

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Guilherme Moura Miranda Filmiano

RETÓRICA DE UMA FORMAÇÃO:
a fragmentação do conhecimento no curso de
educação física do CDS/UFSC

**EDUCAÇÃO
FÍSICA
É UMA SÓ
FORMAÇÃO
UNIFICADA
JÁ!**

FLORIANÓPOLIS
2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**RETÓRICA DE UMA FORMAÇÃO:
a fragmentação do conhecimento no curso de educação física do
CDS/UFSC**

Guilherme Moura Miranda Filmiano

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal
de Santa Catarina, Centro de
Desportos, no Curso de Licenciatura
Plena em Educação Física.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Iracema Soares de Sousa.

**Florianópolis
2010**

Guilherme Moura Miranda Filmiano

**RETÓRICA DE UMA FORMAÇÃO:
a fragmentação do conhecimento no curso de educação física do
CDS/UFSC**

Banca:

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iracema Soares de Sousa
Centro de Desportos, UFSC.**

**Examinador: Prof^o. Dtdo. Fernando Pereira Cândido
Centro de Ciências da Educação, UFSC**

**Examinadora: Prof^a. Ms. Amália Catharina Santos Cruz
UNIVALI - SC**

**Examinador : Prof^o. Ms. Vilmar José Both
Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis**

Florianópolis, 28 de Junho de 2010

Ao José Pinto (*in memoriam*) e à Dona Nina, avô e avó que, mais que isso, foram pais, e para além do pão de cada dia, me deram o ensinamento, por meio da luta diária de trabalhadores, que o melhor caminho, para se ter uma vida melhor, é o do amor e da educação.

À todos e todas @s trabalhador@s que, com suas mãos e seu suor, constroem o mundo e que, através da sua luta possam construir a história, a história de uma sociedade comunista.

AGRADECIMENTOS

Esse espaço é fundamental, pois sem estas pessoas que aqui estarão, certo de que possa esquecer de alguém e esses me desculpem, minha caminhada até aqui não teria acontecido, pois nada do que eu construí ou construirei foi só, mas a caminhada da vida é e sempre será uma caminhada coletiva.

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, Dona Ilda, pois foi quem me deu a vida e me ensinou a ser forte, apesar de todos os obstáculos e dificuldades da vida. Sempre fez o melhor para cuidar dos seus filhos. Te amo! E a minha companheira, Giziane, com a qual caminho ombro – a - ombro pela estrada da vida e que, com seu amor puro e incondicional e sua fé, tão importantes no meu fortalecimento diário e na luta por uma realidade melhor. Te amo sempre, meu amor!

Agradeço ao “Mala”, Waldemar, que, por meio de todo o amor, carinho e financiamento (hihi), pôde me proporcionar a experiência em saber o que realmente é ter um pai; você foi e é o melhor que eu poderia ter. Te amo, pai!

À Marildinha que, como uma segunda mãe, foi fundamental para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

Aos meus irmãos, Gustavo e Rodrigo, que, apesar dos desentendimentos, são uma parte importante da minha história.

Aos meus avós paternos, Seu Chico e Dona Diva, por todo o carinho, amor e almoços deliciosos aos domingos.

À toda Família, tios, tias, primos e primas, em especial, ao meu primo Oluap, com o qual, passei boa parte da vida tendo uma relação de verdadeiros irmãos. Grande abraço!

À galerinha da “rua de baixo”, responsáveis por grandes clássicos de “pés descalços” no nosso futebolzinho de rua, onde pude fazer grandes amigos como

o Luis Fernando, o qual eu só sei que não conheço desde a maternidade por ser mais velho que eu dois anos.

À galerinha da AEF, onde também tive a possibilidade de ter grandes amizades, inclusive as que tenho mais consideração e carinho - Lobinho e Arnold: irmãos que eu pude escolher.

À Família Sigales, Dona Cátia, Seu José e Sagi, minha nova família e que, sem os quais, não teria a alegria de conhecer a mulher da minha vida.

Ao MEEF, onde efetivamente me descobri enquanto ser humano e como peça importante na luta em defesa da classe trabalhadora e, na produção de um conhecimento que visa a transformação da sociedade capitalista. Porém, se faz necessário, nesse momento, realizar a dolorosa tarefa de romper com esse movimento de luta rumo a vãos mais distantes, mas nunca esquecendo o horizonte principal: a luta por uma sociedade comunista. Onde pude contar com companheiros e amigos: Fuchs, Gui, Vivi, Nina, Thais, Vaca, Gica, Pedrinho, Monstrão, Shin, Alemão, entre tantos outros. E, onde encontrei o amor da minha vida.

Aos que, de mais pertinho, me colocaram no caminho da luta coletiva na UFSC: Gaspar, fundamental ao me convidar para fazer parte do CAEF, pois talvez não teria o esclarecimento que tenho hoje. Parabéns pelo Mestrado! Ao Góes, Sabrina, Hiroshi, Marcão e tantos outros que estiveram juntos nesse percurso. Especialmente, ao eterno camarada-amigo-irmão Canguru, o qual teve e tem uma grande fatia de importância na construção mínima do militante e ser humano que sou hoje, por meio das dificuldades da luta e da vida que enfrentamos juntos todo esse tempo. Sem esquecer da sua companheira Débora que, com paciência revolucionária, atura esse “mala-sem-alça”, sempre com amor, carinho, respeito e cumplicidade, resultando em mais dois companheirinhos, Marquinhos (meu amigão já) e Bruno (que já deve dar sinais de um grande rompedor de barreiras com vários chutes na mãezona). Amo vocês!

Ao “Instinto Coletivo” que, devagarzinho vem se tornando um grande instrumento de resistência a favor dos estudantes, o qual eu tive o grande orgulho de fazer parte e ajudar a construir. Farofa, um camarada, que apesar da cabeça avoadada e de eventuais atropelos, constrói e muito a luta por uma nova realidade

para a classe trabalhadora, continue assim grande camarada! E, os demais Marcola, Ratão (meu coordenador), Mariama (bota ordem nisso aí muié!), Nati, Pati, Luiza, Luiza Liz, Dudu, Valentim, Renato, Andrézão, Kauan, Felipe, Varejão (eterno Instinto Coletivo) e demais.

Ao MNCR, onde, para além de militantes e camaradas, conheci professores e grandes amigos, fundamentais na minha formação humana e política. Amália, Tina, Fernando, Sandra, Deivid (David) Romão, Fernanda, Mara, Ciça (quase não pega no meu pé), Carol, Bruno Emmanuel, Ecléa Vanessa e Vilmar Both. Obrigado por tudo!

Aos professores Maurício (mau-mau), Edgar e Capela que sempre se mantêm na educação e luta a favor dos estudantes e dos trabalhadores que são.

Por último e, não menos importante, à minha orientadora e amiga, Iracema que, com paciência, sabedoria e um grande esforço, construiu esse trabalho junto comigo, para que o mesmo, pautado na transformação da sociedade, possa servir de instrumento de luta para os que virão. Obrigado por tudo, minha querida!

Quando os Trabalhadores perderem a paciência

As pessoas comerão três vezes ao dia
E passearão de mãos dadas ao entardecer
A vida será livre e não a concorrência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Certas pessoas perderão seus cargos e empregos
O trabalho deixará de ser um meio de vida
As pessoas poderão fazer coisas de maior pertinência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

O mundo não terá fronteiras
Nem estados, nem militares para proteger estados
Nem estados para proteger militares prepotências
Quando os trabalhadores perderem a paciência

A pele será carícia e o corpo delícia
E os namorados farão amor não mercantil
Enquanto é a fome que vai virar indecência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Não terá governo nem direito sem justiça
Nem juízes, nem doutores em sapiência
Nem padres, nem excelências

Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca
Sem que o humano se oculte na aparência
A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência
Quando os trabalhadores perderem a paciência

Quando os trabalhadores perderem a paciência
Depois de dez anos sem uso, por pura obscelescência
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:
“declaro vaga a presidência”!

Mauro Iasi

RESUMO

Nas últimas três décadas, incluindo as duas últimas do século passado (XX), vem ocorrendo um embate - em nosso ponto de vista, ideológico -, acerca da formação em educação física. Destacamos a homologação da Resolução 03/CFE/1987, do Parecer 09/2001, a formação das comissões de especialistas, o Parecer 138/2002 chegando à Resolução 07/CNE/CES/2004. Os estudos anteriores elaborados sobre a questão curricular, nas décadas de oitenta e noventa, do século passado, por diversos grupos, não foram considerados, haja vista que as críticas construídas não foram acatadas. A separação do curso de Educação Física em duas formações, bacharelado e licenciatura, orientou-se pela arbitrariedade e interpretação manipulada do próprio aparato dito como legal. Porém, estas normas não possuem esse caráter, e não obrigam a divisão. Assim, esta pesquisa procura conhecer a proposta pedagógica desta reformulação no Centro de desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC), em suas contradições e relações com a realidade concreta. O materialismo histórico dialético é a referência metodológica que garante a aproximação ao real. Constatamos, pelos dados levantados, que as propostas em análise, apresentam a divisão na formação do professor de educação física, privilegiando a fragmentação do conhecimento e não uma formação que atenda às necessidades do ser social atual. Pelo contexto jurídico é uma divisão arbitrária e no que se refere ao conhecimento científico não encontramos elementos que indicassem de forma clara explicações para esta separação. Como não sustentam os projetos no acúmulo científico da área, logo, parece mais uma proposta de senso comum. No que se refere à formação humana, em suas variadas instâncias, percebemos limites restritivos a este tipo de formação. E, mesmo a adequação ao mercado, por exemplo, que, apesar de estar presente no discurso, na verdade, não é atendida, pois a demanda social atual, do próprio mercado capitalista e exigida nesta recente reestruturação produtiva do capital, é de um trabalhador polivalente e não mais especializado. Em vista disso, nem para a reprodução capitalista esta separação serve, portanto, soa anacrônica e parece atender aos anseios ou questões mais pessoais que coletivas.

Palavras-chave: Bacharelado x Licenciatura; Fragmentação do conhecimento; Formação humana e a educação física.

Lista de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Concepções para o ensino e pesquisa na Educação Física & Esporte e Lazer..... | 90 |
| Quadro 2: Bases epistemológicas da Educação Física..... | 91 |

Lista de Anexos

Anexo 1: Itens do Plataforma *Lattes* referente aos integrantes da Comissão que elaborou os PPP's dos cursos de bacharelado e licenciatura em educação física do CDS/UFSC..... 109

Anexo 2: Principais documentos legais relacionados à formação de professores de educação física 111

Anexo 3: Minuta de Resolução sobre Diretrizes Curriculares desenvolvidas a partir de discussões coletivas - Contribuição do Coletivo da LEPEL/FACED/UFBA..... 125

Anexo 4: Grades curriculares dos cursos de bacharelado e licenciatura em educação física do CDS/UFSC..... 129

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS | 21 |
| 3. PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, A QUESTÃO DO BACHARELADO E LICENCIATURA NO CDS/UFSC..... | 27 |
| 3.1. Formação de professor e de profissional, distinção de quê?..... | 27 |
| 3.2. Proposta pedagógica do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), confusões e equivocos..... | 47 |
| 3.3. Diferenças e/ou semelhanças entre bacharelado e licenciatura, separando o inseparável..... | 61 |
| 4. FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO ECONÔMICO-POLÍTICA..... | 72 |
| 4.1. A questão econômico-política e trabalho x educação..... | 72 |
| 4.2. As principais contradições na educação de uma formação humana | 76 |
| 4.3. E a formação humana na educação física?..... | 87 |
| 4.4. A formação humana e as bases filosóficas..... | 93 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 97 |
| 6. REFERÊNCIAS BÁSICAS..... | 103 |
| 7. ANEXOS..... | 109 |

1. Introdução

A formação de professores de educação física a partir da aprovação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, no ano de 2004, cria uma nova estrutura para os cursos de todo o país, colocando o movimento humano como objeto de estudo da área e dividindo a formação em dois cursos “distintos”, Graduação e Licenciatura. Essa nova “formatação” tonifica ainda mais um debate antigo e acirrado da área: o que realmente é tratado no campo da formação em educação física? O que é necessário estudar? A quem e a quem ela serve? Partindo desse debate, que se repõe constantemente, é que se mostrará a importância do presente estudo.

Ao ingressar na Universidade¹, no segundo semestre de 2005, eu estava apenas seguindo uma opção feita para meu futuro: a de fazer o curso de educação física, pois sempre gostei de esportes. Descobri que o curso era de Licenciatura Plena, o que não tinha, ainda, idéia do que significava e, muito menos que, a certa altura do curso, teria de escolher entre os aprofundamentos em Esporte, Educação Infantil ou Educação Física Adaptada². Para me confundir ainda mais, estávamos em um momento de reformulação curricular o que faria com que, no semestre seguinte, os novos ingressantes passassem a ter que escolher entre o curso de Bacharelado ou de Licenciatura, em sua opção para o vestibular. Assim, para expor melhor o porquê trazer esse tema para esta pesquisa, me aprofundarei um pouco mais nesse assunto em paralelo com a minha trajetória acadêmica.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Formação voltada para o trabalho com pessoas portadoras de necessidades especiais, mas que, no momento, eu também não sabia o que era.

Depois de dois anos freqüentando as aulas na Universidade, fui convidado a ir para a cidade de João Pessoa, na Paraíba, participar do XXVIII Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF)³. Num primeiro momento, pensei que seria apenas uma experiência nova encontrar estudantes do mesmo curso de diferentes lugares do país, porém, no decorrer do evento, fui entrando em contato com assuntos, siglas⁴, ideais que, até então, desconhecia ou tinha pouquíssima informação. Voltei desse encontro com mais questionamentos e dúvidas, mas já começava a pensar e perceber que alguns assuntos eram negados dentro do curso e da Universidade. Fui convidado, pouco depois, a participar do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF)⁵, onde prossegui em contato com o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), chegando inclusive a compor a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF)⁶ e assim ver um outro lado acerca das informações passadas no meu dia-a-dia da Universidade.

A partir desse momento me dei conta de que o mundo da educação física ia muito além daquelas “aulinhas” de Futsal (futebol de salão) que tive na Escola, daqueles treinos de futebol do time em que jogava na minha cidade e, de que havia pessoas que se preocupavam em construir novos rumos para a nossa educação.

O MEEF foi e é de suma importância para minha formação, enquanto uma formação crítica que me faz reconhecer que a educação física não é uma peça isolada, mas que está inserida em um todo maior e, por isso sofre influência direta da estrutura desse todo, ou seja, da forma como nossa vida é produzida na atualidade: a forma capital (MÉSZÁROS, 2006).

Essa visão de mundo, nova para mim, foi o que me fez perceber o quão contraditória é a sociedade em que vivemos, uma sociedade que é pautada pela

³ Evento formativo e instância máxima de deliberação do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF).

⁴ Essas siglas são tanto dos espaços de organização do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), quanto de outras instâncias da Educação Física. Ex: Movimento Nacional Contra Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), Conselho Regional de Entidades de Educação Física (COREEF), Grupos de Trabalho Temático (GTT).

⁵ Entidade representativa de estudantes de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Particpei da gestão 2007/2008.

⁶ Entidade representativa Nacional de estudantes de Educação Física. Particpei/participo das gestões 2008/2009 e 2009/2010.

desigualdade social e pela luta de classes⁷, determinada pelas leis de mercado, pela venda da força de trabalho e orientada na exploração do homem pelo próprio homem. Diante disso, comecei a entender que ao invés de ficarmos parados sofrendo com suas imposições e achando tudo natural temos que ir atrás da transformação dessa realidade para uma verdadeira sociedade justa e igualitária socialmente.

Para que aconteça essa transformação concebemos que é fundamental discutir o tipo de formação que temos e qual a que queremos, mas, para isso, devemos ter claro o ser humano que iremos formar e de qual sociedade estamos falando. Pois pensamos que assim conseguiremos avançar na ruptura da sociedade capitalista rumo a uma sociedade comunista, tendo o projeto socialista como fase de transição⁸.

Para discutirmos a formação em educação física, é mister a familiarização sobre o que vem sendo discutido há algum tempo acerca da problemática e do que trata esta área.

Historicamente, percebe-se uma disputa protagonizada por grupos de concepções diferentes. De um lado, temos o grupo com ideais da classe dominante, legitimado pelos ditames da sociedade capitalista que, em nosso ponto de vista assume uma forma reducionista de se relacionar com o conhecimento, pois trata o ser humano apenas na dimensão biológica. E, como veremos adiante, priorizam unicamente a formação dos seres humanos para o mercado. Desta forma, a preocupação central, numa síntese é: como se vende a força de trabalho para o capital?

Taffarel e Escobar, fundamentando-se em Cheptulin (1982), criticam essas posturas nos seguintes termos: essas concepções “não buscam estabelecer nexos e relações entre singular, particular e geral, entre o lógico e o histórico, entre premissas teóricas e programáticas que negam as leis e

⁷ “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada, uma guerra que terminou, sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta (MARX e ENGELS, 1981).

⁸ Ver mais em MARX, K; ENGELS. F. A Ideologia Alemã. 2007.

categorias do materialismo histórico dialético, que negam a luta dos contrários e o salto qualitativo da quantidade em qualidade” (200[8], p. 02)

Por outro lado, entre os que se opõem às idéias dos grupos dominantes, temos a concepção, que defendemos, pautada na referência do homem como totalidade, ou seja, como um ser social, construído historicamente e não apenas biológico. Síntese de múltiplas determinações.

Haja vista que o indivíduo “[...] *aprende* a tornar-se um homem. Para viver em sociedade não lhe basta o que a natureza lhe dá à nascença, tem de assimilar o que foi atingido pela humanidade no decurso do seu desenvolvimento histórico” (LEONTIEV, 1977, p. 54).

Partindo dessa concepção de totalidade do ser humano e da necessidade de superação da sociedade capitalista, defendemos que o melhor caminho seja uma formação omnilateral⁹, ou seja, que desenvolva o ser humano em suas diversas dimensões e necessidades sociais. Porém, essa completa formação só se efetivará, infelizmente, após a plena transformação da atual estrutura social.

Encontramos também, além desses dois grupos bem distintos, um conjunto de pessoas que formam um grupo, o qual designamos de “intermediários”. Este grupo apesar de criticar a visão apenas biológica do ser humano, não se pauta na mesma visão de mundo e de homem do grupo que critica a formação em duas vias. A necessidade da transformação social por meio da superação da sociedade capitalista para a comunista, não é almejada por esse grupo, obviamente não consideram esta sociedade contraditória e exploradora da força de trabalho humano. A centralidade da discussão recai no indivíduo, e sua subjetividade, bem ao modo de Max Weber (2004).

Mas, apesar dessa discussão ser permanente no que se refere à análise crítica da problemática que envolve a formação para os professores de educação física, foi a partir da metade da década de oitenta do século passado que se inicia, de forma mais sólida, os enfrentamentos sobre esta formação, mais

⁹ Utilizamos a referência de Manacorda, onde desenvolvimento da *formação humana omnilateral* deve ser entendida como “o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais.” (1991, p. 81).

precisamente após a implementação da Resolução 03 de 1987 do CNE. Esta resolução cria no papel, um novo curso, o Bacharelado em educação física.

Em âmbito mais geral, o mundo do trabalho sofre ainda mais uma série de mudanças, já implementadas na década de setenta do século passado e com repercussões práticas, na década de oitenta, no que se refere ao perfil profissional dos trabalhadores e, por conseqüência, na condição social de classe de todos que, para viver, necessitam vender a sua força de trabalho. A necessidade da formação de um novo tipo de trabalhador, diferente daquela que orientava a produção em massa, desponta neste outro contexto histórico, pois estávamos com a necessidade da produção por demanda, assim, o perfil desta força de trabalho teria que ser mais flexível, mais ampliada, em outras palavras, mais facilmente substituída. Também se tornou mais precarizada nas relações entre capital e trabalho.

Voltando à resolução, a proposta do Bacharelado não teve muita força, mesmo com o contexto social impondo uma formação para o mercado mais flexível; só passou a ser mais profundamente defendida, com a criação da lei que regulamenta a profissão de educação física, Lei 9696/98 que cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física (CONFED/CREF's). A partir daí, pautados em interesses corporativistas (que expressam interesses de classe) e, guiados pela lógica social de acúmulo e expansão do capital, há uma pressão por parte do CONFED na reestruturação das Diretrizes Curriculares.

