigoram sobre a formação de professores de Educação Física é a mesma que está posta na proposta de Formação com base numa Licenciatura Ampliada?

Para responder estas questões, buscaremos nas formulações já produzidas algumas construções que nos ajudem a compreender o que é de fato esta

articulação entre teoria e prática na organização do conhecimento para a formação de professores. A articulação entre teoria e prática tem o objetivo de superar a dicotomia entre teoria e prática tão problematizada atualmente nos currículos dos cursos de graduação, em especial nos de formação de professores de Educação Física. Mas é importante estabelecermos considerações a respeito de qual a necessidade de fundo que está movendo essa questão, por que há essa dicotomia ainda, se os currículos já estão sendo modificados no sentido de alcançar esta superação do distanciamento entre teoria e prática?

A respeito da relação estabelecida entre teoria e prática, Sánchez Vázquez (2007) pondera que “consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (p.243). A teoria então é uma produção do conhecimento que emerge de uma prática, do concreto, da nossa materialidade real.

A prática não se torna teórica por si mesma, ela não apresenta por si só a sua racionalidade ou a sua verdade. Por isso é preciso elaborar a teoria partindo da prática e voltando a prática novamente, para identificar o movimento da teoria no movimento da prática, sendo esta então, em última instância, o critério da verdade.

Entretanto, a articulação teoria e prática com base numa perspectiva da formação humana como fator de produção está relacionada com a pedagogia das competências, que se refere à competência de saber-fazer. Para Perrenoud (1999) o desenvolvimento da competência saber-fazer representa “um esquema com certa complexidade, existindo no estado prático, que procede em geral um treinamento intensivo [...] cujos gestos tornaram-se “uma segunda natureza” e fundiram-se no habitus” (p.27).

Nesse caso, a articulação entre a teoria e prática perpassa pela vivência sucessiva na prática de algumas atividades, até tornarem-se automatizadas pelo indivíduo, o que o permite articular teoricamente esta prática para fazer

generalizações e resolver demais problemas semelhantes. Temos então a articulação teoria e prática por meio do saber-fazer.

Mas a perspectiva da indissociabilidade teoria e prática calcada no trabalho como princípio educativo remete-nos a outra concepção de articulação do conhecimento e formulação teórica com a prática social. Trata-se então de uma articulação que se dá pelo trabalho como articulador do conhecimento, no caso, pela prática qualificada pedagógica, científica e política. Tem-se a compreensão de que não se separa as disciplinas de conteúdo e específicos, das de conteúdos pedagógicos e educacionais, mas sim envolvendo simultaneamente teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo (LACKS, 2004).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo pretendemos estabelecer os nexos e as relações que foram possíveis de serem apreendidos na nossa análise. Podemos afirmar que esta dissertação trata-se de uma aproximação ao campo de estudo do trabalho e educação. Mesmo com aproximações limitadas, ainda assim constatamos que alguns elementos referentes a este campo puderam ser verificados na formação de professores de Educação Física.

Apresentamos as nossas considerações sobre que tipo de ser humano e de mundo tem como horizonte as propostas de formação que orientam a formação de professores de Educação Física, bem como quais as possibilidades de superação encontradas na atualidade para o enfrentamento das problemáticas identificadas na área e na formação destes professores. Partindo desta questão é que procuramos nos aproximar da materialidade da formação de professores de Educação Física de algumas formas: Compreendendo em que sociedade está inserida esta formação de professores e quais os tipos de relações entre trabalho e formação que estão estabelecidas.

A estrutura da nossa sociedade está construída sobre o modo de produção capitalista. É sobre esta forma de organização social que se moldam as relações sociais, políticas, econômicas, de trabalho e de educação. Trata-se de uma estrutura que se utiliza o Estado para manter as relações de poder vigentes de uma classe sobre outra, da propriedade privada e da subsunção do trabalho ao capital. O Estado assume então a função de gerenciar os interesses da burguesia. O trabalho tem um caráter alienador, demandado pelas necessidades do capital.

A estrutura das políticas educacionais brasileiras é determinada pelos organismos multilaterais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes organismos, que surgiram por trás de um mascaramento de fortalecer as vias de enfrentamento das desigualdades nas relações entre os países centrais, e periféricos, tem a intenção garantir a estabilidade e a segurança necessária ao

movimento de expansão do capital. Estão a serviço dos países Imperialistas para prezar pelo controle econômico, cultural, ideológico e político. Em suas negociações com os países de capitalismo dependente são estabelecidas perspectivas e projetos para a educação alicerçada sobre necessidades do capital, como por exemplo, a difusão da teoria do capital humano.

A educação consolida-se então como um campo de disputa entre projetos antagônicos. As orientações que direcionam a formação de professores de Educação Física também apontam para um horizonte, que estão expressos na sua construção. Partindo desta materialidade propomo-nos a identificar o que já vinha sendo produzido na área acadêmica a respeito da formação de professores e formação profissional em Educação Física.

Fizemos um banco de dados a partir de 2004 e uma análise sobre esta produção. Analisamos quais as temáticas que vem sendo estudadas nas teses e dissertação que se dedicam a discutir a formação de professores e a formação profissional em Educação Física. Predomina, na produção encontrada, a questão da demanda de uma formação que seja voltada e adequada ao mercado de trabalho, que oriente a formação de professores de Educação Física a partir das competências e habilidades que estão em vigor no mercado de trabalho. Também é bastante comum a constatação de que os currículos de formação de professores de Educação Física ainda permanecem com ênfase na técnica e na performance, bem como ainda há os intelectuais que defendem esta perspectiva de currículo.

Embora existam críticas e sejam apresentadas possibilidades superadoras para estas perspectivas de formação, ainda são perspectivas de formação vigente nos cursos de Educação Física e defendidas por uma grande parte de intelectuais na área da Educação Física e da Educação. Identificamos que a discussão das bases teóricas ainda é pouco difundida, comparando-se as outras temáticas encontradas nas produções.

Objetivamos nesta dissertação analisar as bases teóricas das concepções em disputa na formação de professores de Educação Física a partir da reestruturação

curricular advindas com a aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. A nossa intenção foi de construir elementos para identificar quais as concepções de homem, de mundo, de projeto histórico e de trato com o conhecimento que existem nestas propostas de formação de professores de Educação Física.

Aferimos que a perspectiva que orienta a formação de professores de Educação Física é a demanda da sociedade capitalista, a demanda do capital. Diagnosticamos que estamos formando trabalhadores tomando a referência de inculcar nestes, competências e habilidades para melhor sobreviverem nesta sociedade desigual e condenada a barbárie. O projeto histórico que orienta esta formação é o da manutenção da sociedade de classes, da desigualdade e da subsunção do trabalho humano ao capital, no sentido de manter as relações de poder aqui estabelecidas. Formando um trabalhador alienado do seu próprio trabalho e da sua própria sociedade.