Essa pressão tem resultado quando alguns grupos, que se diziam críticos ao que vinha sendo proposto, se colocam favoráveis a uma proposta de "consenso", a qual não modifica em nada as proposições anteriores, culminando na aprovação no ano de 2004, das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (Resolução 07/2004). Prosseguindo, então, com a lógica hegemônica de fragmentação da área, apresentando o Movimento Humano como objeto de estudo e, além disso, consolidando a separação da formação entre a Licenciatura e o Bacharelado. Vemos que conseguem aprofundar a histórica divisão entre o conhecimento da área entre Ciências Biológicas e Ciências Sociais e Humanas; a superespecialização na graduação, a dissociação entre a teoria e a prática.

Este modelo de formação, por um lado acaba dificultando a inserção e transformação da realidade por parte do professor, por outro diminui as possibilidades de atuação profissional, para os que se formam no bacharelado, já que somente os licenciados poderão atuar tanto na escola como fora dela. Em outras palavras, negam, na prática, a ampliação do mercado de trabalho, pois diminui o acesso ao mercado capitalista para os que se formam no bacharelado, uma contradição pragmática, tendo em vista que no discurso apresentam o bacharelado como solução de empregabilidade, mas, na prática social é outra condição - o licenciado é que poderá atuar em qualquer espaço profissional.

O principal argumento apresentado para justificar essa divisão é fruto do interesse da iniciativa privada de transformar em mercadoria algo que deveria ser obrigação do Estado, ou seja, a garantia da manutenção e promoção da saúde. Nesse sentido cresceram e se proliferaram as academias de ginástica e outros espaços fora da escola (QUELHAS; NOZAKI, 2006), casados com a ideologia da empregabilidade, centrada na responsabilidade do próprio trabalhador de inserir-se no mercado de trabalho. Portanto, o discurso baseava-se na necessidade de se formar um profissional para atuar nos campos não-escolares ou não formais, clubes e academias, por exemplo, caberia assim aos licenciados apenas a área escolar. Porém, isso, além de ser retórica é “uma descaracterização epistemológica da área, posto que o objeto dela é a prática docente, independente do espaço e atuação. Portanto, a fragmentação em duas habilitações pressupunha a não consideração do objeto epistêmico da área em detrimento da centralidade do mercado de trabalho enquanto epicentro das discussões sobre a formação profissional” (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 74).

Todo esse processo repercutiu, particularmente, no curso de educação física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, como já expus, sofreu seu processo de reformulação curricular no ano de 2005, efetivando-se, na prática, a partir de 2006, culminando na fragmentação do curso, por meio da divisão da licenciatura existente em Bacharelado e Licenciatura.

Em contrapartida a essas posturas fragmentadoras, citamos vitórias recentes, pois os cursos de educação física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio da luta de alguns segmentos da área, em sua maioria estudantes, passam

por um novo processo de reestruturação curricular com a finalidade de reunificação do curso pela instauração da Licenciatura Ampliada em Educação Física¹⁰.

Questionamos desta forma, a posição das novas Diretrizes Nacionais para o curso de Educação Física que dividem o currículo, entre outros, do Centro de Desportos (CDS) da UFSC, em Bacharelado e Licenciatura. Essa divisão, presente nos projetos Político-Pedagógicos (PPP) do CDS/UFSC, sustenta-se em quais explicações? Sendo o ser humano um ser social não precisamos conhecê-lo em sua totalidade? Portanto, qual seria o campo desse conhecimento? O quê, então, estabelece essa diferença? A proposta presente nos PPP (Projetos político pedagógico do bacharelado e da licenciatura) contemplam uma formação de qualidade socialmente referenciada?

Procurando responder os questionamentos apresentados e outros que se apresentam no processo desta pesquisa e, em vista da urgência do estudo para conhecermos a formação humana no curso de educação física, buscamos sistematizar mais elementos teóricos que respondam a esta pergunta de partida: A fragmentação do conhecimento nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em educação física no Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC) proporciona prejuízos, avanços, ou o quê na formação dos futuros professores de educação física?

Por tudo isso, temos como objetivos:

Sistematizar uma análise crítica sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação em educação física do CDS/UFSC (bacharelado e licenciatura), pontuando as contradições numa perspectiva de avanços ou recuos para a formação destes professores tendo em vista a articulação necessária com o modo de produzir a vida na sociedade do século XXI no sentido de conhecer para transformar. Século este que se inicia com uma crise de produção/reprodução do capital sem precedentes na história.

¹⁰ Projeto criado e defendido pelo MEEF em conjunto com a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia – LEPEL/UFBA.

Essa busca se orientará na explicitação das contradições entre as formulações apresentadas, em relação:

- às posições político-ideológicas, político-pedagógicas e político-científicas - explícitas ou implícitas -, dessa formação, além do projeto de sociedade que defende essa proposta;
- às possíveis conseqüências de uma formação em duas vias teórico-metodológicas para a prática pedagógica de ambos os professores (bacharelado e licenciatura);
- aos termos legais ou pseudo-legais e do conhecimento pseudo - científicos dessa proposta de formação;

Por fim, este estudo se compromete, por outro lado, e concordando com Taffarel e Escobar (200[8], p. 01 - 2), com a obrigação histórica de:

Mais do que ontem, faz-se imperiosa a necessidade de combater o simplismo intelectual e o desenraizamento do conhecimento de suas raízes ontológicas, combater o idealismo progressista da neutralidade científica, da convivência pacífica, do pluralismo em uma sociedade onde existem classes antagônicas, da eternidade do capitalismo, da naturalidade dos fenômenos sociais, da falência do socialismo, do fim do proletariado (LESSA, 2007), do fim da luta de classes, da perda de referências históricas (MESZAROS, 2003), conforme sustentam as teses do fim da história (ANDERSON, 1992) e as teses da pós-modernidade (ANDERSON, 1999).

2. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Antes de optar por qualquer referencial teórico-metodológico, temos que ter claro que essa escolha não surge do nada, não é a simples escolha do caminho mais fácil para se atingir o objetivo de uma pesquisa e, muito menos se restringe ao plano teórico sem nenhuma interlocução com a realidade concreta em que se está inserido. Dessa forma, para a escolha do nosso referencial teórico-metodológico, partimos das considerações de Frigotto (In: FRIGOTTO, 1998, p. 26):

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrárias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo.

Ao fazer uma escolha, então, por qualquer que seja o referencial, este é reflexo de uma posição política que se possui, atrelada a ela, uma concepção de homem, ciência e de mundo. Desta forma, atemo-nos a escolher um referencial em que sua análise não se baste apenas na aparência do fenômeno estudado, de forma abstrata, mas que trate o fenômeno como fruto de uma realidade concreta, construída historicamente e determinada pelo modo de produção da vida para que, a partir disso, possa se buscar a transformação dessa realidade. Portanto, elegemos o enfoque do materialismo histórico e dialético.

O materialismo dialético, não se restringe apenas a uma visão de mundo, mas é, além disso, um método que possui sua centralidade na apreensão radical da realidade (FRIGOTTO, In: FAZENDA, 1991). Nessa linha, Kosik (1976)

argumenta sobre a atitude do ser humano no interior da realidade, onde esse ser humano não é, como sugerem as vias idealistas, um sujeito abstrato cognoscente, mas “um ser histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (NOZAKI, 2004, p. 15).

Dessa forma, partimos de elementos que são pauta de discussão há vários anos acerca da formação de professores de educação física e, ao trazermos para a realidade concreta do CDS/UFSC, a fim de fazer uma análise mais profunda dos fundamentos que embasam a proposta vigente nessa instituição, fazemos isso pela necessidade de chegarmos e conhecermos o mais próximo possível a realidade. Preocupados em sermos coerentes procuramos contextualizar a proposta em pauta com a forma como se organiza a produção da vida – o trabalho, na sociedade capitalista e como esta se estabelece frente a esse tipo de estrutura social.

Essa análise, no entanto, não pode ficar presa apenas a descrever os fenômenos ou os fatos, mas a buscar suas possíveis causas e avanços do que foi encontrado. Para tal postura efetivar-se conseqüentemente, precisamos ter claro os posicionamentos críticos frente ao que está posto na organização social da vida, dito de outra forma, defendemos outro projeto de sociedade e para ultrapassar esta realidade procuramos avançar as posturas que sucumbem à manutenção do atual projeto capitalista. Queremos ultrapassar também a defesa da reprodução do capital pela tentativa de humanização do trabalho, e, portanto, pesquisarmos para conhecermos as possibilidades de superação do capital rumo à construção de um projeto histórico comunista.

Nozaki (2004) esclarece:

Os pensamentos, desejos e interesses manifestados pelos trabalhadores podem provir, em determinado momento, do interesse da classe dominante, propagado em forma de ideologia, que opera em dois sentidos: a) através da universalização das idéias da classe dominante, que impõe os seus interesses, desejos e valores como os únicos coerentes e possíveis a serem almejados, invertendo os reais interesses históricos da classe dominada e ocultando-lhe a possibilidade de enxergar a superação do modelo contraditório da atual sociedade e do sentido histórico da luta de classes; b) criando um mundo de aparências com a idéia de que os interesses e desejos da classe dominante são passíveis de serem alcançados por todos em seu modelo social (p. 18).

Isto porque é no contexto social que a classe dominante, para se manter no poder faz uso de diversos instrumentos, como a escola, o poder político (Estado), a mídia e outros que disseminam as suas idéias. Na verdade não medem esforços para ludibriar os trabalhadores e forjam as condições de internalização dos seus interesses de forma harmoniosa, assim, ambos os interesses parecem similares, quando, numa perspectiva de classe, são totalmente antagônicos. É dessa forma que a ideologia dominante, ou burguesa esconde seus interesses, pois:

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela são submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. (MARX E ENGELS, 2007, p. 47).

Para entendermos melhor como se dá esse processo de internalização, pela classe trabalhadora, dos interesses burgueses como se fossem seus, por meio da ideologia, temos que discutir a relação entre essência e fenômeno. Segundo Marx, “o ser social seria um complexo indissolúvel de essência e fenômeno, ambos resultantes do processo histórico” (TONET, 2009, p. 44), porém, com a presença da ideologia e, por meio desta, podemos notar que ocorre uma inversão da realidade, assim, se torna indispensável analisar como os fenômenos da realidade podem estabelecer uma relação contraditória, ao passo que, esses podem esconder, mas ao mesmo tempo revelar, dialeticamente, a totalidade investigada (NOZAKI, 2004, p. 19).

Destarte, podemos afirmar que, baseado nas idéias de Kosik (1976, apud NOZAKI, 2004, p. 19), “a existência real e as formas fenomênicas da realidade são diferentes e, muitas vezes, absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a sua estrutura e, conseqüentemente, com o seu núcleo interno essencial e com o seu conceito correspondente”.

Essa relação que, estabelece o fenômeno apenas como ele aparenta sem uma análise profunda da essência deste enquanto existência real é denominada de mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976 apud NOZAKI, 2004), o qual precisa ser abolido para que tenhamos uma verdadeira idéia do que o fenômeno

realmente apresenta. Isso se dá, por exemplo, quando é exposto que uma formação em duas vias melhora a qualidade de ensino, quando na verdade o que ocorre é a fragmentação do conhecimento, fazendo com que parcelam os conhecimentos da área negando para ambas as modalidades este acesso.

Assim, “a representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas” (KOSIK, 1976 apud NOZAKI, 2004, p. 20).

Mas, não podemos cair no equívoco de entender esse processo de decomposição da pseudoconcreticidade de forma mecânica, como Kosik (1976 apud NOZAKI, 2004, p. 20) já nos alerta:

“Não podemos, por conseguinte, considerar a destruição da pseudoconcreticidade como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade que por trás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independentemente da atividade do homem. A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária”.

Ou seja, para que haja essa superação é “impreterível que se passe pela crítica revolucionária da práxis humana, na perspectiva de que o homem é produtor de sua realidade” (NOZAKI, 2004, p. 21). E, assim, compreender que “a diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade” (KOSIK, 1976 apud NOZAKI, 2004, p.21).

A realidade, unidade entre fenômeno e essência, num todo estruturado, e em constante desenvolvimento, como práxis humana deve ser compreendida enquanto “uma unidade entre produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura” (NOZAKI, 2004, p. 21). E para que, essa realidade, seja alcançada devemos pressupor a existência de uma essência oculta que pode ser levada à tona por meio da ciência e filosofia.

Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital [...] Não é a

consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX & ENGELS, 1989, *apud* NOZAKI, 2004, p. 22).

Essa busca pela realidade deve ser feita considerando a totalidade concreta, a qual, como nos aponta Kosik (1976), não é um somatório de partes (perspectiva atomística-racionalista), “é a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou a partir do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (NOZAKI, 2004, p. 23).

A totalidade, no entanto, não pode ser vista com a pretensão de conhecer todos os aspectos da realidade, mas: [...] Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), [...] (KOSIK, 1976 *apud* NOZAKI, s/d, p. 03 - 4).

Podemos corroborar com Nozaki (s/d, p. 04) quando esse conclui dizendo que “tal posicionamento afronta diretamente as posturas relativistas – pós-modernas ou não – que negam a possibilidade do conhecimento humano atingir a totalidade dos aspectos da realidade”.

E, fundamentados, nessa perspectiva é que objetivamos construir uma análise crítica e profunda, a partir da realidade concreta, da formação em educação física oferecida pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC) documentada por meio dos Projetos Político-Pedagógicos e Grade Curricular, de ambos os cursos (bacharelado e licenciatura) presentes no sítio eletrônico dessa instituição¹¹.

Escolhemos esse campo de investigação, pois entendemos que são esses documentos que melhor explicitam, teoricamente, os interesses político-ideológicos dos seus formuladores para a formação do professor de educação física.

Realizamos essa tarefa, articulando os referenciais que embasam essa proposta com o que tem de mais avançado acerca da discussão feita na área pelo

¹¹ www.cds.ufsc.br

menos nestes trinta anos (desde o século passado) sobre o tema, por meio de produções teóricas em nível de monografias, dissertações e teses de doutorado e documentos legais que normatizam a formação da área.

No primeiro capítulo apresentamos mais profundamente a discussão acerca de como se encontra a formação em educação física, as imposições das atuais diretrizes curriculares da área (Resolução 07/2004). Em linhas gerais é uma proposta limitada e que fragmenta a formação do trabalhador e do ser humano como ser social. No que se refere à educação física, confunde mais que esclarece e não traz surpresas tendo em vista ter sido encabeçada pelo sistema CONFEF/CREF. Prejudica a formação humana por conta da fragmentação do conhecimento em todas as suas instancias e deixa fora o atendimento das necessidades do próprio mercado capitalista. Não é demais ressaltar que o mercado se pauta, no contexto desta reestruturação produtiva, pela formação de um trabalhador polivalente e não numa especialização que restrinja o campo de atuação deste professor.

E, no segundo capítulo, trazemos uma discussão sobre a formação humana, apresentando tanto os seus aspectos de caráter ontológico quanto suas características assumidas devido à imposição do contexto histórico em que estamos inseridos, em nosso caso, o contexto histórico capitalista. Fazemos nesse momento também, uma discussão acerca da formação em educação física e questionamos o posicionamento reducionista de enquadrar essa área em apenas uma área do conhecimento, sendo que necessitamos da articulação com as ciências mães¹², em outras palavras, com a totalidade dos conhecimentos já produzidos no conjunto das relações sociais.

¹² Aqui estamos falando da sociologia, biologia, fisiologia, da física, da história, etc

3. PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: a questão do bacharelado e da licenciatura no CDS/UFSC

3.1. Formação de professor e de profissional, distinção de quê?

No contexto dos PPP's fica clara a opinião dos seus formuladores de que cada modalidade de formação, bacharelado ou licenciatura, visa a formação para cada uma das “categorias” – bacharelado para ser profissional e licenciatura para ser professor. Isso já se dá quando iniciamos a leitura e alcançamos a parte em que é tratado sobre a concepção do curso, onde existe tópicos “específicos” em cada um dos projetos. O PPP do curso de bacharelado já traz como assunto inicial o “processo de profissionalização da educação física” (p.10) e, um pouco mais à frente, o “mercado de trabalho em educação física” (p.15), enquanto que no projeto do curso de licenciatura os tópicos iniciais são acerca da “formação de professores de educação física” (p.10) e, logo em seguida, dispõe sobre as “orientações conceituais na formação de professores de educação física” (p.12). Colaborando com nossa afirmação no começo das considerações sobre o processo de profissionalização da educação física, há a seguinte afirmação, que nega a existência do professor nos ambiente não-escolares:

A profissionalização da área de Educação Física é vista inicialmente como um processo histórico que busca estabelecer um espaço no mercado de trabalho para a intervenção do profissional desta área. Originalmente, a intervenção deste profissional estava centrada **apenas na docência** ou ensino da disciplina de Educação Física na escola. O profissional da área era considerado **apenas como um professor**, cujas funções **eram desempenhadas quase que exclusivamente no ambiente escolar**¹³.

¹³ PPP do Bacharelado na página 10. Grifos meus.

Mas onde tudo começou? Durante a década de oitenta, paralelamente à reorganização do Estado devido ao fim da ditadura militar, “mundialmente configurava-se um novo estágio de acumulação capitalista descrito anteriormente, ou seja, o chamado processo de globalização, com questionamentos sobre o papel do Estado enquanto regulador da economia e pelas mudanças em alguns setores produtivos fundamentais” (MELLO, 2009, p. 142).

O mundo do trabalho sofre uma série de transformações, como o aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho e um re-ordenamento no trabalho do professor. O Estado promove políticas de terceirização do atendimento aos direitos da classe trabalhadora, que deveriam ser garantidos pelo próprio Estado como traz a Constituição Federal (Capítulo II – Dos Direitos Sociais), transformando os direitos sociais em mercadoria. Assim, marcam uma ampliação no número de academias de ginástica para manutenção e promoção da saúde, surgindo um grande espaço mercadológico do corpo voltado à estética e manutenção da “qualidade de vida” e, com isso, a Educação Física Brasileira é tomada por empresários com intuito de lucrar em cima desse fenômeno (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Este cenário influencia diretamente a formação no curso de educação física que, conseqüentemente, também sofre transformações, mais efetivamente após aprovada a Resolução 03 de 1987 do Conselho Federal de Educação (CFE), a qual prevê a criação de um novo curso de educação física, o bacharelado. Esse novo curso busca a formação de profissionais para atuação em campos de trabalho não-escolares, ou seja, para contemplar a necessidade de profissionais voltados para o novo mercado da atividade física e saúde.

Em contraposição a esse grupo privatista, havia setores que defendiam um outro tipo de educação física, “enquanto uma produção histórica da humanidade que deveria ser socializada a todas as camadas da sociedade” (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 74). Inclusive, sobre esse fato, estes autores expressam que:

A perspectiva do bacharelado apontava para a formação para os campos de trabalho não-escolares, numa vã tentativa de se assegurar tais campos para o professor de educação física, buscando, inclusive, descaracterizá-lo enquanto um trabalhador assalariado do magistério e caracterizá-lo como um profissional

liberal, flexível ou empreendedor, trabalhador este característico do fenômeno de precarização do trabalho evidenciado mundialmente nos anos 90 (2006, p. 74).

Os projetos analisados corroboram com a defesa desse tipo de profissional quando afirmam:

(...) visualiza-se no futuro o profissional de Educação Física como um empreendedor vendendo serviços no mercado. Esta concepção encontra respaldo na era da informação, onde os postos de trabalho ganham novos contornos, ou seja, o conceito de emprego como conhecemos atualmente tende a desaparecer. Nesta nova era, o profissional de Educação Física assumiria um novo papel na sociedade, deixando de lado a posição cômoda e estável de assalariado da administração pública ou de um organismo privado. Ocupará o seu espaço se impondo como um profissional liberal, gerenciando o seu próprio desenvolvimento no mercado de trabalho¹⁴.

Assim, defendendo uma posição complicada para os trabalhadores, no sentido de que um profissional liberal, como dizem, necessitam é de condições econômicas para sustentarem os seus negócios e não tem relação direta entre uma formação específica para ser proprietário, a necessidade aqui é jurídica e não de um projeto pedagógico. Pois,

Grosso modo, os movimentos gerais do salário são exclusivamente regulados pela expansão e contração do exército industrial de reserva, que correspondem à mudança periódica do ciclo industrial. Não são, portanto, determinados pelo movimento do número absoluto da população trabalhadora, mas pela proporção variável em que a classe trabalhadora se divide em exército ativo e exército de reserva, pelo acréscimo e decréscimo da dimensão relativa da superpopulação, pelo grau em que ela é ora absorvida, ora liberada. Para a indústria moderna, com seu ciclo decenal e suas fases periódicas, que, além disso, no decorrer da acumulação, são entrecruzadas por oscilações irregulares em sucessão cada vez mais rápida, seria, de fato, uma linda lei a que regulasse a demanda e a oferta de trabalho não pela expansão e contração do capital — portanto, de acordo com suas necessidades momentâneas de valorização, de modo que o mercado ora parece relativamente subsaturado porque o capital se expande, ora novamente supersaturado porque ele se contrai — mas, inversamente, fazendo a dinâmica do capital dependente do movimento do tamanho da população (MARX, 1988b, p. 195).

Existe outro problema, quanto à formação voltada para o profissional liberal, que também deve ser apontado. Para alguém, dentro da estrutura da sociedade capitalista, conseguir pelo menos cogitar a hipótese de se aventurar no mundo do trabalho liberal e, aqui especificamente como profissional liberal de educação física, este necessita possuir algum acúmulo monetário para abrir o seu

¹⁴ PPP do Bacharelado nas páginas 17 e 18.

negócio. Pois, como um filho de trabalhador, que já possui dificuldades para pagar o transporte até a instituição de ensino, poderá se dar ao luxo de abrir seu próprio negócio?

Os autores, então, só fazem criar um mundo de possibilidades ilusórias, onde o trabalhador em formação é levado a acreditar que conseguirá ter sucesso no mercado de trabalho apenas pela crença em sua força de vontade, individualmente. Isso, nada mais é do que a lógica do “salve-se quem puder”, ou seja, os postos de trabalho estão dados e só depende do trabalhador, “para garantir melhor qualidade ao serviço prestado e para não ser surpreendido de forma inesperada, ele precisa manter-se atualizado com as novas tendências da área, bem como buscar o aperfeiçoamento de suas qualificações”¹⁵. E, ainda, se estas oportunidades não estiverem à disposição, “para sobreviver num mundo globalizado e cada vez mais competitivo, o profissional de Educação Física precisa manifestar atitudes de iniciativa para a criação por si próprio de novas oportunidades de intervenção”¹⁶. Porém, o que vemos são cada vez mais trabalhadores perdendo seus empregos e cada vez menos oportunidades de trabalho sendo criadas.

Mesmo com o ‘desemprego’ rondando cifras estratosféricas, a classe dominante sempre encontra meios para consolidar as ilusões direcionando as problemáticas para os campos do indivíduo. Ora, para a solução do desemprego, eles propõem a elevação da formação dos trabalhadores; nessa linha de raciocínio, a idéia principal colocada é que o limite é ‘pessoal’, é incompetência do trabalhador e não um problema social do modelo da economia burguesa (SOUSA E CARVALHO, 2006).

Vale lembrar que essa divisão não é um fato isolado dos PPP do CDS/UFSC, a lógica defendida nestes documentos faz parte desse embate, que vem desde os anos oitenta e essa sectarização de campos de atuação e da formação entre profissional para campo não-escolar e professores para o campo escolar, como traz Quelhas e Nozaki: “Tratava-se, por outro lado, de uma descaracterização epistemológica da área, posto que o objeto dela é a prática docente, independente do espaço e atuação. “Portanto, a fragmentação em duas habilitações pressupunha a não consideração do objeto epistêmico da área em

¹⁵ PPP do Bacharelado na página 34.

¹⁶ Idem anterior.

detrimento da centralidade do mercado de trabalho enquanto epicentro das discussões sobre a formação profissional” (2006, p. 74).

Nos PPP, podemos destacar essa negação da docência e restrição dos campos de atuação, na medida em que encontramos esses espaços bem divididos ao definirem o “perfil do profissional” pretendido para os formados em educação física por essa instituição:

O perfil idealizado para o Curso de Bacharelado em Educação Física é de um profissional com formação generalista, humanista e crítica, cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável. Deve estar qualificado para analisar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, objetivando a promoção da saúde e da qualidade de vida de todas as pessoas¹⁷.

O perfil idealizado para o Curso de Licenciatura em Educação Física é de um profissional com formação generalista, humanista e crítica, cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável. Deve estar qualificado para analisar 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 pessoas¹⁸.

Quanto aos campos de atuação:

O bacharel em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional nos campos de intervenção de Avaliação e Prescrição de Exercícios (Preparação Física, Avaliação Física,...), Atividade Física na Promoção da Saúde (Recreação em Atividade Física, Orientação de Atividades Físicas,...) e Gestão e Treinamento Esportivo (Gestão Esportiva, Treinamento Esportivo, Organização de Eventos,...)¹⁹

O Licenciado em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional no componente curricular Educação Física na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Profissional em suas exigências gerais, tais como inserção social da escola, domínio de teorias e processos pedagógicos (ensino-aprendizagem) e de teorias do desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar²⁰.

Contraditoriamente, apesar dos incentivos e tensões para a criação de cursos de bacharelado, até a primeira metade da década de 90 pouquíssimos

¹⁷ PPP do Bacharelado na página 33.

¹⁸ PPP de Licenciatura na página 31.

¹⁹ PPP do Bacharelado na página 33.

²⁰ PPP de Licenciatura na página 31.

cursos oferecendo esse tipo de habilitação foram criados. Para se ter uma idéia, “em 1994, após sete anos da Resolução 03/87, dos 128 cursos superiores em educação física, apenas cinco destinavam-se à formação do bacharelado” (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p.75). O que aparecia como hipótese, em muitas instituições de ensino, era a formação no método “3+1²¹” contemplando as duas formações ou, simplesmente, mantinha-se um curso só, mas concedendo as duas habilitações para os formados (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Já a segunda metade dos anos 90 foi marcada por políticas de reforma de Estado para melhor gerência da crise mundial do capital. Especificamente no campo da educação, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), há um redirecionamento no campo da formação profissional visando o “trabalhador de novo tipo, forjado pelas demandas da produção flexível e para adequar o país às exigências das agências multilaterais do capital internacional, no que concerne à nova formação humana” (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 76) e, para materializar esses propósitos rumo à privatização da educação brasileira, esse governo implementa uma reforma universitária, executada pelo então Ministro da Educação Paulo Renato (FURTADO, 2003).

TAFFAREL (2001 *apud* QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 78), resume o conteúdo da política educacional brasileira da década de noventa como:

- a) os ajustes estruturais, convertidos na reestruturação tecnológica e produtiva como formas de manutenção de taxas de lucro e da propriedade privada;
- b) As exigências estabelecidas pelas agências financiadoras como o Banco Mundial (BIRD), na definição de políticas educacionais no Brasil, contidos em documentos tais como “*El desarrollo en la practica: la enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia*”, de 1994;
- c) A submissão das políticas do governo brasileiro à lógica, aos ditames e acordos com as agências financiadoras internacionais.

Nos documentos do BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) – principal formulador e tendo o Fundo Monetário Internacional (FMI) “como organismo fiscalizador central dessa proposta, tanto aqui no país

²¹ “A nova resolução acabou com a licenciatura curta, mas abre nova dicotomia: licenciatura e bacharelado, sendo que a carga horária mínima passou para 2.880 horas e o tempo mínimo para integralização foi firmado em 4 anos, abrindo-se a possibilidade do chamado três em um, ou seja, todos os alunos fariam estudos básicos em 3 anos e depois seriam encaminhados para sua habilitação (bacharel ou professor), a qual seria concluída com mais um ano” (UEG, s/d, p. 23).

como no resto dos países da América Latina” (FURTADO, 2003, p. 15) – podemos encontrar os quatro pontos centrais da política brasileira de Ensino Superior:

- a) uma maior diversificação dos tipos de instituição universitária para atender o mercado e diminuir custos;
- b) uma maior diversificação das fontes de financiamentos das instituições públicas de ensino superior (diminuição do financiamento do estado);
- c) adoção de políticas de qualidade e equidade com nenhum ou pouco aumento de gastos públicos;
- d) e a formulação de diretrizes curriculares orientadas pelo MEC (TAFFAREL, 2001 *apud* FURTADO, 2003, p. 21).

A partir da execução dessas políticas de enfraquecimento do setor público, começou a se perceber um sucateamento cada vez mais intenso das instituições públicas quando, ao mesmo tempo, os setores privados da educação avançavam de forma surpreendente. Segundo dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em junho de 2001 o setor privado já respondia por 86,84% das Instituições de Ensino Superior (IES), sendo que em sua ampla maioria, esses estabelecimentos se caracterizam como centros universitários, limitados, portanto, ao ensino, não respondendo pela produção de pesquisas e por projetos de extensão (ANDES, 2003 *apud* FURTADO, 2003).

Intensificando essa política de descomprometimento do Estado com o investimento no Ensino Superior foram geradas reformulações jurídicas e orientações legais como Reforma do Ensino Técnico e Profissional (Decreto 2208/97), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que implementou o Conselho Nacional de Educação, de forma anti-democrática (NOZAKI, 2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais cujo processo, nas palavras de Taffarel (2001, *apud* Furtado, 2003, p. 17), “foi intensificado no Brasil frente às pressões e demandas externas à Universidade (reestruturação produtiva, ajustes estruturais, reforma do Estado) e tensionamentos internos dos cursos de graduação (insatisfação com o currículo extenso, fragmentado e ultrapassado)”

Na educação física, especificamente, o processo de transformação da formação profissional, que vem se arrastando desde a Resolução 03/87, toma novas ações com a convocação, pela Secretaria de Ensino Superior do MEC

(SESu/MEC), da primeira Comissão de Especialistas (COESP)²² que apresentava, ainda, o argumento de que o mercado não-escolar havia se expandido muito e que, assim, a formação em Licenciatura Plena não contemplaria a formação de profissionais qualificados para satisfazer as necessidades em todo o campo de atuação da área. Nessa direção, acaba se tendo uma grande valorização da área não-escolar e, conseqüentemente, uma desvalorização da docência como aspecto fundamental da formação (FURTADO, 2003). Esta comissão propunha:

A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Graduado em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional (COESP, 1999, p. 01).

Importante ressaltar que, em 1998, toma corpo um órgão, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), que, por meio da lei 9696/98²³ e, devido aos seus interesses econômicos e políticos, tensionou ainda mais a questão ao defender a permanência do curso de bacharelado na formação profissional em educação física, Segundo Nozaki, este “tornou-se o primeiro conselho profissional fiscalizatório que surgiu como uma entidade de direito privado, ou seja, livre das responsabilidades com relação à administração pública” (2004, p. 210). E, como traz Lucena (apud ALMEIDA, 2002, p. 76), seus formuladores eram “professores com idéias privatistas de transformação da Educação Física em uma “profissão liberal” (...) significava a perda dos direitos trabalhistas historicamente conquistados, e que lutava pela regulamentação do profissional de educação física e a fragmentação da luta das classes trabalhadoras, na busca somente da garantia da reserva do mercado profissional”.

Essa reserva de mercado foi anunciada sem levar em consideração possíveis ataques e prejuízos a qualquer outro tipo de trabalhador da área das práticas corporais dizendo que, “hoje as atividades nestes segmentos são TERRA

²²Composta pelos professores Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra de Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (Unimep) (ANDRADE FILHO, 2001).

²³Essa lei possui apenas seis artigos e, apesar de possuir validade legal, ainda é muito questionada a respeito da sua legitimidade.

DE NINGUÉM, são ESPAÇO VAZIO. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam” (STEINHILBER, 1996, p. 51). Estes outros são os chamados, pelos defensores da regulamentação da profissão, de “leigos²⁴”, pois não teriam qualificação necessária para atuar com as práticas corporais e estariam roubando o espaço dos profissionais da educação física. Seguindo a mesma lógica dos argumentos dos grupos privatistas do CONFEF, os formuladores dos PPP’s dos cursos de educação física do CDS/UFSC colocam: “Esta diferenciação deverá ser visualizada claramente no domínio de princípios teóricos básicos e aplicados que direcionam a ação profissional, e não na simples posse de habilidades motoras e de técnicas obtidas através de tentativa e erro que caracterizam um leigo ou não-habilitado”.

Contraditoriamente, após a efetivação da regulamentação o CONFEF dispõe de uma Resolução que não se encaixa nesses princípios, aceitando a filiação de profissionais não-graduados, segue abaixo a resolução:

RESOLUÇÃO CONFEF nº 045/2002

“Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no Sistema CONFEF/CREF.

Art. 2º - Deverá o requerente apresentar comprovação oficial da atividade exercida, até a data do início da vigência da Lei nº 9696/98, ocorrida com a publicação no Diário Oficial da União (DOU), em 02 de Setembro de 1998, por prazo não inferior a 03 (três) anos, sendo que, a comprovação do exercício, se fará por:

- I - carteira de trabalho, devidamente assinada; ou,
- II - contrato de trabalho, devidamente registrado em cartório; ou,
- III - documento público oficial do exercício profissional; ou,
- IV - outros que venham a ser estabelecidos pelo CONFEF (CONFEF, 2002)”.

Porém, como podemos ver esse argumento de que o conselho surge para garantir uma fatia do mercado para quem tem formação superior na área trata-se de uma falácia, na real intenção de colocar trabalhador contra trabalhador separando a classe trabalhadora, pois como afirma Cruz (2009):

se no primeiro momento, os “perseguidos” foram os leigos; agora são os profissionais formados em nível superior que não têm a carteira do órgão, seja por opção ou por falta de condições de pagar a mensalidade, ou ainda por falta de maiores explicações sobre o sistema. Neste ponto, leigos, profissionais formados estão tentando manter-se empregados, ou estão à procura de

²⁴ PPP do Bacharelado na p. 12 e PPP de Licenciatura na p. 14 – 5.

ocupação e assim o sistema vai jogando uns contra os outros a depender da situação (p. 114).

Podemos concluir com isso, como aponta NOZAKI (2004), que: “no empenho de conseguir simpatia junto aos professores de educação física, o ataque aos leigos escondia, na verdade, uma investida camuflada sobre outros trabalhadores qualificados, muitas vezes com formação superior (educação artística, dança, fisioterapia), ou com outros tipos de qualificação, com códigos formativos próprios e diferentes da educação formal (artes marciais, yoga, capoeira, lutas)” (NOZAKI, 2004, p. 173).

Corroborado pelo PPP do curso de bacharelado do CDS/UFSC nas seguintes palavras: “Bento (1995) destaca que quanto mais pública é uma função desempenhada tanto maior é a exigência de qualificação. Neste sentido, quem assume uma função sem a preparação correspondente estaria roubando o exercício profissional da função de uma pessoa preparada para tal, além de afetar com o mau desempenho os interesses legítimos de terceiros”²⁵.

Inclusive, o sistema oferecia cursos aligeirados à parte para “formar” os denominados provisionados. “Os cursos denominados de *provisionados*, “formam” os “novos” profissionais e quando estes tiverem a carteira terão a mesma equivalência dos profissionais de Educação Física formados em nível superior, com os mesmos direitos e deveres, sem, contudo, cursarem o nível superior” (CRUZ, 2009, p. 113). Curso esse, regulamentado pela seguinte Resolução:

RESOLUÇÃO CONFEF nº 045/2002, de 18 fev. 2002.

“Parágrafo Único - O requerente deverá apresentar frequência, com aproveitamento, em Programa de Instrução, orientado pelo CREF, que inclui conhecimentos pedagógicos, ético-profissionais e científicos, objetivando a responsabilidade no exercício profissional e a segurança dos beneficiários. Os CREF baixarão as normas e levarão a efeito o Programa de Instrução, seguindo as diretrizes emanadas do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF. (CONFEF, 2002)”

Assim, a regulamentação da profissão é pautada apenas em promessas ilusórias que, em momento algum, estão de acordo com a realidade dos trabalhadores na sociedade organizada pelo capital e, visam apenas, ludibriar os trabalhadores dando a idéia de que a regulamentação melhora a qualidade de trabalho. Porém, não garantem o que é mais importante para a segurança do

²⁵ PPP do Bacharelado na p. 15 e PPP de Licenciatura na p. 12.

trabalhador – os seus direitos trabalhistas. Então, podemos concluir que: “a regulamentação da profissão diz respeito simplesmente a uma demarcação territorial destinada a uma parcela dos trabalhadores – para este caso, os assim chamados profissionais de educação física – sem, contudo, considerar as relações mais profundas de confronto entre trabalho e capital, no interior do contraditório modo de produção capitalista” (NOZAKI, 2004, p. 166).

Esse sistema, para a manutenção do seu poder, obriga o trabalhador da área a se filiar ao conselho para exercer sua função²⁶, coagindo e constringendo, com ameaças, como, por exemplo, a perda do emprego e uso do aparato policial.

Devemos deixar claro que o processo de regulamentação não se deu e nem se dá sem resistência da classe trabalhadora, exemplo disso, foi a fundação do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), em 1999, por meio da ação de estudantes, professores, pesquisadores da área e afins. Esse movimento tem crescido durante os anos, contando hoje com doze núcleos em atividade por todo o país²⁷ nos quais participam professores de educação física que discordam dessa lógica confefiana, além de manter a articulação com os profissionais das mais variadas práticas corporais, como capoeira, yoga, dança, entre outras, haja vista que o CONFEF/CREF se acha no direito de tomar conta de tudo que faz parte do bojo da educação física²⁸.

Desse modo, acaba inclusive, estendendo suas ingerências aos concursos públicos de prefeituras, quando este ao conseguir estabelecer parcerias institui a cobrança de filiação ao conselho, em seus editais. Felizmente, muitos profissionais têm questionado essas ações e, em conjunto, buscado na justiça tanto a revogação da lei quanto, de forma mais imediata, protestando contra os mandos e desmandos desse órgão nas relações trabalhistas.

²⁶Um destaque importante é que tanto os trabalhadores quanto os estabelecimentos que oferecem as práticas corporais devem pagar a anuidade ao conselho (CONFEF).

²⁷Aracaju - SE; Belém - PA; Curitiba - PR; Feira de Santana - BA; Florianópolis - SC; Fortaleza - CE; Goiânia - GO; Juiz de Fora - MG; Porto Alegre - RS; Rio de Janeiro - RJ; Salvador - BA; Santa Maria - RS (MNCR, 2010).

²⁸Podemos ver melhor isso, mais à frente, com a defesa do “Movimento Humano” pelo CONFEF, onde este “quer abarcar todas as áreas nas quais considera ‘educação física’, como exemplos, yoga, pilates, capoeira, dança. Para isso, conta com o aparato jurídico na condição de conselho de classe de direito privado, ou seja, não é fiscalizado por ninguém” (CRUZ, 2009, p. 109). Cabe ressaltar aqui que, atualmente, “por milagre”, este conselho já se tornou uma autarquia.

O MNCR, então, enquanto um movimento em defesa da classe trabalhadora e dos seus direitos historicamente conquistados por meio da luta organizada dos trabalhadores defende a regulamentação do trabalho em detrimento da regulamentação das profissões. Valendo destacar que “ao tentarmos tal regulamentação não estamos nos acomodando ao sistema vigente, mas acreditamos que para transformar a sociedade em outra, justa, igualitária e livre precisamos de condições para que os homens e mulheres que vendem a sua força de trabalho tenham condições de acessar os bens materiais e espirituais produzidos pela humanidade” (CRUZ, 2009, p. 110).

Clarificamos, ainda, que para que todos tivessem acesso a todo o processo de regulamentação e suas conseqüências, o MNCR e o MEEF, se prontificaram à realização de várias instâncias de discussões, porém, sem a presença de representantes do sistema CONFED/CREF, que negaram a sua participação nesses espaços de debates, salvo raros episódios. Culminando, depois de uma década de CONFED/CREF, na campanha lançada pelo MNCR e MEEF: “10 anos de CONFED/CREF: enganando a sociedade, sucateando a profissão (1998-2008)”.