Da mesma forma como também conseguimos identificar que a concepção de formação que baseia as orientações para a formação de professores de Educação Física tem como origem a Teoria do Capital Humano, onde a educação é vista como uma maneira de aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, a partir das necessidades da sociedade, do progresso e do crescimento econômico. Esta teoria molda, de certa forma, a pedagogia das competências, que é possível de ser identificada em diversos pontos das resoluções que orienta a formação de professores de Educação Física.

A educação, então, também está a serviço da produção e reprodução desta forma de organização social e da própria vida nesta sociedade. A pedagogia das competências propõe-se a edificar um curso de formação a partir de situações recorrentes no processo de trabalho deste trabalhador, no intuito que ele consiga aperfeiçoar suas próprias competências e habilidades para resolver os problemas de uma forma rápida e eficiente. Trata-se de uma formação que objetiva a eficácia do trabalho humano, dando respostas rápidas a própria necessidade da formação de trabalhadores para a sociedade capitalista.

Para fazermos esta discussão de fundo sobre a análise feita a partir das resoluções que orientam a formação de professores de Educação Física, trataremos aqui da categoria ideologia, sistematizada a partir do nosso método. Tomamos a categoria ideologia, pois compreendemos que ela perpassa por todos os documentos que analisamos.

A ideologia está representada tanto numa forma de compreender o mundo quanto uma forma de agir sobre ele. Diferente do que alguns postulam, onde a ideologia passa a ser algo parte de um discurso dos que pretendem transformar a sociedade, dos radicais, dos extremistas, a ideologia está presente em toda a parte. Em nossas sociedades, tudo está impregnado de ideologia, pois o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a organizar as suas próprias regras de seletividade, preconceito e discriminação, representadas/apresentadas como parte da normalidade, mesmo sem a gente perceber.

Não existe então uma ideologia, mas sim várias ideologias que, quer tenhamos conhecimento ou não, estão impregnadas nas nossas ações, na sociedade, e na nossa vida. A diferença é que a ideologia dominante possui uma grande vantagem no que diz respeito à correlação de forças para fazer disputas ideológicas, pois o risco de ser publicamente desmascarada é remoto, tendo em vista que tem aparatos para fazer sua manutenção, como as mídias, as legislações, o Estado, a polícia, etc.

A ideologia atua sobre as nossas vidas, e não pode se subestimar. O poder da ideologia atinge a todos, os que negam a sua existência, e os que a reconhecem.

[...] ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada na sociedade de classes. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Desta forma, existem ideologias conflitantes, que se constituem como uma consciência prática onde as principais classes se relacionam e até mesmo se confrontam. Para Mészáros (2004) as ideologias são determinadas pela época em dois sentidos:

1) a ideologia permanece enquanto a orientação conflituosa de diversas formas de consciência social prática permanecer como a característica mais proeminente destas formas de consciência, enquanto houver uma divisão de classes sociais nas sociedades. Ou seja, “a consciência social prática de tais sociedades não pode deixar de ser ideológica – isto é, idêntica à ideologia – em virtude do caráter insuperavelmente antagônico de suas estruturas sociais” (p.67).

2) ao modo que o caráter específico do conflito social fundamental surge do caráter historicamente mutável das práticas produtivas e distributivas da sociedade em conjunto com a necessidade de se questionar radicalmente a permanência da imposição das relações socioeconômicas e político-culturais que embora anteriormente fossem viáveis, passam a ser cada vez menos eficientes no curso do desenvolvimento de um dado período histórico. O período é que determina os limites de tal questionamento, “colocando em primeiro plano novas formas de desafio ideológico em íntima ligação com o surgimento de meios mais avançados de satisfação das exigências fundamentais do metabolismo social” (p.67).

Deste modo, conseguimos compreender que a ideologia está presente nos documentos que legislam e regulam a formação de professores de Educação Física, pois é necessária para esta manutenção da estrutura que regula a nossa organização social. Exemplos disso são encontrados nas nossas análises, como quando as Diretrizes Curriculares apontam para a construção valores de uma sociedade democrática. Ora pensamos de que sociedades democráticas estão falando. Analisando a nossa sociedade, onde a miséria é produzida em massa pela exclusão social, ao mesmo tempo em que a miséria também é criminalizada, a democracia então se resume ao fato da obrigatoriedade de todos (a partir da maior idade, até os 65 anos de idade, e alfabetizados) a votarem. Enquanto que é aceitável, numa sociedade democrática, o analfabetismo.

A ideologia está no mascaramento da democracia, ou da construção da democracia burguesa, que passa despercebida aos nossos olhos. As ideologias dominantes presentes na ordem social estabelecida gozam de uma posição privilegiada em relação a todas as variedades que se colocam em oposição. Estas ideologias dominantes podem, em última instância, ditar condições e regras gerais do próprio discurso ideológico, o que acaba por diminuir a possibilidade de repercussão da produção intelectual dos que tentam articular alguma forma de contraconsciência. Nesse caso, ao invés de conseguir disseminar a sua ideologia de contra-censos, acabam por se limitar ao processo de desconstrução da ideologia dominante, sendo obrigados a reagir às condições impostas em um terreno escolhido por seus próprios adversários.

Estes fenômenos analisados em qualquer investigação não podem ser analisados partindo de si só, como se fossem isolados dos demais fenômenos que encontramos em movimento na realidade, estando ele assim também em movimento. Do contrário, este fenômeno deve ser olhado e compreendido como um processo, e parte de vários processos, essencialmente dinâmico e em constante alteração, o que o leva a estar sujeito e imerso em diversas contradições.

Nesta perspectiva, tomaremos também como categoria do método a categoria da contradição. Identificamos esta categoria partindo da compreensão de que o estudo de qualquer objeto exige que consideremos este objeto tomando o seu fundamento e a sua própria formação material, em seu aparecimento e seu desenvolvimento. Isto pressupõe a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora, que o permite avançar, condicionando a sua passagem de um estágio de desenvolvimento para outro. Esta fonte chama-se contradição, é a unidade e a luta dos contrários (CHEPTULIN, 1982). A unidade e a luta dos contrários é uma das leis da dialética sistematizadas por Marx durante a construção do modo de compreender e analisar o mundo denominado Materialismo Histórico e Dialético.

O confronto entre os contrários é o ponto chave do desenvolvimento, do salto qualitativo de um estado a outro, portanto, o momento importante da contradição, uma vez que não é ela uma categoria estanque, fechada. Trata-se de uma dinâmica que resolve a si mesma na contradição que a determina e lhe impõe diferenças quanto aos níveis de manifestação. Os

momentos da contradição, dessarte, distinguem a unidade conflitante dos contrários que se pressupõe e se excluem mutuamente (LACKS, p. 110)

Esta relação de unidade nos permite perceber o que é comum aos contrários que se relacionam e que integram um mesmo fenômeno. Os contrários são aspectos diferentes de uma mesma e única essência. Desta forma, assim como encontramos uma formação de professores pautada nas necessidades do modo de produção capitalista, é desta mesma formação que vai partir a contradição que nos permite a tomada de consciência e a construção de uma nova prática social, uma nova formação, e uma nova realidade para os trabalhadores da área da Educação Física.

A proposta de formação vigente também está em permanente disputa. Há significativas críticas encontradas na análise da produção acadêmica sobre formação de professores de Educação Física que nos permitem identificar que há uma contraposição e uma tentativa de superação da orientação da formação de professores pautada no mercado de trabalho e na ênfase na técnica e na performance.

Da mesma forma que a fragmentação da formação para diferentes áreas de atuação também atende a interesses e expõe questões de fundo no que tangem os rumos da Educação Física. A defesa da formação especializada e da limitação de campos de trabalho não pode ser justificada pela qualificação do aprendizado do professorado em formação. Mas o contraponto vem sendo apresentado. A defesa de uma formação generalista, humanista e crítica, alicerçada no rigor científico e na reflexão filosófica com base no trabalho como princípio educativo.

Reafirmamos aqui a defesa do trabalho pedagógico como identidade da área, e por isso temos a compreensão que somos todos professores de Educação Física, seja na academia, na escola, nos clubes, etc. Denunciamos as ingerências do sistema CONFED/CREF's, que mais uma vez aparece como um grande jogador nas disputas pelos rumos da formação de professores, gerenciando seus interesses econômicos a partir das suas intervenções significativas na legislação, na

construção de currículos e na organização e sistematização do conhecimento da área.

Aferimos também que, embora seja preponderante, nas propostas de formação em vigência, uma formação com base nos valores e necessidades do capital, historicamente vem sendo construídas críticas e propostas que propõem superar esta concepção. A que tem maior expressão na atualidade é a proposta de Graduação em Educação Física em Licenciatura Ampliada, que tem como base a Escola do Trabalho. A Licenciatura Ampliada tem a intenção de apontar uma nova base teórica para a formação de professores nesta área, calcada na construção de um novo projeto histórico, livre da exploração do homem pelo próprio homem e de uma formação unilateral e tecnicista. Perspectiva uma formação sob outros moldes, outras bases teóricas que não o mercado de trabalho e com sérias críticas a organização de um currículo com base em competências e habilidades para as demandas da sociedade capitalista.

É uma disputa entre desiguais. Há uma disparidade muito grande no quesito de articulação de forças para conquistar e apresentar superações a esta perspectiva de formação vigente. Entretanto conseguimos identificar que o contraponto vem sendo dado, mas que ainda precisamos fortalecer esta luta, construindo e avançando nessa construção e neste enfrentamento.

Entendemos que é uma formação emancipatória dos trabalhadores que deve orientar os currículos de formação, e não o mercado de trabalho. Esta disputa aparece como uma condição para libertação dos homens de qualquer tipo de opressão e de subsunção. É preciso defender, construir e estabelecer uma nova base para a formação dos seres humanos. Faz-se necessário acabar com a escola capitalista.

Apresentamos nossas considerações sobre a realidade da formação de professores de Educação Física, bem como nossas sistematizações sobre as possibilidades de dar o combate aos ataques do capital encontrados neste processo. Apontamos a necessidade de caminhar com o horizonte da formação omnilateral e

emancipadora. A urgência de unificar os cursos de formação de professores da área, de construir nos currículos de cursos propostas de organização do conhecimento com base nos princípios da Licenciatura Ampliada, e de dar um basta no jogo de interesses do sistema CONFEF/CREF's. Estas mudanças dependem do movimento da classe, da organização dos estudantes, bem como aliança entre trabalhadores e estudantes da área para avançar na construção das reivindicações, das lutas e das conquistas.

## 6. REFERÊNCIAS

ALVES, Melina Silva. Divisão Social do Trabalho e Alienação na Formação de Professores de Educação Física da UFS: O estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa. 2010, 142f. **Dissertação de Mestrado** – Faculdade de Educação, UFS, São Cristovão, 2010.

ANDES-SN. Conjuntura e Movimento Docente. **Caderno de Textos do 31º Congresso do ANDES-SN**. Manaus, 2011.

ANVERSA, Ana Luíza Barbosa. A formação acadêmica do bacharel em educação física no Paraná e a sua relação com o campo de atuação. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Maringá, Centro Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, 2011.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. Currículos de formação de professores de educação física no estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, 2011.

BIRK, Márcia. Interesses e disputas no processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física: as configurações das relações pessoais. **Dissertação (Mestrado)**. Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2006. **mimeo**.

BOHT, Vilmar José. Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física. **Resolução CNE/CES 7/ 2004**. Diário Oficial da União. Seção 1, p. 18. Brasília, 5 de abril de 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 400, 2005**. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005. Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Brasília, 24/11/2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 82, 2011**. Solicitação de informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física. Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Brasília, 3/3/2011

BORÓN, Atílio. Pelo Necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In. BORÓN, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje**. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006a.

BORÓN, Atílio. A Questão do Imperialismo. In. BORÓN, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje**. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006b.

BRUGNEROTTO, Fábio Augusto. Caracterização dos currículos de formação profissional em educação física: um enfoque sobre a saúde. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós - Graduação *Stricto sensu* em Educação Física da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

CASTRO, Ramón Penã. **Escola e Mercado**: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun. 2004.

CARVALHO, Lucas Prado. Projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares e o embate epistemológico na formação inicial em educação física: um estudo de caso na região oeste do Paraná. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2009.

CHACON FILHO, Ágrio de Oliveira. Para uma andragogia do esporte: discutindo as diretrizes e a formação profissional para a educação física de jovens e adultos. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

COLAVOLPE, Carlos Roberto. Sociedade, educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física. **Tese de Doutorado**. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. – São Paulo: Cortez, 1992.

CONFEEF. **Revista EF**. Ano VI. nº 19, Março de 2006

CORRÊA, Evandro Antonio. Formação do profissional de educação física no contexto das atividades Físicas de aventura na natureza. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2008.

CRUZ, Amália Catharina Santos. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura-bacharelado. **Dissertação de Mestrado**. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2009.