Em maio de 2001, toma forma mais um instrumento para o fortalecimento da fragmentação da formação de professores, é que foram instituídas, pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, sob o Parecer 09/01 que aponta para a incorporação de um Sistema Nacional de Competências. O próprio termo competência nos leva à lógica Toyotista²⁹ que dá apoio apenas à continuidade das relações de exploração (TAFFAREL, 2001 apud FURTADO, 2003). Para TAFFAREL (2001 apud FURTADO, 2003, p. 21), com isso, o CNE além de “desconsiderar as diretrizes encaminhadas pelas

²⁹ Para compreender melhor sobre esse novo modelo, recorreremos à formulação de Macambira quando esse diz: “É importante levar em conta que há uma tendência, como podemos perceber, de substituição progressiva do tipo de empresa cujo padrão de acumulação de capital está vinculado ao paradigma taylorista/fordista, para o que estão chamando de toyotismo ou pós-fordismo, isto é, a grande empresa tende a diminuir o seu tamanho, com o objetivo de reduzir custos, terceirizando diversas fases da produção, para onde irá significativa parte dos trabalhadores desempregados. A grande indústria somente sobreviverá, com alta tecnologia, automação e quase nenhum trabalhador manual, se for, objetivamente, alimentada por diversas empresas terceiras, onde o trabalhador se constitui em peça indispensável na produção, mesmo que brutalmente explorado pelo trabalho precário, temporário e desprovido de proteção, garantias e direitos como pretende a agenda neoliberal” (1998, p. 15 apud BOTH, 2009, p. 41).

universidades e demais instituições de ensino superior do país, como também ignorou os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino das várias áreas do conhecimento da SESu/MEC”.

Neste contexto é criada a segunda Comissão de Especialistas, formada pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e pelo Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física da UNICAMP (GEPPEF), visam a reformulação e construção de novas diretrizes para os cursos de formação superior em educação física do país. Entretanto, as decisões dessa comissão não tendem a questionar em momento algum as imposições do Parecer 09/01 e, por isso, após sua homologação, por meio do Parecer 138/2002, continua a sofrer muitos questionamentos. Algumas dessas críticas são pontuadas por Taffarel & Lacks (2005, p. 95):

- a. a predominância do paradigma da aptidão física para a Educação Física;
- b. a desqualificação profissional, na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado;
- c. a localização da área da Educação Física no campo da saúde;
- d. as “terminalidades” orientadas pela lógica do mercado;
- e. o currículo extenso e fragmentado em disciplinas estanques.

E, por trazer, ainda, a divisão em dois cursos específicos, a Licenciatura e o Bacharelado, segundo Furtado:

Ignora a luta dos trabalhadores da educação, que através de suas entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), agregadora de vários segmentos representativos da área, que lutam pela revogação do parecer e pela real valorização do trabalho pedagógico (TAFFAREL, 2001). Procurando enfatizar o caráter sócio-histórico dessa formação e principalmente contribuindo com a construção de propostas de superação das dicotomias presentes na formação de professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas, entre pedagogia e as demais licenciaturas (FURTADO, 2003, p. 21-2).

Esse Parecer 138/2002, nada mais faz do que continuar com a busca pela formação do trabalhador voltada apenas a corresponder às necessidades e imposições do capital e, de forma intensamente reducionista, “restringe a Educação Física ao campo da saúde e sua promoção, não reconhecendo sua natureza multidisciplinar e de fundamentação em diversos campos do conhecimento, debate que permeou a área durante pelo menos as duas últimas

décadas³⁰” (FURTADO, 2003, p. 26). Quanto ao profissional (bacharel), o Parecer dizia:

“O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade na área da Educação Física, nas suas diversas formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento Humano intencional, através das atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais ou não-formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação, entre tantas outras)” (BRASIL, 2002, p. 03).

Com o governo Luís Inácio “Lula” da Silva (2003-2010), era esperado, pela grande massa de trabalhadores, que o mesmo tomasse rumos diferentes para a educação e que essa seria, agora, voltada para a classe trabalhadora, porém, não foi o que se deu na prática.

O governo LULA seguiu no mesmo caminho das políticas neoliberais adotadas pelo governo Fernando Henrique, dando vida longa à reforma universitária por meio de programas como SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) com seu sistema de ranqueamento que corta ainda mais as verbas das instituições públicas; o PROUNI (Programa Universidade para Todos) que tem como objetivo a compra de vagas nas instituições privadas pela isenção fiscal, vê-se, por exemplo, que com os mesmos três bilhões gastos no programa para a compra de oitenta mil vagas no ensino particular poderia ter sido criadas trezentas mil novas vagas no ensino público.

Temos ainda o decreto REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), como mais um elemento da política neoliberal. Este tem como meta a expansão do número de vagas nas Universidades, sem, no entanto, uma melhora estrutural. Leia-se sem ampliar as condições materiais, nem o número de professores, portanto aumenta-se as vagas sem adequar minimamente a infra-estrutura.

TAFFAREL (2003 apud FURTADO, 2003, p. 24) esclarece que esse governo “é um governo de conciliação de classes³¹, de conciliação com a burguesia, de conciliação com o grande capital”.

³⁰ Hoje, referente às três últimas décadas.

³¹ Devemos desmistificar o que quer dizer conciliação de classes neste contexto e, para tal, nos utilizamos das palavras de Iasi: “O essencial na caracterização das forças políticas que atuam em uma conjuntura é o desmascarar dos interesses de classe que estão por trás desta ou daquela manifestação política. O governo Lula e o PT se apresentam como se fossem setores da classe

O processo de construção das novas DCN's, Resolução 07/04, se deu devido à uma grande resistência na educação física contra o Parecer 138/02, assim foi convocada uma nova Comissão de Especialistas, formada por cinco componentes: SESu/MEC (1); CBCE (1); CONFEF (1) e INEP (2)³², com o objetivo de apresentar um novo Parecer para as Diretrizes Curriculares. Em razão disso, o Grupo de Trabalho Temático (GTT) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), apresentou as seguintes ponderações:

O grupo de trabalho temático, então, baseando-se em entendimentos do CBCE e em discussões ocorridas durante a reunião, rejeitou o parecer e o substitutivo da comissão de especialistas, considerando cinco questões: a primeira referente à divisão da formação em licenciatura e bacharelado; a segunda diz respeito ao objeto de estudo da área "o movimento humano"; a terceira ressalta que a concepção de formação adotada segue o modelo das competências; a quarta aponta o conhecimento específico da área tratado de forma reducionista; finalmente, a quinta, refere-se ao aligeiramento na formação, que diminui o tempo de duração do curso – os desenvolvimentos sobre as questões podem ser encontrados no documento então elaborado pelo GTT, encaminhado à direção do CBCE, em Vitória/ES, dez. 2003 (TAFFAREL; LACKS, 2005 *apud* CRUZ, 2009, p. 92-3).

Para tanto, foram organizadas Audiências Públicas, nos dias quinze e dezesseis de dezembro em Brasília, que contou com a presença do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) que sempre esteve junto à resistência contra a fragmentação da formação. Essa Comissão, então, apresenta uma proposta que ainda é pautada na fragmentação em dois cursos e dá essa proposta como um consenso possível dentro da área³³ (ALVES, 2005).

A direção do CBCE quando se posiciona favorável a essa proposta e a esse consenso possível se volta contra as discussões e decisões tomadas dentro do GTT - Formação Profissional e Mundo do Trabalho - que, se posiciona contra a

trabalhadora que pela correlação de forças são obrigados a uma composição de "centro-esquerda" que evita a hegemonia da direita, entendida como "neoliberal" ou mesmo, exageradamente, "fascista". Ora, o caráter de uma política não pode ser julgado pela origem de classe de seus atores, mas pela natureza dos interesses que representam. Nesse sentido, apesar da origem de classe de alguns mandatários ou representantes, a lógica política que se impõe é a da conciliação de classe, do interesse na "nação" acima dos particularismos de classe, da harmonização dos conflitos e, principalmente, na crença que o desenvolvimento da economia capitalista resolve as desigualdades sociais através do ciclo virtuoso da produção, emprego, consumo e que aos mais miseráveis o Estado contempla com políticas compensatórias. O horizonte desta formulação é pequeno-burguês" (IASI, s/d).

³² Composta por Helder Guerra de Resende, Maria de Fátima da Silva Duarte, Iran Junqueira de Castro, Zenólia Christina Campos Figueiredo e João Batista Andreotti Gomes Tojal (CRUZ, 2009).

³³ Criou-se o chamado "consenso", ou melhor, um falso consenso sobre as diretrizes, entre o Ministério dos Esportes, os dirigentes das escolas de Educação Física, o CONFEF e o CBCE (TAFFAREL & LACKS, 2005).

proposta da Comissão de Especialistas, e essa posição do GTT pode ser confirmada na “Carta de Vitória” construída em reunião do mesmo.

Nessa audiência, o MEEF, por meio da sua entidade representativa (ExNEEF), se posicionou criticamente contra a proposta, expressando que o que estava sendo colocado era um falso consenso, e que a sustentação da mesma seria um retrocesso nas discussões da área, pois continuava com a mesma lógica mercadológica de privatização e fragmentação da educação. Já que esse movimento tem defendido a formação omnilateral e entende que o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal. A ExNEEF, inclusive, foi convidada para compor a Comissão, mas se recusou, pois entende que esse método restringe as discussões acerca do tema e, também, porque estaria assim colaborando para a formulação de um falso consenso, ferindo a história de lutas do movimento e as deliberações de seus espaços (ALVES, 2005). “Os estudantes convidados a comporem a nova Comissão proposta por Éfrem Maranhão, no primeiro dia das audiências, perceberam que estariam em minoria e legitimando um processo de construção do falso consenso. Anunciaram que não participariam da comissão, mas sim, do processo de democratização das discussões nos cursos e no encaminhamento de propostas” (TAFFAREL, 2003 apud CRUZ, 2009, p. 94).

A Comissão acabou por ser composta da seguinte forma: SESu/MEC; CONFED; CBCE; Ministério do Esporte e CONDIESEF (Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física) (CRUZ, 2009).

Apesar da resistência contrária à proposta, em 31 de março de 2004, são aprovadas as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Física, que serviram apenas para satisfazer o ideário neoliberal na formação dos (as) trabalhadores (as), pois mantinha a idéia da divisão da formação, a concepção de competências e o “movimento humano” como objeto de estudo da área, ou seja, os principais pontos de divergência na área. Portanto, verificamos que a aprovação das atuais DCN's para os cursos de educação física foi uma vitória para os grupos encabeçados pelo sistema CONFED/CREF, pois contemplou todas as suas pretensões (objeto de estudos, fragmentação, além da participação nas comissões).

Diante disso, o MEEF continua centrado nas lutas contra essas Diretrizes, pela revogação das mesmas. Assim, no mesmo ano de 2004, em meio ao XXV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, em Brasília, os estudantes presentes decidiram tomar atitudes concretas que pressionassem pela revogação e rediscussão das Diretrizes. Por isso, durante o encontro os estudantes se organizaram e ocuparam o prédio do CNE, com mais de trezentos estudantes, o que deu bastante visibilidade para a luta. Depois de algum tempo de discussões dentro do Conselho o MEEF entrega sua pauta de reivindicação e, ao final do dia, os estudantes deixam o prédio.

É possível afirmar que essa Resolução 07/2004 traz sérios problemas para a formação superior na área da educação física, negando veementemente todas as discussões da área acerca do papel da educação física e do objeto de estudo que a direciona. Para sintetizar as críticas feitas à essa fragmentação, Quelhas e Nozaki (2006, p. 78 - 80) destacam:

1. Esta formação proposta é mediada fundamentalmente pela noção de mercado de trabalho, desconsiderando que a formação em educação física pressupõe enquanto objeto central a docência, o elemento pedagógico, independente do campo de atuação. Tal desconsideração submete a formação profissional à cisão entre licenciatura e graduação³⁴, o que fragmenta não só o conhecimento a ser socializado no processo formativo, mas, sobretudo, a visão de totalidade do futuro trabalhador;
2. A graduação em educação física não dará conta de formar para o chamado campo não-escolar a partir da lógica da formação para ocupação dos mercados de trabalho, visto que aquele se trata, antes de tudo, de vários campos com códigos diferenciados, com objetivos e práticas diferenciados;
3. Ainda que orientada pelas mudanças no mundo do trabalho, esta formação não leva em conta que o trabalhador da educação física esmera-se em efetivar seu meio de existência, tendo, para isso, de atuar, muito comumente, nos vários campos de trabalho, o escolar e os não-escolares. Assim, as Diretrizes Curriculares não conseguem assegurar um componente importante da formação do trabalhador de novo tipo para o capital, qual seja, o da polivalência, ainda que se situem no mesmo espectro de formação humana. A polivalência determina a possibilidade do trabalhador atuar em várias funções, o que sai comprometida tendo em vista a fragmentação proposta;
4. A proposição da graduação, a partir de claros contornos do modelo das competências, é uma conquista dos grupos que se esmeram, desde o século passado na educação física brasileira, em assegurar para si o domínio completo das práticas corporais do meio não escolar. Trata-se, antes de tudo, de tentativa de domínio ideológico, propondo uma formação que não critique a precarização

³⁴ Como podemos ver aqui os autores tratam do curso de Bacharelado, isso ocorre, pois na proposta defendida pelo CONFEF/CREF “constava como estratégia a troca de nomenclatura, provavelmente para fugir de um debate antigo da área, atribuindo o nome de Graduado em Educação Física e não Bacharel” (PIRES, 2006).

do trabalho docente em seus vários campos, portanto, que se situe na lógica da competição e busca de reservas do trabalho precário, em confronto com outros trabalhadores. É neste ponto que reside a explicação do porquê o CONFEF vem intervindo tanto na formação profissional, donde se subtraem os argumentos de fiscalização dos campos não-escolares para o asseguramento da graduação nos vários cursos de formação;

5. Levando-se em conta a necessidade concreta de formação nos vários campos de atuação, é possível que várias instituições de ensino superior optem pelo oferecimento conjugado dos dois tipos de formação a partir de uma entrada única, seja no modelo 3+1, seja através de malabarismos contábeis, tentando conjugar, desde o início da formação, os créditos exigidos para uma e outra habilitação. Tanto num quanto no outro modelo, repete-se o mesmo processo evidenciado a partir da Resolução 03/87 de mascaramento das duas habilitações, o que nos faz inferir que não haverá mudanças significativas da formação até aqui vivenciada, a não ser o aprofundamento ideológico da necessidade de formação diferenciada para a ocupação dos diversos campos de trabalho.

Defendemos, portanto, outro projeto de formação em educação física, uma formação que não é pautada em uma visão reducionista da área, tratando a mesma apenas em uma concepção tecnicista que a enquadra limitadamente no campo da saúde, defendida por Tani (1988), Verenguer (1992) e Mariz de Oliveira (1993) quando dizem que “a Educação Física encontra seu objeto de estudo no movimento humano³⁵ e suas implicações para o ser humano. O foco de atenção é o estudo do ser humano como um indivíduo engajado em performances motoras requisitadas na vida diária e que vão proporcionar uma melhor qualidade de vida” (GHILARDI, 1998).

Ou seja, pretendemos a educação física como uma prática social, construída historicamente a partir das relações entre o homem e a natureza por meio do trabalho, dirigida pela prática docente em todos os seus âmbitos de atuação e, que possui como objeto de trabalho a cultura corporal, que:

[...] é o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe

³⁵ Embasando, também os PPP's dos cursos de educação física da UFSC quando seus formuladores trazem, como um dos seus princípios básicos para nortear a estrutura e organização curricular, “a intervenção profissional em Educação Física fundamentada em princípios, conceitos e métodos integrantes das Ciências do Movimento Humano” (PPP do Bacharelado na p. 37 e PPP de Licenciatura na p. 35).

do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 200[6] *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 64).

Em resumo, podemos constatar que o que diferencia as concepções antagônicas acerca da educação física em última instância é o projeto de sociedade contido em cada uma delas, ou seja, enquanto uma se pauta na reprodução da sociedade capitalista voltada para a mercadoria, as leis de mercado, a exploração da força de trabalho e a desumanização do homem, a outra é pautada em um projeto de sociedade socialista, que visa à emancipação plena da humanidade, onde o que importa é satisfazer as necessidades humanas e não as necessidades do capital, para que haja a liberdade plena para a autoconstrução do homem e que esse seja o sujeito de sua história. Nesse sentido é importante considerar a afirmação de Marx: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1985). Assim, não podemos nos conformar com a idéia de que tudo é natural, de que sempre foi assim e sempre será, pelo contrário, temos que ir em busca de nos tornarmos sujeitos transformadores, sujeitos da nossa história por uma sociedade justa humanamente emancipada.

3.2 Propostas pedagógicas do Centro de desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), confusões e equívocos.

Um projeto político-pedagógico “mostra a visão macro do que a instituição [escola] pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas” (BETINI, 2005; p. 2), ou seja, é no projeto político pedagógico que os administradores da instituição de ensino mostram o que querem – suas intenções - para o curso. Considerando que existe um contexto sócio-histórico que permeia essas intenções. Podemos ainda acrescentar sobre um projeto: “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com

um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico [da escola] é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (SAVIANI apud VEIGA, 1995, p. 93).

E, como essa antecipação em idéias do que se pretende fazer, na prática social de uma formação, é uma construção de pessoas historicamente situadas fomos conhecer, mesmo que superficialmente³⁶, a comissão responsável por esta tarefa no Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC) que foi constituída pelos professores: Markus Vinicius Nahas, Alex Christiano Barreto Fensterseifer, Joaquim Felipe de Jesus e Juarez Vieira do Nascimento. É importante observar que os respectivos professores apesar de estarem incumbidos da ‘elaboração’ de uma proposta pedagógica, ou um ‘projeto’ pedagógico, pouco estudam o tema, ou participam de fóruns específicos desse assunto, nem tampouco publicam nessa linha de pesquisa, segundo informações obtidas nos seus currículos lattes³⁷. Outra informação que soa um tanto significativa é a participação de um dos componentes desta comissão no CREF3/SC como conselheiro desta organização. Haja vista que a centralidade deste Conselho vem sendo efetivada na prática pela ‘fiscalização’ dos professores de educação física que atuam em áreas não escolares e defende o direito privado. Ou seja, o centro da preocupação não seria a escola, mas as atividades fora dela no que se refere à propriedade privada (academias, clubes e outros) em seus interesses de lucro (produção de capital) e não de educação.

Além disso, temos que considerar a contradição expressa pela existência de um núcleo de estudos pedagógicos da educação física (NEPEF) neste centro, desta Universidade, e este não fazer parte da construção deste documento importante para direcionar a formação nesta instituição de ensino. Por esta razão nos perguntamos: O que estaria por trás deste tipo de postura? Por que não considerar um núcleo de pesquisadores que se debruçam a estudar a formação, a

³⁶ Superficialmente porque se fôssemos aprofundar nestes dados, a nossa pesquisa se transformaria numa pesquisa sobre história de vida dessas pessoas e não mais sobre a divisão de uma formação universitária. Enfim trocaríamos o objeto de estudo.

³⁷ (Anexo 01). O currículo Lattes é um mecanismo de exposição pública da vida acadêmica de professores, principalmente os universitários.

pesquisar sobre currículo, com especialistas nesta área de conhecimento? Enfim, por que alguns professores sendo 'pesquisadores do tema', mesmo assim não fizeram parte da comissão?

Percebemos também que a mesma comissão de professores elaborou o projeto da licenciatura, logo, os projetos de ambos os cursos. Vale dizer, tanto para bacharelado quanto para licenciatura a comissão foi a mesma. Não têm diferenças? O quê poderíamos definir para pensar essas diferenças conceituais? Nas propostas analisadas temos e poderemos obter clareza dessa diferença? Por último vale destacar a escassa presença estudantil nessa comissão, aparecendo somente uma aluna do curso na elaboração do projeto de bacharelado em educação física e no curso de licenciatura tudo indica que não houve presença nesse nível. Por que essa baixa representatividade (quatro para um)? E por que não existiu uma prática democrática de discussão ampla com os estudantes no decorrer do processo dessa construção, bem como com todo o corpo docente da instituição?