DUTRA, Geovanna Caroline Zanini Dutra. O embate de projetos: A Licenciatura Ampliada como proposta do Movimento Estudantil de Educação Física para a Formação de Professores. **Trabalho Final de Conclusão de Curso**. Universidade Federal da Bahia, 2010.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Educação, Luta de Classes e Revolução**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 43-49, p.; fev. 2011

DUTRA, Geovanna Caroline Zanini Dutra. Atualidade do debate sobre a formação unificada na educação física: Um balanço da correlação de forças na área. **Monografia de Especialização**. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2011.

ENGELS, Friederich. O Papel do Trabalho na Transformação do macaco em homem. ANTUNES, Ricardo (org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENGELS, Friederich. O Papel do Trabalho na Transformação do macaco em homem. 1876. **Disponível em:** <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>, acessado em 15/11/2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacional. **Disponível em:** <http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>, acessado em 20/10/2011.

EXNEEF. **Proposta de Diretrizes Curriculares do Movimento Estudantil de Educação Física. Licenciatura Ampliada**. Curitiba: 2003.

FONTES, Virgínia. Imperialismo e Crise. In: ARRUDA SAMPAIO Jr. Plínio de (org). **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

FOSTER, John Bellamy. O Redescobrimto do Imperialismo. In BORÓN, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje**. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses teóricos e práticos. In GOMES, Carlos Minayo; et all. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5ed. – São Paulo, Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS; Luiz Carlos de. “Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. **Educação e Sociedade**. nº 27. 1987, pp. 122-140.

FURTADO; Eliane Dayse Pontes, LIMA; Kátia Regina Rodrigues, BEZERRA; José Eudes Baima. Competência e Empregabilidade: a novilíngua neoliberal. **Disponível em:**[http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/elianefurtadokatiali\\_maejoseeudesbezerra.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/elianefurtadokatiali_maejoseeudesbezerra.pdf), acessado em 10/01/2013, s/d.

GHIRALDELLI JÚNIOR, PAULO. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. – 6. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GNECCO, Luiz Paulo. **Materialismo Dialético e Histórico**. 2 ed. – São Paulo, 1988.

GOMEZ, Calos Minayo. Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento. In GOMES, Carlos Minayo; et all. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5ed. – São Paulo, Cortez, 2004.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha. A formação profissional em educação física no Pará e a aspiração discente. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, 2011.

GO TANI. O movimento Humano. **Disponível em:**<http://pt.scribd.com/doc/108524525/O-Conceito-de-Movimento-Humano-GO-TANI-1988> acessado em: 22/07/2012

GRESPLAN, Jorge. Uma teoria para as crises. In: ARRUDA SAMPAIO Jr. Plínio de (org). **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009.

KRUPSKAIA, Nadeja (et all). **La Internacional Comunistay la Escuela**. Barcelona: Icarua Editorial, 1978.

LACKS, Solange. Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. 2004.

LEHER, Roberto. Educação superior minimalista: A Educação que convém ao capital dependente. **Disponível em:** [http://ened2011.files.wordpress.com/2011/07/cadernodetexto\\_ened20111.pdf](http://ened2011.files.wordpress.com/2011/07/cadernodetexto_ened20111.pdf) acessado em 28/12/2011.

LENIN, Vladimir. Imperialismo, fase superior do capitalismo. In: LENIN, Vladimir. **Obras Escolhidas**. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. – 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUNATCHARSKI, Anatoli. **Sobre a instrução e a Educação**. Moscou: Edições Progresso, 1988.

MAKARENKO, Antoni S. **Problemas da educação escolar**. Moscou: Edições Progresso, 1986.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. Manifesto do Partido Comunista. In: **O programa da Revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2008a.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 26ª. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846); supervisão editorial, Leandro Konder; Tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. – São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1.ed. revista. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, João Quartim de. Império, guerra e terror. In. BOITO JR, Armando. TOLEDO, Caio Navarro de. **Crítica Marxista**. nº 14. 1ª Ed. Boitempo, 2002.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Biblioteca básica de serviço social; v. 1)

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELA, Paolo. Trabalho e Educação. In GOMES, Carlos Minayo; et all. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 5ed. – São Paulo, Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. **10 Novas Competências para Ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, **A escola comuna.** Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Daniel. **A impossibilidade da ressignificação das competências numa perspectiva marxista.** Trabalho Necessário. Ano 6 – número 7, 2008.

SANTOS, Adnelson Araújo dos. Crítica a organização do conhecimento esporte e a formação em educação física. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. 2011.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. **Tese de Doutorado.** Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. 2011.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de professores de educação física: a mediação dos parâmetros teóricos metodológicos. **Tese de Doutorado.** Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Nereide. **Escola e Luta de Classes na Concepção Marxista de educação**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14; fev, 2011

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação e Responsabilidade Empresarial**: “Novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

SILVA, Durval Luiz da. Análise do curso de graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. **Dissertação (mestrado)** – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. 6ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação do profissional da educação: O processo de trabalho pedagógico e o traço com o conhecimento no curso de educação física. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli. Cultura Corporal e os Dualismos Necessários para a Ordem do Capital. Londrina, UEL: **Boletim Geminal**, n. 9, novembro de 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Referenciais Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física: A Formação Unificada como Opção Superadora à Divisão da Formação. 2011. **Disponível em**: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> acessado em 21/11/2011

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TITTON, Mauro. O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social. **Disponível em**: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4589--Int.pdf> acessado em 20/11/2011

TOJAL, João Batista. Diretrizes Curriculares para o Bacharelado em Educação Física: novos rumos. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 14, n. 2, p. 105-112, 2. sem. 2003.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares: um pouco de história. **Revista EF**, Rio de Janeiro, maio de 2004.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Org. Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar. – Salvador : EDITORA, 2009.

WOOD, Ellen Meiksins. Estado, Democracia e Globalização. In BORÓN, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. **A teoría marxista hoje**. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

## 7. APÊNDICES

## 71. APÊNDICE 1 – Protocolo de Pesquisa

### PROTOCOLO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PROJETO DISSERTAÇÃO:** Análise das Bases Teóricas que Fundamentam as Propostas de Formação de Professores de Educação Física no Brasil.

**RESPONSÁVEL:** Geovanna Caroline Zanini Dutra

Este protocolo diz respeito às decisões sobre a fonte escolhida para a localização das Dissertações e Teses produzidas nos últimos anos sobre a temática formação de professores de educação física e os procedimentos realizados em relação a esta. A fonte escolhida foi a *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* na qual são cadastradas as produções feitas a partir das teses e dissertações de seus respectivos programas de pós-graduação. Vale destacar que o portal da CAPES tem abrangência nacional e é de acesso livre em espaço virtual na internet. As possibilidades que o portal apresenta para a busca das informações básicas para a localização dos grupos são por: Autor (podendo selecionar: todas as palavras; qualquer uma das palavras; ou expressão exata); Assunto (podendo selecionar: todas as palavras; qualquer uma das palavras; ou expressão exata); ou Instituição (podendo selecionar: todas as palavras; qualquer uma das palavras; ou expressão exata). Há ainda a possibilidade de busca por Nível/Ano (podendo-se escolher por Mestrado, Doutorado e Profissionalizante, bem como o ano que se busca). A nossa busca se deu da seguinte forma:

1) Colocamos no item **Assunto** a frase **formação profissional de educação física**, e marcamos a opção **expressão exata**, no item **Nível/Ano**, selecionamos **Mestrado**.

2) Colocamos no item **Assunto** a frase **formação profissional de educação física**, e marcamos a opção **expressão exata**, no item **Nível/Ano**, selecionamos **Doutorado**.

3) Colocamos no item **Assunto** a frase **formação de professores de educação física**, e marcamos a opção **expressão exata**, no item **Nível/Ano**, selecionamos **Mestrado**.

4) Colocamos no item **Assunto** a frase **formação profissional de educação física**, e marcamos a opção **expressão exata**, no item **Nível/Ano**, selecionamos **Doutorado**.

Após o mapeamento da produção acadêmica, encontramos produções desde o ano de 1987 até 2011. A partir disto colocamos um novo critério, que é a análise das produções a partir do ano de 2004. Desta forma reorganizamos o nosso bando de dados com a produções de teses e dissertações feitas a partir do ano de 2004.

Passos da localização:

1. Acesso ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPQ. (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses>)
2. A busca será realizada de forma que: 1) No campo “Assunto” colocamos a frase **formação profissional de educação física**, e marcamos a alternativa: **expressão exata**. No campo **Nível/Ano** selecionamos **Mestrado**; 2) No campo “Assunto” colocamos a frase **formação profissional de educação física**, e marcamos a alternativa: **expressão exata**. No campo **Nível/Ano** selecionamos **Doutorado**; 3) No campo “Assunto” colocamos a frase **formação de professores de educação física**, e marcamos a alternativa: **expressão exata**. No campo **Nível/Ano** selecionamos **Mestrado**; 4) No campo “Assunto” colocamos a frase **formação de professores de educação física**, e marcamos a alternativa: **expressão exata**. No campo **Nível/Ano** selecionamos **Doutorado**.
3. Como na nossa busca não foi selecionada alguma data, o nosso banco de dados ficou com as produções feitas a partir do ano de 1987 até o ano de 2011. Desta forma, fizemos um novo recorte, e só colocamos no banco de dados as produções feitas a partir do ano de 2004..
4. Após esta seleção das produções acadêmicas, analisamos suas produções a partir do resumo delas, e coletamos os posicionamentos sobre a temática tomando as seguintes categorias empíricas: Formação para o mercado; Enfoque em aspectos biológicos da saúde e performance; Teoria do conhecimento que orientam estas pesquisas
5. Serão registrados os acessos: data, horário, e sítio (link da produção);
6. Será montado um banco de dados separado para cada busca que foi feita a respeito da respectiva temática, seja formação de professores de educação física, ou formação profissional de educação física; os arquivos deverão ser nomeados com a expressão exata do grupo de pesquisa, bem como se se refere ao nível mestrado ou doutorado.

**Obs.:** qualquer alteração neste protocolo deverá ser discutida e comunicada aos pesquisadores envolvidos no estudo.

## **7.2 APÊNDICE 2 - Banco de Dados da Revisão da Produção Acadêmica sobre Formação Profissional de Educação Física e Formação de Professores de Educação Física**

## 7.2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE 2004

### Nível: Mestrado

	AUTOR	TÍTULO	ANO
01	ALESSANDRA PESSOA COIMBRA DE MELO	Formação profissional em educação física: um estudo sobre a inserção das mídias na pós-graduação "stricto-sensu" da Universidade de Brasília	2009
03	ANA LUIZA BARBOSA ANVERSA	A formação acadêmica do bacharel em educação física no paraná e sua relação com o campo de atuação profissional	2011
04	Ana Maria Lima Cruz	A Formação do Professor de Educação Física no Esatdo do Maranhão	2004
06	Cláudio Zago Junior	Cláudio zago junior.	2004
09	Durval Luiz da Silva	Análise de Curso de Graduação em Educação Física da Unviersidade de São Paulo	2009
12	Elisangela Almeida Barbosa	A dança na formação de professores de Educação Física: saberes e conhecimentos na intervenção profissional	2011
14	EVANDRO ANTONIO CORREA	Formação do Profissional de educação física no contexto das atividades físicas de aventura na natureza	2008
15	Fabio Augusto Brugnerotto	Caracterização dos currículos de formação profissional em educação física: um enfoque sobre saúde.	2008
16	Fernanda Kandrát Brasil	Homem e natureza: um olhar da educação física a partir de surfistas e pescadores artesanais	2006
20	Ilma Célia Ribeiro Honorato	Formação Profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado	2011
21	Ilza Ligia Biceglia	Representações Sociais de profissionais de Educação Física sobre a Psicologia aplicada ao esporte	2008
25	José Porfírio de Souza	Formação do profissional de Educação Física: o caso da UNIOESTE	2007
27	JULIANA RUFINO ORTHMEYER	Produção do conhecimento sobre formação em educação física no Brasil.	2011
28	Julio Cesar Nasário.	Competição na educação física escolar: representação social de professores da educação básica	2009
32	Larissa Aurea Terezani	(Des) Encontro de Gêneros na Ginástica Rítmica: Um Estudo sobre Formação Profissional em Educação Física	2007
33	LETÍCIA DE VILHENA GARCIA	A graduação em educação física da ucb no periodo de 1976 a 2004 – análise das matrizes curriculares no contexto da relação educação física e saúde	2005
34	Lucas Prado Carvalho.	Projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares e o embate epistemológico na formação inicial em educação física: um estudo de caso na região oeste do Paraná	2009
35	MARCELO EUGENIO VIEIRA	A Disciplina Lazer nos Currículos de Educação Física: um Estudo sobre os Saberes Docentes nas Universidades Públicas do Estado de São Paulo	2010
36	MARCELO FEITOSA DA SILVA	Labor, lúdico e a formação profissional em Educação Física: um estudo de caso aplicado no ambiente corporativo	2012
38	MARGARIDA DO ESPIRITO SANTO	A formação profissional em educação física no pará e a aspiração discente	2011