Em relação ao aprofundamento e trato com o conhecimento, percebemos superficialidade ao expor questões extremamente contraditórias sob o ponto de vista dos estudos de 'currículo'. Nessa linha de raciocínio um aspecto extremamente grave é a falta de clareza no embasamento teórico dos projetos em questão. A impressão, num primeiro momento, é que o senso comum predomina nas análises e proposições, pois, ao escreverem que buscam um referencial teórico utilizam-se somente de citações como: "a utilização da combinação de várias ciências (Farinatti, 1992) e o processo de "parasitação" das disciplinas ou ciências já estruturadas ou sedimentadas (Gaya, 1989)", dessa forma e com excertos não temos possibilidades de desenhar qual o quadro de referência teórica.

Outra citação também, a nosso ver, bem confusa é quando afirmam que "A construção de uma teoria geral aplicada em Educação Física é justificada, na medida em que esta seria capaz de identificar os problemas abordados pelas diferentes correntes de pensamento existentes e determinar os necessários pressupostos conceituais"³⁸. Mesmo, no contexto do PPP não conseguimos identificar o que essas palavras querem dizer, assim tentamos analisar e

³⁸ PPP do Bacharelado na página 13 e PPP da Licenciatura nas páginas 15 e 16.

relacionar as questões teóricas não apenas à linguagem do texto, mas a um contexto social histórico.

Daí explicitamos o problema partindo do pressuposto que a educação física é uma prática social e não uma ciência, portanto, temos necessidade dos conhecimentos já produzidos e sistematizados pelas ciências-mães, uma vez que auxiliam nas elaborações e avanços do processo do conhecimento, haja vista que não se consegue explicar os variados problemas de estudo da área neles mesmos. Ainda, se atentarmos para o excerto citado acima, percebemos que sustentam a desvinculação da necessidade de se usar esses conhecimentos, pois, segundo o PPP, criaria um “processo de parasitação” ou seja, trocam apropriação de conhecimento por parasitação.

Essa negação em relação à necessidade da presença das demais “ciências já estruturadas” produz um grande equívoco, primeiro porque a educação física não consegue se explicar em si mesma - pois é prática social e não ciência - e, segundo, um processo de parasitação envolve prejuízo da parte parasitada; ou seja, tem uma das partes que “suga” a outra, comparação das ciências biológicas que não se adequam às ciências humanas haja vista que as relações sociais, característica fundante da problemática dessas ciências, baseiam-se em variados matizes com diversas possibilidades de conexões da realidade.

Dessa forma, questionamos: como o processo de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade pode ser denominado de tal forma? A humanidade até agora só conseguiu avançar culturalmente tendo em vista a apropriação desses conhecimentos já produzidos anteriormente e é assim que conseguimos dar continuidade a um processo que não tem fim, obviamente que estabelecidos no conjunto de relações sociais oriundos em sua gênese das necessidades que são constituídas no mundo do trabalho e nunca individualmente.

Outro recorte que chama atenção é quando os autores colocam: “na medida em que os investigadores valorizarem a pesquisa de problemas reais e concretos da área, ao invés de buscarem apenas satisfação profissional e o desenvolvimento de suas disciplinas particulares, seriam também capazes de provocar mudanças significativas no modo de agir e pensar dos profissionais

(Sobral, 1992 e Tani, 1992)”³⁹. Mais uma vez podemos questionar: como os pesquisadores da área poderão identificar os problemas, de qualquer ordem, se não se embasarem nas ciências mães para conseguirem referenciais que expliquem esses problemas a serem estudados? E se não recorrerem à realidade que lhes comporta como irão conhecer os problemas reais, se antes dizem que a educação física se explica por ela mesma?

Ou ainda, uma aula não seria diferente de um campo de pesquisa? É óbvio que poderá se tornar um campo empírico e de pesquisa, porém, não seria o mesmo sujeito a realizar esta atividade e ao mesmo tempo. Seria necessário um tempo-espaço específico para esse fim. Afinal, o desenvolvimento de uma disciplina não acontece pelo acúmulo de conhecimento produzido pelas pesquisas? Isso é certo. Ou ainda, não é o conhecimento científico que devemos tratar-ensinar em nossas aulas? De onde vem esse conhecimento se não de pesquisas? No entanto, o problema na realidade é que a disposição das disciplinas na grade curricular dos projetos em debate parece dispensar essa necessidade.

Outra questão também que parece indicar uma retórica é quando se fala em problemas ‘reais’. Como é que se propõe uma prática pedagógica como campo de pesquisa, ou que problemas reais e concretos são esses? Falando de outra maneira, detectamos uma postura em que não utilizam de conhecimento científico específico da formação de professores no Brasil, em nosso caso o já produzido. Outra consideração sobre a afirmação de conhecer os problemas reais é que isso implica na exigência fundamental e necessária de se conhecer a sociedade real. Esta que nós estamos construindo e inseridos. Ou ainda, como é que se trata dos problemas reais sem recorrer ao contexto histórico que lhes produz, ou seja, sem considerar a enorme crise do capital a que estamos submetidos? Sem considerar o estúpido nível de desemprego ou subemprego que atinge os professores de educação física?

Defendemos que para se identificar problemas reais e concretos só embasados no materialismo histórico e dialético que foi sistematizado por Marx e Engels - o qual não é nem de longe a base teórica dos sujeitos em questão -, é

³⁹ PPP do Bacharelado na página 13 e PPP da Licenciatura na página 16.

que encontraremos as explicações da problemática real do contexto histórico concreto e atual.

Outra questão atrelada à citação é sobre “as mudanças no modo de agir e pensar dos profissionais”, afinal essas mudanças seriam em que direção? Para avançar o conhecimento trabalhado? Ou em favor de que(m)? Ou de qual sociedade? O que seria satisfação profissional?

É embaraçosa essa expressão quando no desenvolver do texto, há uma condução da proposta pelas mudanças de termos, palavras ou nomenclaturas e não em referência a um contexto sócio histórico, nas mudanças da sociedade. Torna-se muito fácil encontrar a solução para problemas tão sérios vistos e encontrados na realidade histórica com soluções em curto prazo, como se fosse possível resolver problemas estruturais só com o pensamento, pois dão a entender que é só trocar a palavra que a realidade estará mudada, no entanto, sendo nossa prática uma prática social sabe-se que as mudanças pretendidas só serão possíveis numa atividade coletiva, vale dizer, numa prática social comprometida politicamente é que os problemas da realidade poderão mudar. Numa ação política, concreta. E não de forma individual, pois não é só mudar o pensamento (o idealismo Hegeliano) que haverá mudança na realidade, a consequência não é automática.

Nessa linha de conduta, trocaram as palavras de aluno, já que o trabalhador da educação física é um professor independente da sua área de atuação, por cliente (‘ser sem luz’ por ‘aquele que paga’) indicando a efetivação do tratamento das pessoas não mais como seres históricos ou sujeitos que estão aprendendo alguma coisa e por isso se apropriando de sua humanização, mas seres humanos que estão comprando algo, por isso são tratados como clientes, enfim, consubstanciando a relação professor x aluno como uma relação comercial de consumo. Com outras palavras, tratam a educação como mera mercadoria e por isso vende-se algo que pode ser comprado de forma privada. Vejam um exemplo do que dizem:

O profissional de Educação Física tem atuado em escolas de natação e judô, academias de ginástica e dança, clubes sociais e centros comunitários, empresas e hotéis, instituições de reabilitação, geriátricas, carcerárias e hospitais entre outras. As ações desempenhadas, por vezes concomitantemente, pelo profissional no mercado de trabalho são bastante amplas. Esta amplitude justifica a necessidade do profissional dominar ações de planejamento,

execução e avaliação de programas de atividades físicas para diferentes clientela, ambientes e objetivos⁴⁰.

No PPP do curso de licenciatura percebem-se traços de uma possível fundamentação teórica subsidiadas nos estudos de Feiman-Nemser (1990), Gómez (1992), Carreiro da Costa (1994), Garcia (1995) e Nascimento (2002), que afirmam as principais orientações conceituais da formação de professores de educação física como sendo a acadêmica, a técnica, a pessoal, a prática e a crítica (p. 12). Mais adiante, porém, ao tentarem explicar a dificuldade de se sustentar na totalidade como categoria fundante de qualquer análise científica a confusão se estabelece quando afirmam:

As diferentes orientações conceituais não se excluem mutuamente, na medida em que nenhuma delas é capaz de explicar e compreender na sua totalidade a formação de professores. Além disso, não se pode entender estas concepções como categorias fechadas. Elas evoluem no tempo e na medida em que novas abordagens determinam novas visões destas orientações curriculares e, conseqüentemente, níveis diferenciados dos papéis assumidos pelos estudantes dentro do processo de formação (PPP licenciatura p. 12).

Ao observarmos essa afirmação acima e ao analisarmos na totalidade a concepção de curso, de modo geral, percebemos, principalmente no projeto do curso de licenciatura, a presença de uma preocupante orientação, o ecletismo. Vale dizer, apresentam um emaranhado de citações que se contradizem entre si, parecendo mais aquele tipo de conhecimento desarticulado e fragmentado cuja crítica de Gramsci (1987) esclarece que essas formas de tratar o conhecimento não ultrapassam o senso comum. Em palavras coloquiais seria uma tentativa de “empurrar goela abaixo” um “Frankenstein”. Portanto, longe está de uma articulação coerente, pois os próprios autores admitem que por categorias de análises não se consegue dar conta da totalidade da área. Em outras palavras, fica claro a necessidade da apropriação do conhecimento pelas ciências mães.

Já no projeto do curso de bacharelado o que é defendido de forma explícita é a idéia de que o mercado de trabalho necessita de uma nova gama de conhecimentos da área, e assim, cria-se a necessidade de formar um novo trabalhador para contemplar esse novo espaço. Porém, partem de concepções, outra vez, extremamente contraditórias em relação à realidade da forma como se produz a vida no século XXI, pois ao mesmo tempo em que as novas

⁴⁰ PPP do Bacharelado na página 16.

necessidades são percebidas elas não são contempladas nas propostas pedagógicas.

Os autores afirmam em relação às perspectivas do trato com o conhecimento da área, que existem apenas duas abordagens, qual seja:

De modo geral, existem duas perspectivas de abordar a produção do conhecimento da área. Por um lado existe a interpretação considerada mais específica que limita o objeto de estudo da área apenas ao esporte. Por outro lado, existe uma abordagem considerada mais geral onde o movimento humano ou as manifestações da cultura do movimento humano constituem o objeto de estudo⁴¹.

Desta forma, negam um debate que já dura pelo menos trinta anos, desde o século passado (XX), em que um grupo de estudiosos da área propõe a cultura corporal, que não pode ser confundida com a cultura do movimento humano, como objeto de estudo da educação física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). E reduzem as divergências do trato com conhecimento e do debate científico da área à mera disputa de poder e status na produção “científica”.

A existência de problemas na definição e na comunicação dos subdomínios que compõem as duas abordagens conceituais; o aparecimento de diferentes revistas especializadas na área, bem como a preocupação em divulgar os resultados de pesquisas de uma ou de outra abordagem em revistas específicas; o interesse momentâneo por algumas disciplinas, como controle motor e desenvolvimento motor; a diversidade de denominações ou títulos para representar os departamentos no ambiente universitário são alguns indicadores que revelam, de certa forma, as polêmicas e divergências conceituais que têm alimentado o debate científico na área⁴².

Há traços que denotam uma aproximação de defesa à lógica do modelo toyotista para formação dos trabalhadores. Pautam o discurso na necessidade de um trabalhador polivalente⁴³ quando falam do mercado de trabalho e afirmam que “estão surgindo novas e diferentes ocupações que exigem do indivíduo qualificação tecnológica acima de tudo, bem como a reciclagem de conhecimentos e a diversidade de aptidões [...] os contornos das carreiras que ganham espaços valorizam, mais que a especialidade, a capacidade de

⁴¹ PPP do Bacharelado na página 13 e PPP da Licenciatura na página 16.

⁴² PPP do Bacharelado na página 14 e PPP da Licenciatura na Página 17.

⁴³ Para nós, polivalência seria compreendida como “a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. [...] É suficiente usar conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho” (KUENZER, 2005, p. 88).

adaptação”⁴⁴. Indagamos então: a separação do curso segue o mesmo sentido ou segue um sentido contrário às necessidades do mercado de trabalho?

Devido a essa necessidade de flexibilização do trabalhador, isso se reflete na formação que busca o trabalhador de novo tipo. Essa formação, então, vem carregada de conceitos como o trabalho em equipe, cooperação entre os trabalhadores, apesar das equipes serem cada vez menores e “de estender e intensificar ainda mais a jornada de trabalho” (CRUZ, 2009, p. 34). Podemos visualizar esse fato no próprio PPP do curso de bacharelado, do CDS/UFSC:

As atitudes de flexibilidade e liderança na tomada de decisões são necessárias ao profissional para facilitar as relações interpessoais e para implementar idéias e ações. Ao lidar com as pessoas e trabalhar em equipe, ele necessita ser paciente, comunicativo, comedido, saber ouvir e compreender os outros. Da mesma forma, na tentativa de suportar as pressões inerentes à gestão do tempo, pessoas e espaços, ele necessita conhecer e controlar as próprias emoções e também identificar e auxiliar no controle das emoções dos outros⁴⁵.

Todavia, podemos notar no mesmo PPP que, apesar do incentivo ao trabalho em equipe, o trabalhador deve ficar atento para aproveitar as oportunidades e ser competitivo, estando sempre pronto para, no momento propício, esquecer de sua equipe e visar seu sucesso individual sem se preocupar com seus adversários, ou sua equipe: “Uma atitude pertinente ao profissional diz respeito à competitividade existente no mercado de trabalho. Com o intuito de garantir o seu espaço, o profissional precisa ser também competitivo. Para superar seus adversários, necessita interpretar o que está se passando na realidade do mercado de trabalho, planejar e antecipar ações futuras”⁴⁶.

Visando a formação de um trabalhador flexível, surgem, portanto, “pedagogias” flexíveis que acabam se apropriando de conceitos da pedagogia socialista para tentar, de certa forma, “humanizá-las” a fim de iludir a classe trabalhadora, vendendo uma formação mais humana e preocupada com os seres humanos. Mas não é bem assim, como nos traz Kuenzer (2005):

[...] a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista [...] estabelece uma ambigüidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa

⁴⁴ PPP do Bacharelado na página 15.

⁴⁵ PPP do Bacharelado na página 34.

⁴⁶ PPP do Bacharelado na página 35.

apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos quem vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização (KUENZER, 2005 *apud* CRUZ, 2009, p. 34).

Quando observamos o campo legislativo que busca respaldar a defesa dos projetos em questão, percebemos que alguns pontos podem ser no mínimo questionáveis. O primeiro deles e, talvez o principal, seria acerca da Resolução que é mais utilizada para justificar a existência de dois cursos “distintos” na área da educação física, a Resolução 07/CNE/CES/2004 do Conselho Nacional de Educação. Este documento, efetivamente, não tem nenhum argumento que comprove o apontamento para a criação do curso de bacharel em educação física, pois traz de forma clara em seu artigo 1º, que:

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).

Ou seja, em momento algum, aponta diretrizes para o curso de bacharelado em educação física. Falam apenas em “curso de graduação em educação física” e, referente a essa expressão – graduação – a lei 9394/96 (atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB) afirma que todos os cursos superiores são de graduação. “A graduação compreende: a) Bacharelados b) Licenciatura c) Cursos Superiores de Graduação Tecnológica” (Art. 44, inciso II, da Lei nº 9.394/96). E, a partir da aprovação da Resolução 07/2004 passa a ser revogada a Resolução 03/CFE/1987:

A Resolução CFE nº 3/87 definia o currículo mínimo do Curso de Educação Física, na vigência da legislação anterior a 1996, e não está mais em vigor. Os conceitos decorrentes da mencionada Resolução CFE nº 3/87 puderam ser usados como referência para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física, desde a promulgação da nova LDB, até a publicação da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que introduziu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (CNE, 2005, p. 3).

Devemos esclarecer, ainda, o que aponta a Resolução 01/CNE/CP/2002 a qual “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002, p. 1), ou seja, quando se usa o termo Educação Básica

está se referindo que um curso de licenciatura é obrigado a dispor em seu bojo os conhecimentos específicos para atuar neste nível determinado, mas de forma nenhuma limita ou restringe a ampliação destes conhecimentos.

Portanto, percebemos que, de acordo com a LDB, não há imposição para que qualquer área do conhecimento tenha mais de uma modalidade de formação, dando inclusive autonomia para que as instituições formadoras decidam qual a modalidade que oferecerá, seja de licenciatura, bacharelado ou graduação tecnológica.

Nas referências legais presentes nos projetos do CDS/UFSC, notamos que falta um documento importante da área - o Parecer número 400/2005 do Conselho Nacional de Educação, que afirma:

(...) não tem sustentação legal – e mais, é flagrantemente inconstitucional – a discriminação do registro profissional e, portanto, a aplicação de restrições distintas ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação de Licenciatura ou de Bacharelado em Educação Física, através de decisões de Conselhos Regionais ou do Conselho Federal de Educação Física. Portanto, a delimitação de campos de atuação profissional em função da modalidade de formação, introduzida pelo artigo 3º da citada Resolução CONFEF nº 94/2005, assim como as eventuais restrições dela decorrentes, que venham a ser aplicadas pelos Conselhos Regionais de Educação Física, **estão em conflito com o ordenamento legal vigente no país** (CNE, 2005, p. 4-5, grifos meus).

Este Parecer apresenta a sua justificativa seguindo a Constituição Federal, nos seguintes artigos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...) XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

(...) XVI - organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício de profissões;

(...) XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

Desta forma, derruba o que diz a Lei 9696/98, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, como, por exemplo, expomos alguns itens abaixo:

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2º Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte.

Podemos observar, então, que existem equívocos na consideração ao respaldo legal. Pois não se constata ‘segurança jurídica’ que justifique de forma inquestionável a existência de dois cursos de educação física, ou seja, a consolidação na prática da fragmentação do conhecimento. Vê-se uma jogada de termos legais, pelos formuladores dos projetos dos cursos, ao listarem e tentarem justificar arbitrariamente a legalidade das ações propostas. Priorizam os documentos que lhes favorecem e não trazem de forma completa toda a regulamentação pertinente ao assunto.

Para nós, o mais coerente seria uma formação ampliada que tratasse da totalidade de conhecimentos da educação física e não a insistência na fragmentação do conhecimento por meio de apelo a jogos de palavras com falsas promessas que justificam uma prática incoerente.

Mesmo assim, encontramos na legislação que consolida os projetos a Resolução 046/CONFED/2002 do Conselho Federal de Educação Física que, de forma arbitrária, define os campos de atuação profissional e, mantendo-se na arbitrariedade, seguem com essa Resolução mesmo contra o posicionamento do Conselho Nacional de Educação, visto no Parecer 400/CNE/CES/2005 acima citado.

Para finalizar exporemos algumas afirmações que estão presentes na “Avaliação do Curso de Educação Física da UFSC”. Essa avaliação procurou legitimar, na verdade, a extinção do curso de licenciatura plena em educação

física vigente, até então, com uma roupagem de pesquisa para sustentar a formulação de dois novos currículos.

Na exposição dos dados que analisam a estrutura curricular e a organização didático-pedagógica, do currículo anterior, deparamo-nos com o seguinte posicionamento:

[...] entre os aspectos positivos apontados pelos discentes e egressos destacou-se a possibilidade de distribuir adequadamente a carga horária semanal através da oferta de disciplinas em dois turnos. Além disso, ressaltaram a existência de uma formação geral sem especialização acentuada por áreas de intervenção profissional, o que demonstra a preferência por um curso mais generalista do que especialista.

Os aspectos negativos observados na análise dos discentes e egressos referem-se a sobrecarga de disciplinas no 6º semestre, a ausência de articulação entre algumas disciplinas, uma formação fragmentada, a não cobrança do domínio dos conteúdos exigidos como pré-requisitos para outras disciplinas, a falta de diálogo entre os professores destas disciplinas, a desvinculação da disciplina “Prática de Ensino” com a prática pedagógica implementada nas escolas, a restrição e baixa qualidade das opções de disciplinas na fase do aprofundamento curricular⁴⁷.