	CUNHA GORDO		
40	Mariana Lolato Pereira.	A Formação do Licenciado em Educação Física: em Questão o Conteúdo da Dança	2007
41	Mario Molari	Inclusão Escolar e Formação Profissional em Educação Física: O Caso das Universidades do Estado do Paraná.	2011
43	Maryland Ribeiro da Silva Artusi	Diagnóstico dos principais eventos de Ginástica Geral	2008
45	Narciso Mauricio dos Santos	Educação Física escolar e as práticas educativas: estereótipos masculinos/femininos	2010
46	Nayana Pinheiro Tavares.	Discursos sobre o idoso no processo de formação do bacharel em Educação Física da Escola Superior de Educação Física de Pernambuco.	2011
48	Nice Nocchi Rockett	REFORMAS CURRICULARES: Desafios e possibilidades na formação profissional em Educação Física	2010
49	Nilton Ferreira Coutinho	Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em Educação Física	2007
50	Palmira Sevegnani de Freitas	Lazer e Subjetividade: a mútua determinação esquecida nos currículos de Educação Física	2011
51	Rachel Saraiva Belmont	A evolução da Aprendizagem Significativa da Biomecânica em um contexto de formação inicial de professores	2010
52	Renata Pascoti Zuzzi	As Relações de Gênero na Formação Profissional em Educação Física	2005
54	RODRIGO TETSUO HIRAI	A prática em questão: demandas da incerteza e da complexidade para a atuação na educação física escolar e a formação profissional	2011
56	RUTE VIÉGAS NUNES.	Os estágios de docência e a formação de professores de educação física: um estudo de caso no curso de licenciatura da esef/ufrgs.	2010
57	SAMARA QUEIROZ DO NASCIMENTO FLORENCIO	O ensino da dança-educação na educação física escolar: ressignificando o saber docente	2011
58	Sarah Maria Freitas Machado Silva	Docência Universitária: Repensando a prática do professor de Educação Física	2008
59	Sérgio Inácio Nunes	Formação e experiências profissionais de formadores: trajetórias de professores aposentados do curso de educação física da universidade federal de uberlândia	2004
60	Sergio Monteiro de Camargo	A Importância do Ensino da Deontologia na Formação do Profissional de Educação Física Frente às Influências do Paradigma Emergente	2011
61	Suely Therezinha Santos Moreno	Lazer/Recreação e Formação Profissional	2005
65	Vilmar José Both	Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física.	2009

## 7.2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE 2004

### Nível: Doutorado

	AUTOR	TÍTULO	ANO
01	ÁGRIO DE OLIVEIRA CHACON FILHO	Para uma andragogia do esporte: discutindo as diretrizes e a formação profissional para a educação física de jovens e adultos	2007
02	Angela Celeste Barreto de Azevedo	Fundamentos teóricos para elaboração do projeto pedagógico do curso de educação física.	2004
03	AUGUSTO CESAR RIOS LEIROS	Educação e mídia esportiva: habitus e representações sociais das juventudes	2004
04	CESAR PIMENTEL FIGUEIREDO PRIMO.	O Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba: Uma Análise da Formação Acadêmica e do Exercício Profissional de Seu Egresso no Mundo do Trabalho	2009
05	Douglas Roberto Borella	Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física	2010
06	Evando Carlos Moreira	Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física	2007
07	Fernando Reis do Espírito Santo	Políticas de reformulação curricular e a formação em Educação Física no Brasil	2004
08	Flavia Baccin Fiorante	A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira	2011
09	Ieda Parra Barbosa Rinaldi.	A Ginástica como Área do Conhecimento na Formação Profissional em Educação Física: Encaminhamentos para uma Reestruturação Curricular	2005
10	Luís Sérgio Peres	A prática pedagógica do professor de educação física: atitudes de violência no contexto escolar	2005
11	Marcello Pereira Nunes	A Formação Profissional do Bacharel em Educação Física: a recontextualização do campo de conhecimento	2011
12	MARCUS VINICIUS DE FARIA OLIVEIRA	Pensamento teórico e formação docente: apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria da atividade e da formação das ações mentais por etapas de P. Ya. Galperin	2005
13	Margareth Anderáos	A Reorganização da Formação Profissional em Educação Física no Brasil: Aspectos Históricos Significativos	2005
16	ROBERTO GODIM PIRES	História da Educação Física na Bahia: O percurso da formação profissional	2007
17	Soraya Corrêa Domingues.	A dimensão da educação ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em educação física	2011
18	Zenólia Christina Campos Figueiredo	Experiências sociais no processo de formação docente em educação física	2004

## 7.2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE 2004

### Nível: Mestrado

	AUTOR	TÍTULO	ANO
01	ADNELSON ARAÚJO DOS SANTOS	Crítica a organização do conhecimento esporte e a formação em educação física	2011
02	AMÁLIA CATHARINA SANTOS CRUZ	O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura-bacharelado	2009
04	ANA LÚCIA SANT'ANA FERRARI	Meu Professor Inesquecível: um estudo sobre as características da atuação do professor de Educação Física	2007
06	Ana Maria Lima Cruz.	A Formação do Professor de Educação Física no Estado do Maranhão	2004
07	ANA PAULA DA ROSA CRISTINO	Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)	2007
08	Anahy Garcia Treptow.	A Formação do Professor de Educação Física no Pará: o que revela a história do currículo do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará	2008
10	ANDRÉA BRANDÃO LOCATELLI	Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica	2007
13	Angela Rodrigues Luiz.	A história registrada no corpo das professoras: saberes docentes numa perspectiva reichiana.	2007
14	ANGELO MAURICIO DE AMORIM	Docência universitária: disciplinas técnico-esportivas na formação em educação física.	2011
15	ANIBAL CORREA BRITO NETO	O impacto das diretrizes curriculares nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em educação física do estado do Pará	2009
17	APARECIDA DE FÁTIMA FERRAZ QUERIDO	Afetividade e formação em educação física: um estudo com professores formadores	2007
18	CARLOS ROBERTO COLAVOLPE	Esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores: realidade e possibilidades	2005
19	CARMEN LUCIA NUNES VIEIRA	Memória esporte e formação docente em educação física	2007
20	Carolina Santos Barroso de Pinho	Educação física e saúde: necessidades e desafios nos currículos de formação profissional	2011
24	Daniel Marangon Duffles	Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de educação física, no estado de Minas Gerais.	2008