Mas, quando a comissão avaliadora comenta esses resultados deixa explícito “que a falta de definição clara da concepção do curso, enquanto licenciatura ou bacharelado está associada aos aspectos negativos citados pelos discentes e egressos. De fato, a falta de identidade do próprio curso parece interferir diretamente na organização didático-pedagógica e atuação profissional”⁴⁸.

Porém, na verdade, o que está explícito, nesse caso, é que na avaliação realizada pela comissão há uma distorção dos fatos em favorecimento da proposta que mais se aproxima de um interesse particular do que o uso fiel destas informações coletadas, pois, segundo estes dados, torna-se claro a insatisfação dos discentes e egressos quanto a especialização na formação, haja vista que os mesmos apontam um dos pontos positivos do curso como “a existência de uma formação geral sem especialização acentuada por áreas de intervenção profissional, o que demonstra a preferência por um curso mais generalista do que especialista”, palavras da própria comissão.

⁴⁷ PPP do Bacharelado na página 25 e PPP da Licenciatura na página 23.

⁴⁸ PPP do Bacharelado na página 26 e PPP da Licenciatura na página 24.

E mesmo os discentes e egressos destacando, na avaliação, que se percebe a existência de uma desarticulação entre as disciplinas de cada fase, isso tanto na formação geral quanto no aprofundamento curricular, não houve uma ação concreta no encaminhamento para a solução deste problema, pois esta solução implicaria numa proposta efetiva de currículo, situação esta que não está contemplada nesta proposta em estudo.

Por fim, as avaliações que fundamentaram as propostas em análise, deixaram claro a necessidade de uma reformulação curricular, porém, não seria essa, já que os argumentos usados estão em contradição com os dados encontrados.

E, para não continuarmos com essa fragmentação do curso e do conhecimento se faz necessário uma real reformulação direcionada a uma licenciatura ampliada.

3.3. Diferenças e/ou semelhanças entre bacharelado e licenciatura, separando o inseparável.

Vimos anteriormente, os apontamentos mais gerais sobre a imposição da divisão de campos de atuação, escolar e não escolar, bem como uma diferenciação e oposição aparente entre profissional e professor, dentro da área da educação física. Constatamos que essa fragmentação não passa de uma falácia promovida por um grupo de pessoas, subordinado pelos interesses da classe dominante, interessadas em separar a classe trabalhadora e reservar uma parcela do mercado de trabalho com o objetivo de ludibriar o trabalhador em formação com promessa de expansão das áreas de atuação e garantias de emprego e melhora de vida. Percebemos, assim, que essas promessas ilusórias servem somente para defender um projeto de sociedade que preza pela manutenção do poderio da classe burguesa e, portanto, da reprodução da lógica capitalista de exploração do homem pelo homem.

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar

as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro. Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria em última instância, da educação (DUARTE *apud* MELLO, 2009, p. 12).

Quanto à formulação legal que respalda a necessidade de se dividir a formação na educação física, já ficou claro nas colocações acima que não há nenhuma imposição jurídica para que exista a separação e que essa só existe devido à orientação política dos administradores das instituições de ensino superior. Ficou claro, também, em que se pauta essa orientação explicitada por meio de projetos fragmentários, desses administradores – reprodução de um projeto de sociedade capitalista.

Entendemos como necessário, nesse momento, resgatar um ponto já colocado anteriormente, mas que se faz muito importante para diagnosticarmos o tipo de tática que é utilizada para se impor uma opção ideológica em defesa de uma classe, nesse caso, da classe dominante. O ponto faz parte da avaliação feita do currículo em extinção no CDS/UFSC para a reformulação curricular que culminou nos projetos apresentados neste trabalho.

No momento em que apresentam os resultados quanto à estrutura curricular e organização didático-pedagógica, vemos entre os aspectos positivos, apontados pelos discentes e egressos, que esses “ressaltaram a existência de uma formação geral sem especialização acentuada por áreas de intervenção profissional, o que demonstra a preferência por um curso mais generalista do que especialista”⁴⁹, porém, ao comentarem esses resultados os formuladores colocam que: “observa-se que a falta de definição clara da concepção do curso, enquanto licenciatura ou bacharelado, está associada aos aspectos negativos citados pelos

⁴⁹ PPP do Bacharelado na página 25 e PPP de Licenciatura na página 23.

discentes e egressos”⁵⁰. Ou seja, a conclusão não condiz com os resultados, haja vista que, o fato de dividir o curso em duas vias de formação é uma ação que visa a especialização.

E, apesar de ficar explícito alguns problemas, os quais: “os discentes e egressos destacaram a desarticulação entre as disciplinas de cada fase sugestão, tanto da formação geral quanto do aprofundamento curricular, os docentes investigados manifestaram a falta de um projeto pedagógico realista bem como a existência de um currículo defasado com disciplinas consideradas desnecessárias”⁵¹.

Recorremos, agora, para uma ilustração do que os PPP trazem para a formação em educação física e os objetivos apontados para o curso do CDS/UFSC.

Iniciamos com os objetivos gerais para cada qualificação – Para o Bacharelado: “O objetivo do Curso de Bacharelado em Educação Física é formar profissionais qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, buscando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas”⁵². Já para a Licenciatura: “O objetivo do Curso de Licenciatura em Educação Física é formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional”⁵³.

Cabe destacar, ao ler os objetivos gerais, o que já foi discutido nesse trabalho em relação à nomenclatura do trabalhador de cada qualificação – Profissional x Professor. Em seguida, o que os diferencia, resumidamente, são suas áreas de atuação - o profissional promovendo saúde (isso em clubes, academias e etc.) e o professor se preocupando com a educação.

Os grupos contrários ao termo professor para todos e todas que se formam no curso de educação física, encabeçado pelo sistema CONFEF/CREF, se pautam na seguinte argumentação:

⁵⁰ PPP do Bacharelado na página 26 e PPP de Licenciatura na página 24.

⁵¹ PPP do Bacharelado na p. 28 e PPP de Licenciatura na p. 26.

⁵² PPP do Bacharelado na p. 31.

⁵³ PPP de Licenciatura na p. 29.

Aceitar a denominação de professor de Educação Física, para os que se dedicam a educar a expressão corporal do homem, a desenvolver a potencialidade e a riqueza de movimentos com que a Natureza o dotou, parecidos o mesmo que chamar os psicólogos de professores de educação da alma ou da mente. É este absurdo a que nos propomos a apreciar, atrevendo-nos a sugerir designação capaz de melhor e mais fielmente traduzir as características do trabalho a que ele se propõe, denominação mais erudita e respeitosa, que realmente dignifique a sua atividade profissional (MARINHO *apud* GOELLNER, 2005, p. 76).

Mas, categoricamente, o professor não é um profissional? Sobre esse assunto, Cruz (2009) coloca que “ao analisarmos o mundo do trabalho, observamos que o professor é uma categoria profissional regida pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho – portanto, somos trabalhadores em educação” (p. 65).

Fomos buscar, também, o significado da palavra profissional para fazer as conexões lingüísticas entre professor e profissional. Profissional, segundo o dicionário (MICHAELIS, 1998) é, dentre alguns significados expostos, aquele “que exerce uma ocupação como meio de vida ou para ganhar dinheiro” sendo assim o professor não está fora desse bojo, afinal, como professor ele exerce uma ocupação, de professor, como meio de vida “e/ou” para ganhar dinheiro, pois este precisa vender sua força de trabalho em troca de um salário para poder adquirir seus meios de subsistência. Ou seja, o professor é claramente um profissional. Essa constatação é corroborada pelo Parecer 009/CNE/CP/2001⁵⁴ quando neste “Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural” (BRASIL, 2001).

Quanto à separação da formação por campos de atuação, é um assunto que já há algum tempo gera uma grande discussão, e que vem pautado no argumento de que a licenciatura não consegue suprir as demandas requisitadas pelos espaços não-escolares e que assim se tem a necessidade do surgimento do curso de bacharelado. Porém, temos que nos atentar aos conteúdos que são aprendidos na área, os quais são os mesmos, portanto com a persistência dessa idéia caímos no erro de que “estaríamos em ambos os cursos ‘inventando’ conteúdos diferentes, como por exemplo, o caso do basquetebol, com sua

⁵⁴ Este parecer visa estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

técnica, a tática, o manuseio da bola. Caso seja apresentado o conteúdo no espaço formal este vai ser denominado basquetebol é a mesma coisa para o espaço não-formal” (CRUZ, 2009, p. 104). Isto posto, concluímos que devemos considerar não o local de atuação, mas sim o projeto pedagógico.

Outro ponto dessa discussão, que embasa a sectarização das denominações professor x profissional, é quando afirmam que a formação em licenciatura é para formar o “lado pedagógico” do profissional, enquanto a formação no bacharelado visa a formação do técnico, pesquisador, entre outros. Acreditamos que tal afirmação não é válida, pois quando tratamos das competências globais que fazem parte da formação de qualquer uma das áreas, “em ambos os casos é possível desenvolver a dimensão pedagógica, técnica, científica, política, ética e moral” (CRUZ, 2009, p. 104)

Ao ter o posicionamento contrário à necessidade do bacharelado e, assim, acreditando na licenciatura como modalidade que contemple a formação em todas as dimensões do conhecimento da educação física, pode-se deparar com o equívoco da defesa da licenciatura plena. Porém acreditamos que, independente das instituições de ensino que fizeram a reformulação curricular ou as que ainda estão em processo, somando-se à legislação das licenciaturas (resoluções 01 e 02 e as DCN), estas possuem sérios problemas para a formação. “Uma vez que o conhecimento está engessado em currículos com disciplinas estanques, fragmentado, “inchados” e extensos. Não queremos com isso a redução do tempo de formação, mas um currículo que seja dinâmico e que conceba a apreensão do conhecimento de forma espiralada, onde a lógica dialética permeie a construção do conhecimento” (CRUZ, 2009, p. 104 - 5).

Quanto à qualidade da formação para o mercado de trabalho, muito criticada por vários segmentos da área, Kuenzer nos alerta como desafios a serem superados diariamente:

[...] Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (KUENZER, 2005 *apud* CRUZ, 2009, p. 105).

A má qualidade na formação presente na licenciatura plena tem continuidade na formação dividida entre bacharelado e licenciatura e, de forma ainda mais agravada devido à fragmentação do conhecimento e, assim, na negação do conhecimento, direcionado para os estudantes de uma das habilitações e relegado aos acadêmicos da outra. Todavia, as necessidades de sobrevivência – além da justa e profundamente importante disposição e interesses individuais - faz com que seja corriqueira tanto a presença de licenciados no setor não-escolar, dividindo espaço com os bacharéis⁵⁵(que não deixam de ser professores), quanto a busca destes pela atuação nas escolas. Assim, já é constatada a anacrônica luta dos bacharéis para complementarem sua formação na licenciatura, e dos licenciados para obterem o bacharelado. Isso se dá muito por conta do desemprego estrutural.

Se contrastarmos, também, essa má formação do trabalhador com a qualidade do ambiente de trabalho, veremos que as condições são precárias. Observemos como exemplo, a situação do professor nas escolas: deparamos com uma infra-estrutura cada vez mais precária, “professores sem condições objetivas para lecionar (defasagem do plano de cargos e salários, o enfrentamento da violência na escola, material didático paupérrimo, dentre outros), isto no mais geral, o que afeta a educação como um todo” (CRUZ, 2009, p. 64).

Mais especificamente, ao analisarmos a disciplina de educação física como componente curricular, encontramos o esporte, principalmente o de alto rendimento, como conteúdo hegemônico nas aulas, ou seja, se trata da negação dos demais conteúdos da área, como a dança, a capoeira, as lutas, a ginástica e outros, salvo quando também expostos de forma esportivizada, descaracterizando-os enquanto prática cultural.

Nesse processo de fragmentação da educação física, desembocamos ainda no debate sobre em que grande área do conhecimento a educação física se enquadra, de um lado encontra-se um grupo na defesa de que a educação física pertence à grande área da saúde/biológicas e, de outro o que defende sua

⁵⁵ O termo “bacharel” aparece na obra de Ponce (2003) Educação e Luta de Classes, como um processo que antecede ao licenciado e ao doutor, em analogia ao aprendizado passo a passo de um artesão (CRUZ, 2009, p. 96).

presença na grande área das ciências humanas/sociais. Devemos reconhecer que isso ocorre “devido à divisão social e técnica do trabalho. Uma vez que o saber é fragmentado em partes e estas em inúmeras especializações” (CRUZ, 2009, p. 117).

Para compreendermos essa discussão sobre a grande área do conhecimento a que a educação física se insere, devemos defender a necessidade de articulação e de intervenção das ciências-mães nestas áreas, como a educação física, que não conseguem se explicar por si mesma. Nesse caso, é mister, destacar que devemos entendê-la como um campo multidisciplinar: “Que caracteriza a formação e ação profissional/acadêmica na Educação Física, como também a necessidade da presença nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das ciências biológicas/saúde, como no das ciências humanas/ sociais, da terra, das ciências exatas, da filosofia, das artes” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005 apud CRUZ, 2009, p. 94).

Porém, mais que arbitrariamente já é delimitado nos documentos de alguns órgãos institucionais a restrição dessa como sendo exclusivamente da área da saúde/biológica. Cruz (2009), por exemplo, expressa que:

Na CAPES a Educação Física foi enquadrada na área da saúde/biológicas, ou área 21. Os cursos de Educação Física também estão configurados nas Instituições Superiores no campo da saúde/biológicas, com algumas exceções como o curso da UFBA, que se encontra na Educação. Este é um ponto nevrálgico, pois suscita a discussão sobre a grande área de concentração na qual deve estar a Educação Física, se na saúde/biológicas ou ciências humanas/sociais (p. 80).

As atuais DCN também corroboram com esse posicionamento, além de se pautar na ciência positivista, “entendendo a Educação Física como aptidão física/atividade física e trazem como objeto de estudo o movimento humano” (CRUZ, 2009, p. 89).

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).

Podemos notar que houve uma tentativa de abarcar a unidade entre varias concepções acerca da educação física, ocultando as divergências centrais que existem entre elas na tentativa de impor um falso consenso, porém o que conseguiram foi resultar num “ecletismo estéril como sinônimo de ‘respeito à diversidade de idéias’” (CRUZ, 2009, p. 89).

Neste contexto, ao resgatarmos os PPP do CDS/UFSC, notamos que de forma autoritária os seus autores negam, veementemente, a existência da cultura corporal como objeto de estudo da educação física ao afirmarem que:

De modo geral, existem duas perspectivas de abordar a produção do conhecimento da área. Por um lado existe a interpretação considerada mais específica que limita o objeto de estudo da área apenas ao esporte. Por outro lado, existe uma abordagem considerada mais geral onde o movimento humano ou as manifestações da cultura do movimento humano constituem o objeto de estudo⁵⁶.

Na primeira abordagem, que tem predominado nas discussões científicas da intelectualidade mundial da área (Tubino,1992), o campo de estudo disciplinar que aborda o esporte sob diferentes perspectivas é denominado de Ciências do Esporte (Bento, 1994 e Sobral, 1992) ou somente Ciência do Esporte (Amadio, 1993; Gaya, 1994a e b e Marques, 1990). O campo de estudo disciplinar do movimento humano ou motricidade humana ou atividade física é denominado de Ciência do Movimento Humano (Arnold, 1994; Coetzee, 1994; Lawson & Morford, 1979; Newell, 1990a,b e c; Renson, 1990 e Teixeira, 1993), Ciência da Motricidade Humana (Cavalcanti, 1996 e Sérgio, 1987) ou Ciência das Atividades Físicas (Hoffman e Harris, 2000)⁵⁷.

Essa impostura intelectual de reduzir a educação física à área da saúde/biológicas se apóia na fragmentação da concepção de ser humano, intensificando a dicotomia entre corpo e mente, e nega o trato com o conhecimento da área em sua totalidade, pois limita suas explicações em uma única via, sem levar em consideração todo contexto social em que esse conhecimento está inserido. Ou seja, devemos romper com essa lógica fragmentária buscando uma formação que contemple o ser humano em todas as suas dimensões.

Para tal, devemos superar os princípios de formação humana que são pautados pela formação existente e recorrer à questão levantada, principalmente

⁵⁶ PPP do Bacharelado na página 13 e PPP de Licenciatura na página 16.

⁵⁷ PPP do Bacharelado na página 14 e PPP de Licenciatura nas páginas 16 e 17.

pelo MEEF, MNCR e Grupo LEPEL/UFBA, que é a qualificação humana necessária para se desenvolver outro processo de formação. Frigotto (2003 apud CRUZ, 2009, p. 67) aponta que essa qualificação:

diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

É necessário, que nos posicionemos nesse momento, sobre o que entendemos por formação profissional. Para tal, corroboramos com a idéia defendida por Taffarel, quando essa diz:

A formação profissional, segundo WILENSKY (1964, p. 142-146) é, entre outros, um dos estágios que compõem o desenvolvimento de uma profissão estruturada, que contém a ocupação em si, as associações profissionais, as articulações políticas da associação, encaminhando reivindicações e interesses profissionais e a adoção de um código formal. Neste trabalho, no entanto, privilegiamos a questão da formação acadêmica do profissional de Educação Física, por reconhecermos, neste estágio, uma das fases determinantes na estruturação de uma profissão (TAFFAREL, 1993, p. 4).

Seguindo na idéia do que defendemos para a formação profissional em educação física, e como ela deve se estruturar, podemos colocar que “a formação tanto inicial como a continuada deva ser referendada por uma sólida base teórica, consubstanciada pela prática de ensino como eixo articulador e, principalmente, possam ser garantidos todos os elementos que compõem a área da Educação Física” (CRUZ, 2009, p. 97).

Trabalhar a partir da totalidade não é simplesmente trabalhar a partir da soma das partes, mas devemos compreender que “as partes estabelecem relações entre si de maneira dialética e interdependentes” (CRUZ, 2009, p. 19). Então, para superar uma formação unilateral não podemos apenas construir uma “colcha de retalhos”, cujos conhecimentos não formam um todo coeso, mas devemos embasar essa formação em uma concepção que parta da realidade concreta permeada “por determinada visão de mundo, de formação humana, alicerçado em determinado modelo de trabalho pedagógico, ou seja, caracteriza-

se pela caminhada, pelo percurso, pelo qual o educando irá desenvolver-se como ser humano” (CRUZ, 2009, p. 97).

Assim, “continuamos, portanto, o combate contra as ilusões desenvolvidas e consolidadas pelas explicações idealistas na área da Educação Física que não buscam estabelecer nexos e relações entre singular, particular e geral, entre o lógico e o histórico, entre premissas teóricas e programáticas que negam as leis e categorias do materialismo histórico dialético, que negam a luta dos contrários e o salto qualitativo da quantidade em qualidade” (TAFFAREL; ESCOBAR, 200[8], p. 02).

Destarte, entendemos que o professor de educação física, independente da área de atuação, está inserido num contexto de ensino-aprendizagem, no qual os envolvidos necessitam se apropriar do conhecimento já produzido pela humanidade para o seu enriquecimento como seres humanos e para garantir a sua integridade orgânica, como uma das condições de sua saúde. E, também para fomentar a produção de novos conhecimentos para a humanidade. Assim, quanto à identidade profissional da educação física, podemos dizer que:

A formação do professor de Educação Física está embasada na docência como identidade profissional, ou seja, em ser professor. Isso se desenvolveu ao longo do tempo, por meio da intencionalidade humana em passar para as gerações futuras o que foi construído como práticas corporais pela humanidade no decorrer da história, mas não de qualquer forma e sim de maneira sistematizada, no caso a disciplina Educação Física. Portanto, a formação do profissional deste campo tem acontecido histórica e primordialmente por meio das licenciaturas, em instituições de nível superior (CRUZ, 2009, p. 85).

E, ainda, que:

A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a identidade profissional do professor de Educação Física. Isto pode ser verificado pelos fatos quando nos reportamos à atividade profissional e identificamos seu sentido, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história. Caracteriza-se, também, por tratar de um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente estudadas e investigadas e, criativamente, ensinadas de geração a geração, referentes à cultura corporal (TAFFAREL et al., 2006, p. 161).