	Teixeira		
28	Dulce Maria Rosa Cintra.	A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral.	2007
29	Ednaldo Gonçalves Coutinho	A formação pedagógica do professor de educação física: diretrizes e perspectivas nas políticas educacionais atuais.	2007
30	Edson Raduenz	Formação dos professores de educação física para atuação na ocorrência do bullying em escolas de educação básica	2011
31	Eliana Cardoso Lapis	Concepções de educação e saberes presentes no projeto de formação de professores de educação física da universidade federal do maranhão (1980-2006).	2011
32	ELIANE DO SOCORRO DE SOUSA AGUIAR.	Análise do processo de reformulação do projeto político pedagógico do curso de educação física da uepa: ação regulatória ou emancipatória	2009
33	Elisangela Almeida Barbosa	A dança na formação de professores de Educação Física: saberes e conhecimentos na intervenção profissional.	2011
34	Fabiana Pizara Gomes Cruz	Interdisciplinaridade: as perspectivas de docentes e discentes em um curso de licenciatura em educação física	2009
35	FERNANDA BRAGA MAGALHÃES DIAS	A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital	2011
37	HIGSON RODRIGUES COELHO	Formação de professores de educação física: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do estado do pará	2010
38	Ilma Célia Ribeiro Honorato.	Formação Profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado	2011
39	Ivan Carvalho Bittencourt.	Formação em educação física: um estudo sobre o professor que surge da cristalização da separação entre graduado e licenciado	2011
40	João Batista Franco Borges	Tempo de estudar, tempo de brincar: um estudo do lazer na formação do professor de Educação Física.	2007
44	José Carlos de Sousa	A história da Educação Física como disciplina escolar no Piauí: 1939-1975.	2010
45	Jose Jailton da Cunha	Formação do professor de educação física: coerências e incoerências.	2011
46	JOSE PEREIRA DE SOUSA SOBRINHO.	Formação em educação física: uma análise à luz da centralidade do trabalho	2009
49	JULIANA LUDWIG	A formação do professor de educação física na relação teórico/prática na perspectiva da aprendizagem significativa de	2009

	JUSTO	Ausubel	
50	JULIANA MOREIRA DA COSTA.	A formação nas garras da indústria cultural: o constituir-se professor de educação física	2011
51	Kalline Pereira Aroeira	Currículo e formação docente em periódico de Educação Física: trilhando algumas questões da identidade do professor	2004
55	Lara Azevedo Mattos	Políticas Públicas de formação do professor de educação física: sua contribuição para a educação inclusiva	2006
56	LEONARDO ÂNGELO STACCIARINI DE RESENDE	Formação de professores de educação física: a experiência emergencial da licenciatura plena parcelada da universidade estadual de goiás – lpp/ueg	2010
57	Lisiane Reis Brum	Ética e Corpo na Formação Docente em Educação Física	2009
58	Lucas Prado Carvalho.	Projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares e o embate epistemológico na formação inicial em educação física: um estudo de caso na região oeste do Paraná.	2009
59	Lucilene Gomes da Silva.	Mulher - esporte- emancipação: discurso de professores e acadêmicos do curso de educação física da UNIRG-TO	2008
60	Luis Rogério de Albuquerque	Concepção e saberes da formação de professores em educação física no brasil e a relação entre saber e poder.	2008
63	Marcio Alessandro Cossio Baez	Relatos de discentes de educação física da PUCRS campus Uruguaiana sobre sua formação	2008
64	MÁRCIO SALLES DA SILVA	A formação de professores em educação física e sua relação com o mundo da vida	2008
65	MARCOS ANTONIO ALMEIDA CAMPOS	Histórias entrelaçadas: presença da dança na escola de educação física a UFMG (1952-1977)	2007
68	Maria Rita de Cássia Fortes Mulati.	O estágio supervisionado na formação do(a) professor(a) de Educação Física	2006
69	Mariana Lolato Pereira	A Formação do Licenciado em Educação Física: em Questão o Conteúdo da Dança.	2007
70	Marilena Kerscher Pacheco.	Formação de professores de educação física para atuação na educação básica: o que dizem os professores formadores	2011
71	Melina Silva Alves	“Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de Educação Física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino como síntese dialética dos projetos em disputa	2010

72	MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA	Inclusão: Culturas, políticas e práticas na formação de professores em educação física da UFRJ..	2009
76	OTÁVIO LUIZ PINHEIRO ARANHA	CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARÁ: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade.	2011
77	PAULO MOREIRA MAIA BRASIL	Limites e possibilidades das TIC na formação de professores: o caso do curso de Licenciatura em Educação Física da unievangélica	2011
79	RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES	Estágio supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: realidade e possibilidades	2007
80	RITA DE CÁSSIA DE OLIVEIRA E SILVA	Formação multicultural de professores de Educação Física: entre o possível e o real	2008
81	Rodney Batista dos Santos	Educação física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: considerações sobre a formação dos professores.	2008
82	Sérgio Inácio Nunes	Formação e experiências profissionais de formadores: trajetórias de professores aposentados do curso de educação física da universidade federal de uberlândia	2004
83	Sérgio Roberto Abrahão	A relevância dos jogos cooperativos na formação dos professores de Educação Física: uma possibilidade de mudança paradigmática.	2004
84	Silas Queiroz de Souza	Formação de professores para o ensino de esportes coletivos	2008
85	SILVANA ROSSO.	Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Federal da Bahia: Realidades e possibilidades do espaço público como centro de referência para a formação de professor e da cultura corporal na Bahia	2007
86	TÁRCIA PAULA SCHLEMMER	Formação profissional e desenvolvimento de competências para o ensino de educação física em anos iniciais	2005
88	Viviane Teixeira Silveira	Produzindo narrativas(en)gendrando currículo: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas- RS	2008
89	Voner Miguel Bisinoto	NOVO PARADIGMA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR : implicações no trabalho docente de 5ª a 8ª séries na escola pública municipal de Uberaba (MG)	2006
90	Ynaê Pauline de Aguiar Nogueira.	Políticas de formação do professor de educação física e indisciplina escolar	2010

## 7.2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DE 2004

### Nível: Doutorado

	AUTOR	TÍTULO	ANO
01	ALEXANDRE SCHERER	O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em educação física	2008
02	Angelo Jose Muria.	A complexidade da formação de professores: o caso da Educação Física e desporto em Moçambique	2009
03	Ari Lazzarotti Filho	O modus operandi do campo acadêmico-científico da educação física	2011
04	CARLOS ROBERTO COLAVOLPE	Sociedade, educação e esporte: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores	2010
05	Cíntia Lopes da Silva.	Mediação de Sentidos: aulas compartilhadas no Brasil e em Portugal junto a estudantes de educação física	2008
06	CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR	Formação de professores de educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos	2005
07	EDMILSON PINTO ALBUQUERQUE	Autoconhecimento e práticas corporais : para uma educação transpessoal integradora do saber ao ser no processo de formação inicial dos alunos de educação física.	2007
08	Evando Carlos Moreira.	Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física	2007
09	GREICE KELLY DE OLIVEIRA	Afetividade e prática pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física	2006
10	JOÃO DANILO BATISTA DE OLIVEIRA	A educação física especial e currículo: (in)formação para a educação inclusiva	2011
12	KÁTIA OLIVER DE SÁ	Pressupostos Ontológicos da Produção do Conhecimento do Lazer no Brasil - 1972 a 2008: realidades e possibilidades na Pós-Graduação e Graduação em Educação Física	2009
13	KATIA REGINA XAVIER DA SILVA	Criatividade e inclusão na formação de professores: representações e práticas sociais	2008
14	Lívia Tenorio Brasileiro.	DANÇA - EDUCAÇÃO FÍSICA: (in)tensas relações.	2009
15	MARIA CECILIA CAMARGO GUNTHER	A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na rede municipal	2006
16	Marilene Cesário.	"Formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores"	2008
18	ROSEANE SOARES ALMEIDA	A ginástica na escola e na formação de professores	2005
19	SILVIA MARIA AGATTI LUDORF	Do Corpo Design à Educação Sociocorporal: o corpo na formação de professores de Educação Física.	2004
20	SOLANGE LACKS.	Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento	2004