Diante disso, acreditamos na possibilidade de construção de um projeto que rompa com a lógica mercadológica que rege a formação atual, criando alternativa para a emancipação humana e, temos claro que esse embate se trata

de mais uma configuração da luta de classes. E, assim, cada proposta de formação é permeada por um projeto histórico de sociedade, uma compreensão de ser humano, e por determinadas competências e habilidades para que essa tenha uma função social específica na manutenção ou transformação do atual modo de produção da vida. “É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

O CONFEF, por exemplo, que é o órgão que está à frente da atual proposta de formação presente nas DCN, “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 defesa de uma nova possibilidade, pautada na transformação do atual modo de produção, devemos colocar que a atual proposta dualista de formação (atuais DCN) não contempla a transformação do atual projeto de sociedade, mas simplesmente a sua manutenção e reprodução. Compactuamos, com a idéia de que esse modelo de formação é extremamente retórico, na medida em que, na essência, os trabalhadores não possuem formação diferenciada. Pois, quando analisamos os currículos constatamos diversas disciplinas iguais, ou, na maior parte das vezes, se há diferença é na carga horária ou simples mudança de nomenclatura. Mas, os conteúdos são os mesmos.

4. FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO ECONÔMICO-POLÍTICA

Nesta parte do trabalho procuraremos elucidar assuntos que estão tratados de forma separada e em subitens, atendendo a um caráter apenas didático, afinal é sabido que tais elementos, na realidade, estão interligados.

4.1. A questão econômico-política e trabalho x educação

Iniciaremos a discussão sobre a formação humana partindo da forma que os seres humanos se desenvolvem no decorrer da história. Para tal, afirmamos que o trabalho é a atividade fundamental deste desenvolvimento, pois é dele, e assim por meio das relações do homem com a natureza e com os outros homens, que o ser humano cria condições para produzir a sua vida. E é por meio dessas relações estabelecidas pelo homem que este se configura como um ser social.

Devemos explicitar também de que forma ocorre esse desenvolvimento do ser humano por meio do trabalho, ou seja, como os homens criam as condições para a transformação da natureza. Portanto, “o que nos interessa acentuar, aqui, é que, sendo o trabalho, por sua própria natureza, uma atividade social, ainda que em determinados momentos possa ser realizado isoladamente, sua efetivação implica, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente assim o ato do trabalho poderá realizar-se” (TONET, 2009, p. 136).

Primeiramente, temos que ter claro o seguinte, estes elementos que os seres humanos necessitam se apropriar para que ocorra o ato do trabalho, de forma nenhuma, são passados pelas gerações através do código genético como nos animais, mas estes códigos devem ser apreendidos pela humanidade através

das suas relações sociais com os homens e com a natureza, se apropriando do que já foi produzido e produzindo novos conhecimentos. Dessa forma, ele vai se desenvolvendo enquanto indivíduo e desenvolvendo ao mesmo tempo toda a humanidade. Neste sentido podemos dizer que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Podemos notar que, Leontiev, expõe o processo no qual os homens se apropriam do conhecimento socialmente produzido para se desenvolver. E efetiva-se por meio das suas relações facilitadas pela comunicação que existe entre eles. Isso seria um processo de educação. A partir dessa análise, nos indagamos sobre a relação que existe entre o trabalho e a educação: Educação é trabalho?

As categorias trabalho e educação apesar de inseparáveis não podem ser confundidas e, esse fato, não faz com que a educação seja mais ou menos importante do que o trabalho para a reprodução do ser social.

Para ilustrar, remetemos à sociedade primitiva, pois, devido ao seu baixo grau de desenvolvimento, a distinção entre trabalho e educação era imperceptível, porque os seres humanos se educavam no e pelo trabalho, ou seja, na ação direta de transformação da natureza.

Mas, na verdade, as duas categorias possuem características particulares importantes para a sua diferenciação:

O ato educativo, ao contrário do trabalho, implica uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. Trata-se, aqui, de uma ação sobre uma consciência visando a induzi-la a agir de determinada forma. No trabalho, se dispusermos dos conhecimentos e das habilidades necessários e realizarmos as ações adequadas, é certo que, salvo a intervenção do acaso, atingiremos o objetivo desejado. No caso do ato educativo, o mesmo conjunto de elementos está longe de garantir a consecução do objetivo, pois não podemos prever como reagirá o educando (TONET, 2009, p. 139).

Saviani (1991) aponta a educação como trabalho não-material, porém o trabalho, enquanto ação fundante do ser social, não apresenta divisão. Mas, uma das características principais do trabalho é exatamente a de ser elaborado, pensado, planejado. Marx ressalta isso quando coloca:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (1988a, p. 142 - 3).

Nesta perspectiva, de que então não se faz distinção da categoria trabalho, entre material e não-material, pois o processo de elaboração para a produção de bens materiais é parte integrante do trabalho, podemos corroborar com Mello quando essa constata a inexistência da categoria trabalho não-material. “Não existe trabalho não-material. O momento não-material é o momento do reflexo da realidade na consciência no processo de prévia-ideação. Reflexo necessário para agir, projetar sobre os nexos causais postos ou não, em um desenvolvimento complexo no qual cada vez mais o mundo se constitui de causalidades postas e torna-se cada vez mais social” (MELLO, 2009, p. 94).

Marx faz, ainda, no “Cap. VI Inédito de O Capital”, uma discussão acerca do que é trabalho produtivo e improdutivo, onde este traz que “a determinação do trabalho produtivo (e, por conseguinte também a do improdutivo, como seu contrário) baseia-se pois no fato de a produção do capital ser produção de mais-valia e de o trabalho por ela empregado ser trabalho produtor de mais-valia” (MARX, 2004 apud MELLO, 2009, p. 95).

Nestas circunstâncias, um professor deve ser encarado como um trabalhador produtivo ou improdutivo? Um equívoco corriqueiro que se comete, nessa relação de classificar qual o tipo de trabalhador (produtivo ou improdutivo),

é sobre o trabalhador assalariado, onde esse, por vezes, por ser assalariado é automaticamente dado como produtivo.

O determinante para que o trabalhador se efetive enquanto trabalhador produtivo é se ele produz mais-valia, “se estiver diretamente ligado ao processo de valorização do capital” (MARX, 2004 apud MELLO, 2009, p. 95) e não simplesmente pela sua condição de assalariado. Para clarear um pouco mais, Marx diz:

Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutivo. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário (*entrepreneur*. Fr.) que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois *produz* diretamente capital. Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento (*Knowledge mongering institution*. Ing.) é um trabalhador produtivo. Mesmo assim, a maior parte desses trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submetem formalmente ao capital: pertencem às formas de transição (2004 apud MELLO, 2009, p. 96).

Diante desse debate acerca da educação ser ou não trabalho, na medida em que constatamos que essa não pode ser confundida com o trabalho (como atividade fundante do ser social) apesar de possuir uma identidade com o mesmo, podemos finalmente, concluir, na medida em que concordamos com Tonet (2003) quando esse afirma:

Na esteira de Marx, entendemos que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, do direito, da ciência, da arte etc. – mantêm com ele uma relação de dependência *ontológica* e de autonomia relativa. Ao trabalho, pois este caráter matrizador que nenhuma das outras dimensões pode assumir. Quanto às outras dimensões, embora se originem a partir do trabalho, sua natureza e legalidade específicas mostram que elas não são uma expressão direta e mecânica dele (TONET, 2003 apud MELLO, 2009, p. 96).

A educação, portanto, se encontra no bojo dessas “outras dimensões”, apontadas na afirmação de Tonet, que não podem ser confundidas como a expressão direta e mecânica do trabalho. “Fica claro que **o trabalho, mediador da relação ineliminável e eterna entre o homem e a natureza, não pode ser confundido com a educação**. Ela está no processo da relação entre os homens. E a educação, como todos os outros complexos, pressupõe o salto ontológico, pressupõe a existência do ser social” (MELLO, 2009, p. 90, grifos da autora).

Trazemos, ainda, para desfecho o que Saviani (1991) aponta como sendo educação, o que sintetiza toda a discussão presente nos escritos acima. Saviani coloca que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada individuo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1991, p. 14).

4.2. As principais contradições na educação de uma formação humana

É, a partir dessa perspectiva que apontaremos como se dá a formação humana, e mais especificamente na área da educação física, e por sua vez no contexto da sociedade capitalista. E, ainda, partindo na defesa da transformação dessa sociedade, precisamos elaborar essa formação de maneira que possa auxiliar na ruptura com o capitalismo.

A importância da educação, ressaltamos aqui não se restringe ao desenvolvimento pessoal, pois, se o indivíduo, se apropriar do conhecimento socialmente produzido, elaborar avanços mesmo que auxiliem no desenvolvimento da humanidade, mas se nega a socializar esse conhecimento, para nada serviu essa elaboração, tendo em vista, que não colabora para o desenvolvimento do maior número possível de pessoas. Assim, “são os indivíduos na sua cotidianidade que realizam a apreensão do real, mas se suas descobertas não foram generalizadas, se não se tornam de domínio do gênero humano, em nada contribuem, na verdade não existem enquanto objetivação humano-social. É nesse processo que se faz necessária a educação” (MELLO, 2009, p. 98).

A importância da socialização do conhecimento para o desenvolvimento do ser social, se deve porque os seres humanos ao contrário dos animais não têm sua vida regida predominantemente - no caso dos animais, totalmente - pelo aparato biológico/genético, mas o homem só se faz homem pelas relações que travam com os outros homens e com a natureza, se apropriando, produzindo e socializando o conhecimento. Leontiev (2004) pode esclarecer melhor quando coloca que:

[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. (...)

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (...)

Criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É visto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana (2004 apud MELLO, 2009, p. 99).

A partir do caráter social do ser humano e de que esse se desenvolve por meio de suas relações com os outros homens e com a natureza, temos que considerar, para avançar na discussão, que é relevante explicitar como está estruturado o modo de produção da vida em determinada organização social. Pois, é baseado na forma como se organiza a sociedade que se dá a forma como se organiza o processo educativo naquele contexto histórico. E essa organização do contexto histórico, como vimos, não se dá pelas determinações biológicas, mas pelas relações travadas entre os homens, ou seja, pela forma que se dá a produção da vida (trabalho) de determinado contexto histórico. Essa afirmação nos remete aos estudos de Marx e Engels acerca da existência preceder à essência, logo, os seres humanos primeiro precisam existir para então fazerem a história – “a essência somente poderá ser construída a partir da objetividade concreta na luta pela sobrevivência humana” (CRUZ, 2009, p. 30). Nas palavras de Marx:

A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é, o seu ser social que determina a sua consciência. (1982 apud CRUZ, 2009, p. 30 - 1).

Lukács, ainda, coloca que:

Se hoje nas fábricas não trabalham mais as crianças, como no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas pelo desenvolvimento da indústria e sobretudo pela luta de classes. Se hoje, nos países civilizados, é generalizada a obrigatoriedade escolar e os rapazes ficam fora do trabalho em tempo

relativamente longo, também este tempo deixado livre para a educação é um produto do desenvolvimento industrial (LUKÁCS, s.n.a, apud MELLO, 2009, p. 99).

Por conseguinte, na medida em que se dá o desenvolvimento dos seres humanos e a complexificação das suas relações sociais, se torna cada vez mais complexa a tarefa da educação. Segundo Leontiev:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (...) o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (2004 apud MELLO, 2009, p. 102).

Com o desenvolvimento do ser social, então, cresce a necessidade de desenvolver o processo educativo. Tonet relata que “a crescente complexificação do ser social e a divisão da sociedade em classes deram origem à necessidade de um setor separado do conjunto da sociedade. Este se ocuparia da organização e da direção deste processo de apropriação do patrimônio comum por parte dos indivíduos de modo a não permitir que o controle escapasse das mãos das classes dominantes” (TONET, 2009, p. 141).

E, para que essa dominação aconteça, através da educação, passa-se a selecionar quem tem ou não acesso à educação e de que modo ela se dá. “É esta organização da produção – de formas diferentes em formas de produção diferentes – que determina quem tem acesso à educação, em que condições, (materiais e espirituais), quais os conteúdos, métodos, etc. Assim se foi constituindo o campo particular da educação” (TONET, 2009, p. 141). Tal fato se dá, devido ao caráter contraditório do processo educacional, que por um lado devido à necessidade das classes dominantes de reproduzirem suas idéias buscando a manutenção do *status quo*, torna esse processo alienante, mas por outro lado é por meio desse processo educacional que o indivíduo consegue se autoconstruir enquanto indivíduo e enquanto gênero humano, proporcionando meios de que esse indivíduo se apresente como uma ameaça à manutenção da atual ordem social.

Vivemos, atualmente, sob os domínios do modo de produção capitalista que é caracterizado por crises cíclicas e insolúveis (enquanto estivermos

produzindo a vida nesses moldes), mas que, em contrapartida, necessita, pelo menos na aparência, se manter como a única opção para a humanidade. Como fazem isso? Através da ideologia, fazendo com que a população acredite, ilusoriamente, que esse é o melhor sistema societário que já foi elaborado, mas que, na realidade concreta, só privilegia quem detém os meios de produção e, assim, o poder econômico. Marx e Engels (2007 apud CRUZ, 2009, p. 33) já nos alertavam:

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela são submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As idéias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal⁵⁸ das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como idéias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias de sua dominação.

Nesse contexto, a educação começa a desempenhar um papel um tanto quanto especial, pois passou a estar cada vez mais ligada ao processo de produção. Devido ao seu elevado desenvolvimento, o trabalho, necessita de que os trabalhadores apreendam conhecimentos e habilidades mais complexos que, ao contrário da sociedade primitiva, apenas a educação no e pelo trabalho não consegue mais suprir. “Além disto, a transformação de todos os indivíduos em cidadãos e a participação numa sociedade democrática exigem, por parte de todos, a apropriação de um conjunto de elementos – idéias, conhecimentos, valores, comportamentos, habilidades, etc. – adequados para o exercício destas novas determinações” (TONET, 2009, p. 141 – 2).

A formação, então, fica refém dos modelos de organização do trabalho criados: taylorismo-fordismo e toyotismo. O taylorismo-fordismo era e é embasado em uma formação extremamente fragmentada, especializada, por meio de tarefas repetitivas, onde o trabalhador não possui nenhuma idéia da totalidade do processo de construção do produto. Na educação, esses modelos tinham o seguinte reflexo:

⁵⁸ Ideológica. Nota do tradutor

Para atender a estas demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação (KUENZER, 2005 apud CRUZ, 2009, p. 33).

O toyotismo surge com características bem diferentes, como as ilhas de produção independentes ao invés das linhas de produção, prezando pelo trabalho em equipe, a cooperação entre os trabalhadores, mesmo com um número bem menor de trabalhadores empregados e uma jornada de trabalho ainda maior e mais intensificada. Esse modelo pede, ainda, um trabalhador mais flexível, mais polivalente do que dos modelos anteriormente hegemônicos e, para formar esse trabalhador de novo tipo, necessita de uma formação, para tal, também flexível, se apropriando de conceitos contraditórios à lógica do capital, na tentativa de ludibriar a classe trabalhadora dando uma maquiagem mais humana ao que é elaborado. Tal projeto de formação acarreta em uma total contradição, entre a realidade social e o discurso, na sociedade capitalista acerca da formação. Pois, “enquanto aquela vai no sentido da fragmentação, da oposição entre os indivíduos, da guerra de todos contra todos, da exclusão social, do aumento das desigualdades sociais, este intensifica o apelo por uma educação humanista, solidária, integral, cidadã, democrática e participativa” (TONET, 2009, p. 134).

A classe dominante busca, por meio do seu poderio político-ideológico, ditar como vai se ocorrer a formação humana, a partir do tipo de trabalhador que necessita para a manutenção e desenvolvimento do capital. Assim, precisa elaborar projetos que selecionem os conteúdos socialmente produzidos de acordo com seus objetivos para a classe trabalhadora. Entretanto, quando falamos em conteúdos socialmente produzidos consideramos que “[...] o patrimônio, do qual falamos, não é, de modo algum, um todo homogêneo e acabado e muito menos neutro. Ele é um vasto e complexo campo, sempre em processo, do qual, a cada momento e a partir de determinados fundamentos, valores e objetivos, são selecionados, via políticas educacionais, currículos, programas e outras atividades, certos elementos julgados mais importantes” (TONET, 2009, p. 142). É dessa forma que, as classes dominantes, com o poder político-ideológico nas

mãos, de acordo com seus interesses, administram a atividade educativa como forma de impedir a ruptura da ordem social hegemônica.

Cruz (2009) explicita, mais especificamente, como se dá esse processo no interior da estrutura escolar:

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 (p. 34 – 5).

A área da educação física, devido ao seu caráter conservador hegemônico, certamente, não fica de fora quando se trata de ajudar na manutenção do sistema capitalista, quando esse sistema se apropria dos conteúdos da área, como a ginástica e o lazer que são trabalhados de forma fragmentada e descontextualizada da realidade, sem crítica alguma. Cruz (2009, p. 35) traz que “o trabalho do professor de Educação Física visa fomentar a atividade física sem maiores reflexões sobre as implicações da sua atividade com o contexto geral”, e exemplifica com a prática da ginástica laboral que apenas “prepara o corpo” para o desgaste e estresse a que a classe trabalhadora está submetida. E, até mesmo, o momento de lazer do trabalhador tem se transformado em apenas um momento de recomposição da sua força de trabalho para continuar vendendo-a.

O “descanso” dos trabalhadores tem sido incorporado como um ramo de negócio também pelos clubes e associações, os quais oferecem “aulas” de esportes e momentos de atividades recreativas que parecem estar subordinadas direta ou indiretamente às exigências reprodutivas do capital, fazendo das “horas livres” momentos de recomposição da debilitada força de trabalho ou se apropriando dos recursos daqueles que ainda conseguem reservar algum pecúlio para efetivar esta compensação (MELLO, 2009, p. 10-11).

Mas, Cruz (2009) ressalta, ainda, que isso não impede que haja alternativas para a criação de elementos em favor da transformação da realidade.

Como resultado de uma sociedade dividida em classes e da luta que é travada entre elas, surgem propostas educacionais que se opõem à que é determinada pela classe dominante. Porém, na forma como se estrutura a

sociedade atual, uma proposta de educação efetivamente emancipadora não poderá ser levada à prática - o que não anula a sua importância – e isso só poderá ser efetivado com a transformação da sociedade.

[...] porque estando toda a realidade social, hoje, organizada sob a perspectiva das classes dominantes – o que inclui a atividade educativa – qualquer atividade que responda a outra perspectiva, não poderá adquirir teórica e praticamente um caráter concreto e sistemático. Este caráter só poderá ir sendo adquirido na medida em que, no processo social concreto, forem sendo construídas as bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade (TONET, 2009, p. 128).

E quando falamos em transformação da sociedade, devemos destacar que para tal, a educação também exerce um papel fundamental, afinal para se ter uma prática revolucionária efetiva é necessária uma elaboração teórica de qualidade por parte dos intelectuais – “A divisão do trabalho – que se pretende abolir, mas que neste momento exibe toda a sua força – impõe aos intelectuais a tarefa da elaboração teórica. E quanto maior for a qualidade desta elaboração, vale dizer, quanto mais ela permitir compreender o processo real, tanto maior será a colaboração que o intelectual prestará às classes populares” (TONET, 2009, p. 132). Além disso, Tonet coloca ainda a importância da articulação (indissolúvel) entre a teoria e a prática:

É ocioso dizer que uma prática sem uma sólida teoria que a ilumine é uma atividade cega. O cego também pode realizar inúmeras atividades e poderá até iludir-se com a quantidade de coisas que faz. Contudo, sem um guia seus esforços resultarão inúteis. Este guia, no caso da prática, é a teoria. Poder-se-ia alegar que é preciso superar a separação imposta pelo movimento do capital às categorias da teoria e da prática. Ora, não há dúvida de que esta separação existe e de que precisa ser superada (TONET, 2009, p. 131).