## 8. ANEXOS

## 8.1 PROPOSTA DE LICENCIATURA AMPLIADA

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

#### MINUTA DE RESOLUÇÃO

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea "C", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES \_\_\_\_/\_\_\_\_, de \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

RESOLVE:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de profissionais de Educação Física, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º – A Educação Física é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia. Portanto, sua matriz científica é a história, do homem e da natureza.

Art. 4º – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo.

Parágrafo Único – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal .

Art. 5º – A estrutura curricular do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá pautar-se em uma política global de formação humana omnilateral que observe os seguintes princípios:

- 1) trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física
- 2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida

- 3) sólida e consistente formação teórica
- 4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) indissociabilidade teoria-prática;
- 6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico;
- 7) articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático, a partir de complexos temáticos que assegurem a compreensão radical, de totalidade e de conjunto da realidade, na perspectiva da superação.
- 8) Avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, planos e projetos, instituição) permanentemente.
- 9) formação continuada
- 10) respeito à autonomia institucional;
- 11) gestão democrática
- 12) condições objetivas adequadas de trabalho

Art. 6º – A identidade profissional baseada no trabalho pedagógico e a formação humana no sentido amplo, omnilateral, de natureza político-social, ético-moral, científicopedagógica e técnico-profissional, deverão constituir a concepção nuclear do currículo de formação do licenciado em Educação Física.

Art. 7º – O currículo para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será constituído por Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimentos Identificadores da área da Educação Física e Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento dos Estudos. 50% destes conhecimentos serão organizados em disciplinas e atividades de caráter obrigatório e 50% de caráter opcional.

Parágrafo 1º – Os Conhecimentos de Formação Ampliada abrangem as seguintes dimensões:

- a) Relação ser humano – natureza
- b) Relação ser humano - sociedade
- c) Relação ser humano – trabalho
- d) Relação ser humano - educação

Parágrafo 2º – Os Conhecimentos Identificadores da Educação Física abrangem as seguintes dimensões:

- a) Cultura corporal e natureza humana
- b) Cultura corporal e territorialidade
- c) Cultura corporal e trabalho
- d) Cultura corporal e política cultural

Parágrafo 3º – Os Conhecimentos do Campo de Aprofundamento da Educação Física são compreendidos como o conjunto de fundamentos específicos que tratam de singularidades e particularidades na elaboração, implantação, implementação e avaliação das ações acadêmico-profissionais em complexos temáticos .

I – Cada Instituição de Ensino Superior deverá propor seus complexos temáticos, definindo a articulação de conhecimentos e experiências que os caracterizarão devendo para tanto desenvolverem-se condições para as ações investigativa e de pesquisa.

Art. 8º – O tempo de integralização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será definido pelas Instituições de Ensino Superior, respeitando o mínimo de duração e de carga horária de 4 anos e de 2.800 horas, respectivamente.

Parágrafo Único – Da carga horária total, 30% (trinta por cento) será destinada ao Conhecimento de Formação Ampliada, 40% aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física, e 30% aos Conhecimentos Identificadores de Aprofundamento da Educação Física, admitindo-se uma variação de até 5% para mais ou para menos. Do total 50% são créditos em disciplinas ou atividades de caráter obrigatórios e 50% créditos opcionais.

Art. 9º – A prática do ensino será desenvolvida desde o início do curso e deverá respeitar um mínimo de 400 horas e o Estágio Curricular ser obrigatório, a partir do cumprimento de 50% da carga horária total para integralizar o currículo, respeitando o mínimo de 400 horas, sendo, necessariamente, supervisionado pela instituição formadora e articulado a projetos de ensino-pesquisa-extensão.

Parágrafo 1º – Da carga horária total do Estágio Curricular, 60% deverá ser cumprida em diferentes campos de trabalho da Educação Física ao longo do curso – saúde, educação, lazer, alto rendimento , e 40% no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento.

Parágrafo 2º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida ao longo do curso deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física.

Parágrafo 3º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos do Campo de Aprofundamento.

Art. 10 – Para os Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física – será exigida a iniciação científica orientada por professores pesquisadores articulados a grupos e linhas de pesquisa que culmine com a elaboração de um trabalho científico de conclusão, que caracterize uma monografia de base, articulados aos programas de iniciação científica, na forma definida pela própria Instituição de Ensino Superior.

Art. 11 – As atividades complementares deverão perfazer 200 horas e serem incrementadas ao longo do curso, devendo ser entendidas como conhecimentos adquiridos de forma autônoma pelo graduando por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de estágios extracurriculares, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, atividades estas a serem avaliadas e reconhecidas pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 12 – Na organização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13 – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá obedecer a legislação específica emanada do Conselho Nacional de Educação para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 14 – A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º – A avaliação dos graduandos deverá basear-se nos princípios norteadores que assegurem uma consistente base teórica e as dimensões da formação omnilateral de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional e estabelecer nexos com a avaliação docente, dos planos e programas e avaliação institucional.

Parágrafo 2º – As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 15 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

## **8.2 RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.**

### **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

#### **CONSELHO PLENO**

### **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

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

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

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

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

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

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

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

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

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

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

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto,

tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus*

institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações- problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8 da Lei 9.394, coordenará e o articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação

e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de

um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

### **8.3 RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002**

#### **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

#### **CONSELHO PLENO**

#### **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.**

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1, o alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria- prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico- cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico- culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

## **8.4 RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004**

### **RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação do movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as

possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como

referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 5º A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teórico-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisições e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

§ 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e

cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biologia do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano

b) Técnico-instrumental

c) Didático-pedagógico

§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Art. 9º O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teórico-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

I - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 3º As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

§ 4º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no capítulo deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11. Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 14. A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Em exercício

Publicado no DOU nº 65, de 05/04/2004, seção 1, pág. 18/19