E, em especial, vale destacar também, que essa importância se dá devido ao caráter contraditório da educação na sociedade capitalista - ao mesmo tempo em que é utilizada pelas classes dominantes para a manutenção da ordem, esta proporciona, através da apropriação, elaboração e produção do conhecimento da humanidade, meios para que essa ordem seja questionada e transformada - para a ação sobre a consciência visando a formação de uma consciência revolucionária. Sobre a importância desta para a transformação social, Saviani situa:

Mas, para que a teoria saia do estado propriamente teórico e se converta em verdade prática é necessário que ela seja assimilada por contingentes cada vez mais amplos de sujeitos sociais, emergindo como agentes efetivos da prática histórica. E isso pressupõe um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias, o que põe na ordem do dia a problemática desenvolvida pela filosofia dialética da educação com base na filosofia da práxis. (Saviani, 1991 apud TONET, 2009, p. 140).

Para contrapor, então, a formação imposta pela sociedade capitalista e que tenha como objetivo maior as necessidades humanas ao invés das necessidades do mercado, o que propomos é uma formação omnilateral (desenvolvimento do ser humano em sua totalidade de capacidades), considerando, claro, o que colocamos anteriormente sobre uma formação desse tipo, que ela só pode ocorrer efetivamente em uma sociedade desprovida de classes, onde “a figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado” (MARX, 1983 apud CRUZ, 2009, p. 36).

Essa constatação não impede uma proposta de resistência dentro da estrutura do capital. E através de inúmeras reflexões acerca do tema, acumulando experiência e buscando o enfoque da centralidade do trabalho na formação humana, o que temos de exemplo é a resistência por meio de uma formação politécnica. O que seria isso?

A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma das partes fragmentadas (KUENZER, 2005 apud CRUZ, 2009, p. 36).

Sobre essa proposta de politecnia, Cruz (2009, p. 36), partindo de Fiod (1999, p. 104), destaca que essa vem recebendo críticas e questionamentos: “Ainda que essa formulação seja realizável, ainda que do trabalhador seja solicitada capacidade de resolver em conjunto com os demais operários problemas da fábrica, de decidir, de planejar, de lidar com situações que exijam criatividade, o operário da era eletrônica continua a produzir riqueza para outro na forma de trabalho excedente. Será este um novo homem?”

Carecemos desmistificar, ainda, a respeito da centralidade do trabalho na formação, ou seja, do trabalho como princípio educativo e para tal fazemos:

Na perspectiva apontada por KUENZER, que reconhece no trabalho a possibilidade de superação da dualidade estrutural presente na educação, já que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza suprindo suas necessidades e transformando-se neste processo, construindo um mundo humano; entretanto, estamos cientes da polêmica que esta questão tem levantado mesmo no interior dos que se identificam com a teoria marxista e que a utilizam para a reflexão acerca das relações trabalho-educação, como nos indicam os estudos de TUMOLO (2005a, 2005b, 2005c) e de LESSA (2002, 2003) (TITTON, 2006 apud CRUZ, 2009, p. 37).

Por fim, cremos que a sociedade do capital apesar de ser pautada na desumanização do ser humano, na exploração do homem pelo homem, na mercadorização de tudo que existe para a acumulação individual desenfreada da riqueza socialmente produzida pelos que detém os meios de produção, entre outras tantas mazelas, essa, contraditoriamente, proporcionou o desenvolvimento fundamental para construção de um novo tipo de sociedade, livre, justa e igualitária. E fez isso, por meio do desenvolvimento intenso das forças produtivas (desenvolvimento científico e tecnológico; diminuição do tempo de trabalho necessário; aumento da riqueza) e a universalização real dos indivíduos e da humanidade.

Do ponto de vista da educação, as condições acima mencionadas possibilitariam a esta dar um salto de qualidade. Isto significaria a eliminação da divisão do trabalho em manual e intelectual; a possibilidade do acesso de todos os indivíduos à riqueza material e espiritual da humanidade e conseqüentemente a realização ampla de suas potencialidades e a formação harmoniosa da personalidade humana (TONET, 2009, 134).

Porém, um avanço maior para a construção desta nova sociedade, é diariamente bloqueado pelas classes dominantes (difícil acesso à educação, conteúdos cada vez mais fragmentados e alienados e o processo educativo é sempre submetido às regras do mercado) acarretando em uma formação unilateral, deformada e empobrecida.

Por conseguinte, a luta por uma formação efetivamente humana precisa ter claro a necessidade de alguns requisitos para ser concretizada, como bem explica Tonet (2009, p. 144 – 51) seriam:

Primeiro requisito: conhecer, o mais profundamente possível, o fim que se quer atingir na atividade educacional, a qual deve ser a emancipação humana;

Segundo requisito: apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares.

Um terceiro requisito está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação.

Um quarto requisito de uma prática educativa emancipadora está no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber. Sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das ciências sociais e da filosofia.

Um quinto e último requisito de uma prática educativa emancipadora está na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva.

Enfim, ter o conhecimento rigoroso do que pode ser a emancipação humana nesta sociedade exige uma apropriação da realidade histórica, de forma crítica, a fim de se alcançar os meios necessários para a superação do modo de organizar a produção da vida no capitalismo, haja vista que esta emancipação de forma plena só acontecerá, infelizmente, com o término da sociedade de classes.

4.3. E a formação humana na educação física?

Para iniciar, devemos avivar que, como já se mostrou, o processo de desenvolvimento do ser humano não é natural, mas histórico e, assim sendo, podemos afirmar que a educação física que conhecemos também é resultado desse desenvolvimento complexo e contraditório do ser social.

Vimos que o ser humano se desenvolve por meio do trabalho, mas devemos esclarecer que o ser social não se resume somente ao trabalho. “Ele é a síntese entre teleologia e causalidade que origina uma totalidade de complexos que vão muito além do trabalho originário” (MELLO, 2009, p. 81). Esses complexos fazem parte da totalidade social do desenvolvimento desse ser social, pois como aponta Lessa: “a mediação que se interpõe entre o momento predominante e todos os complexos parciais é a totalidade social. Dessa forma, a totalidade social é, para Lukács, a mediação ineliminável entre o *momento predominante* exercido pela troca orgânica homem/natureza via trabalho e a história de *cada um dos complexos parciais*.” (2007, p. 93, grifos do autor).

Abarcamos a educação física como um desses complexos que acompanham o desenvolvimento do ser social. Pois, entendemos que “a reprodução biológica (física) é a base da reprodução do ser social” (MELLO, 2009, p. 81). Porém, essa posição não compactua com o que é defendido pelos grupos biologicistas, porque o que afirmamos é que apesar do ser social ter uma ineliminável base biológica, essa se modifica pela história e nas suas relações sociais. Para essa afirmação, partimos do que Marx e Engels expõem em “A Ideologia Alemã” quando colocam que “o primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza” (2007, p. 87). Exemplo disso é o que Marx coloca sobre a alimentação: “A fome é a fome, mas a fome que é saciada com carne cozida e consumida com faca e garfo é diferente da fome do que devora carne crua e a come com a mão, com unhas e dentes” (MARX, 1857, p. 22) e Lukács complementa:

Aqui é enunciada com clareza a dupla determinação: o caráter insuprimivelmente biológico da fome e da sua satisfação, e, ao mesmo tempo, o fato de que todas as formas concretas dessa última são funções do desenvolvimento econômico-social. Porém, seríamos superficiais e não iríamos além dos aspectos externos se entendêssemos a fome biológica como supra-histórica e a forma social da sua satisfação como “superestrutura” variável que a deixa imutável. Deixando completamente de lado a questão que a passagem dos homens à alimentação carnívora não pode senão ter provocado também conseqüências biológicas, permanece o fato de que a regulamentação social da posse da comida tem, indubitavelmente, efeitos biológicos (s.n.a, apud MELLO, 2009, p. 82).

Reflexo disso na educação física é o caso das atividades físicas, mesmo as mais intimamente ligadas às áreas da saúde, pois o que determina como deve ser o funcionamento orgânico dos homens é o seu contexto histórico-social, o que ressalta que “a dicotomia entre “corpo” (homem) e sociedade não existe efetivamente” (MELLO, 2009, p. 82). Além disso, podemos levantar a questão da comunicação que, nos tempos primitivos, se dava basicamente por meio de gestos e, só foi se transformando devido ao desenvolvimento social do ser, surgindo a necessidade da fala, um elemento, segundo Lukács, fundamental para a realização do trabalho. Transformando os gestos em uma comunicação mais

inequívoca, para uma melhor transmissão de conceitos. Lukács coloca então, que:

a fala é um instrumento para fixar conhecimentos e exprimir a essência dos objetos existentes, através de pontos de vista que se tornam cada vez mais verdadeiros, um instrumento para comunicar as múltiplas e mutáveis formas de relacionamento dos homens entre si, em contraposição aos sinais, por mais precisos e desenvolvidos que os animais trocam entre si e que transmitem conexões fixas, sempre voltadas a uma determinada constelação importante de sua vida (s.n.a, apud MELLO, 2009, p. 83).

Mello (2009) destaca a importância dos gestos, ainda hoje, mesmo com o desenvolvimento da fala: “Todavia os gestos continuam fazendo parte do desenvolvimento social, e também, como forma de comunicação relacionada a rituais religiosos, estéticos, à sexualidade, etc. Enfim, como uma das formas de transmissão de comportamentos humanos. A mímica, a dança e outros se desenvolvem e, dessa forma, os gestos que antes eram necessários como comunicação se tornam também arte e são desenvolvidos como tal” (p. 83). Ou seja, com o desenvolvimento histórico do ser humano há também o desenvolvimento histórico das atividades corporais.

As atividades esportivas são um exemplo desse desenvolvimento das atividades corporais, com gestos, movimentos, habilidades que não são mais para a garantia da sobrevivência, por meio da caça, por exemplo, mas para superar recordes e gerar lucro. Destarte, mais uma vez, nos remetemos ao que colocamos anteriormente que, ao contrário dos animais, as características biológicas dos seres humanos são transformadas socialmente, nesse caso o saltar, correr, entre outros que são moldados de acordo com a necessidade do contexto histórico onde o indivíduo está inserido.

Neste mesmo sentido, insere-se o lúdico que é afetado da mesma forma pelos objetivos de determinada organização social e, que devido à lógica da sociedade capitalista é, hoje, igualmente transformado em mercadoria e, assim, deixando de ser essencialmente lúdico, por exemplo, os mega-eventos⁵⁹. Acerca disso, Mello (2009) aponta:

⁵⁹ Copa do Mundo, Olimpíadas, etc.

A dimensão lúdica do homem também é marcada pela teleologia, portanto, ela não está mais circunscrita aos limites biofísicos espontâneos dos outros animais. Além disso, no desenvolvimento social essas atividades se relacionam de forma diferente com a organização da produção, sendo inclusive muitas delas sendo consideradas profanas como na sociedade feudal, ou como forma de alcançar a plenitude espiritual nos povos orientais (p. 83).

Mais um elemento a ser considerado, nessa discussão, é a relação da atividade física, enquanto preparo físico-militar, antes utilizada para a proteção dos povos primitivos contra outros grupos (disputa por caça, alimento, água, etc.) ou contra animais e que, no decorrer da história, foi sofrendo transformações atreladas à ordem estabelecida em cada organização social subsequente, como para escravização (sociedade escravista) e para exploração visando a apropriação individual dos bens socialmente produzidos.

Como podemos notar, a educação física, hegemonicamente, por meio dos elementos da cultura corporal, historicamente vem exercendo um papel determinante para a reprodução da estrutura social vigente em cada momento e que, assim, não se trata de um privilégio da sociedade capitalista contar com esses elementos para a reprodução da exploração e da exclusão. Atualmente, esse fato se dá de forma mais efetiva com a criação do sistema CONFEF/CREF e da fragmentação do conhecimento da formação da área pela aprovação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (Resolução 07/2004), precarizando as condições de trabalho e separando a classe trabalhadora para uma melhor dominação burguesa.

Para entendermos como está a realidade da educação física no atual modo de produção da vida, temos que expor minimamente quais as concepções e objetos de estudos que fazem parte do arcabouço teórico da área e seus principais formuladores. Não é nosso alvo aqui aprofundar sobre cada concepção, mas aclarar a importância destas para a manutenção ou transformação da lógica que permeia a formação em educação física e a estrutura da sociedade. Vejamos os quadros abaixo.

Quadro 1: Concepções para o ensino e a pesquisa na educação física & esporte e lazer

| I – Concepções não propositivas | Autores |
|--|--------------------------|
| Sociológica | BETTI; BRACHT; TUBINO |
| Fenomenológica | MOREIRA; PICOLLO; SANTIN |
| Cultural | DAOLIO |
| História | GOELLNER; MELO; SOARES |
| II – Concepções propositivas | |
| 2.1 Não sistematizadas (Abordagem) | Autores |
| Desenvolvimentista | GO TANI |
| Construtivista com ênfase na psicogenética | FREIRE |
| A partir da referência do Lazer | MARCELINO; COSTA; BRACHT |
| A partir da referência do Esporte para Todos | DIECKERT |
| Plural | VAGO |
| 2.2 Sistematizadas (Abordagem) | Autores |
| Crítico-emancipatória | KUNZ; BRACHT |
| Concepção de aulas abertas às experiências; Escola Móvel | HILDEBRANDT-STRAMANN |
| Aptidão Física/Saúde e/ou Atividade Física e Saúde | ARAÚJO; GAYA |
| Crítico-Superadora | COLETIVO DE AUTORES |

Fonte: Taffarel (2002 apud Cruz, 2009).

Quadro 2: Bases epistemológicas da Educação Física.

| CONCEPÇÕES | AUTORES |
|------------------------------------|--|
| Ciências do Esporte | CBCE |
| Movimento Humano | JEAN LÉ BOULCH |
| Motricidade Humana | MANOEL SÉRGIO |
| Atividades Corporais | CAGIGAL |
| Treino Corporal | BENTO |
| Desporto | GAYA |
| Esporte | FROGNER |
| Arte da Mediação | LOVISOLO |
| Filosofia das Atividades Corporais | SANTIN |
| Projeto Antropológico | GAYA |
| Vivências Sociais | BRACHT |
| Movimentar-se humano | DIECKERT; KUNZ; BRACHT; HILDEBRANDT-STRAMANN |
| Cultura Corporal de Movimento | DIECKERT; KUNZ; BRACHT; HILDEBRANDT-STRAMANN |
| Cultura Corporal | COLETIVO DE AUTORES |

Fonte: Taffarel (2002 apud Cruz, 2009)

Um fator que podemos advertir, rapidamente, é o número de concepções e objetos de estudos para a área, que por ser elevado, “tem dificultado a compreensão da função e identidade da Educação Física” (CRUZ, 2009, p. 41).

Cruz (2009) divide as propostas em dois grupos, a “ala progressista” e a “ala mais conservadora”⁶⁰, e faz isso pautada em Ghiraldelli Jr. (1988), quando

⁶⁰ Não queremos cair aqui em um estruturalismo estéril tentando “encaixar” as pessoas em tendências cristalizadas. Tentamos trabalhar na provisoriedade do conhecimento, uma vez que esses pesquisadores sustentam, às vezes, várias concepções como podemos observar nos quadros apresentados (Nota da autora)

coloca que “o fazemos na tentativa de compreender os antagonismos que enredam a Educação Física, que está eivada de dualidades e polaridades” (CRUZ, 2009, p. 42). Pautada em como foi instituído o campo da educação física a autora coloca que, a ala progressista, é composta pelas propostas do “Coletivo de Autores (1992); Bracht (1992), Kunz (1991; 2004). Na ala mais conservadora temos Go Tani (1988), Manoel Sérgio (1994), Gaya (1985, 1994), Tubino (1976, 1982)” (CRUZ, 2009, p. 42).

Mas devemos clarificar que, mesmo estando na ala progressista, suas propostas possuem divergências pontuais, por exemplo, em se tratando de objeto de estudo da área e, principalmente, quanto à visão de mundo. Nesse grupo, nos vale dar destaque a duas propostas em especial: a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 2004) que são as que mais intensificam esse debate progressista na área.

A proposta crítico-emancipatória que é encabeçada, principalmente, pelos professores Elenor Kunz e Valter Bracht, se fundamenta na escola Alemã. Defende, como objeto de estudo, o movimentar-se humano. Essa proposta, apesar de pautar a transformação da sociedade, coloca que essa se dá pela consciência do indivíduo. Para tanto, não se trata de uma concepção de fundo revolucionário, mas de caráter conservador. Quanto à sua intervenção, ela “incide diretamente na formação de professores, considerando a cultura, economia, política e as relações sociais, sem, no entanto, adotar a referência dialética materialista histórica” (CRUZ, 2009, p. 42).

A concepção crítico-superadora foi sistematizada em 1992 no livro “Metodologia do ensino da Educação Física”, organizado pelo Coletivo de Autores - composto por Celi Taffarel, Carmem Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Essa proposta tem suas bases no marxismo. Aponta a cultura corporal como objeto de estudos para a educação física e a busca por uma formação omnilateral. Todavia, após alguns anos, alguns dos autores responsáveis pela sua formulação passaram a rever seus posicionamentos e voltaram suas produções para outras bases do conhecimento, permanecendo, assim, somente as professoras Taffarel e Escobar, na defesa e aprofundamento dessa perspectiva, a qual norteou e norteia propostas de formação da área em diversos lugares do país.

Dois exemplos de contribuições diretas dessas concepções para as discussões sobre a formação de professores, por meio de propostas concretas, a nível legal, e que se configurou na tentativa de dar outro horizonte para a formação, é a presença do professor Elenor Kunz na primeira comissão de especialistas (COESP, 1998) e a proposta construída pelo Grupo LEPEL/UFBA, em 2002, sob a coordenação da professora Celi Taffarel.

Na ala conservadora, o destaque fica por conta de esse grupo possuir as idéias hegemônicas da área e, em momento algum, pautar a transformação da sociedade, mas na melhor das hipóteses na tentativa de humanizá-la. Fundamentados na ciência positivista, defendendo um conhecimento fragmentado, mecânico, linear e uma formação unilateral, têm uma visão reducionista da educação física enquanto pertencente à área das ciências biológicas/saúde. Assim, colocam como objeto de estudos da área o “movimento humano”, “atrelado à atividade física, aptidão, melhoria na qualidade de vida por meio de exercícios físicos, tanto na prevenção de doenças, como no auxílio às reabilitações” (CRUZ, 2009, p. 43). Essa concepção possui influência direta no que temos hoje para a formação em educação física através das DCN e dos PCN da área, intensificando a manutenção e reprodução dos ideais burgueses.

Esse papel da educação física só poderá, então, ser modificado para que atenda não aos interesses da classe dominante, mas às necessidades essencialmente humanas, com a transformação da lógica social rumo à uma sociedade plenamente livre (comunista) que, na nossa opinião, só se dará por meio da luta dos trabalhadores organizados.

No anseio de atingir esse objetivo, defendemos a Licenciatura Plena de caráter ampliado, uma construção do Movimento Estudantil de Educação Física e do Grupo LEPEL/UFBA, caracterizada por se basear em uma formação omnilateral, emancipatória e transformadora, na perspectiva da superação dos ditames da sociedade burguesa de classe, atrelada à efetivação do projeto histórico socialista.

4. 4. A formação humana e as bases filosóficas

Saviani (1983), seguindo a perspectiva da Filosofia da Educação⁶¹ “enquanto concepção razoavelmente articulada à luz da qual se interpreta e/ou se busca imprimir determinado rumo ao processo educativo” (p. 22), classifica as diferentes correntes da educação em quatro concepções fundamentais: Concepção “humanista” tradicional, Concepção “humanista” moderna, Concepção analítica e Concepção dialética.

A concepção “humanista” tradicional tem como pressuposto uma visão essencialista de homem, ou seja, o homem possui uma essência imutável e, por isso, a educação tem que se conformar e submeter-se à ela, qualquer tipo de mudança é considerada nada mais que acidental. Essa concepção apresenta duas vertentes, uma religiosa e outra leiga. Vale destacar dessa segunda que é, “centrada na idéia de ‘natureza humana’ e elaborada pelos pensadores modernos como expressão da ascensão da burguesia⁶² e instrumento de consolidação de sua hegemonia” (SAVIANI, 1983, p. 25). Além disso, foi dessa vertente que surgiu a construção dos “sistemas públicos de ensino” caracterizados por valores como laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. A educação é centrada no educador, no conhecimento e predominou até 1930.

A “humanista” moderna diverge da tradicional ao centrar sua visão de homem na existência. Então, nesse caso, a existência não está mais submetida à essência, mas essa precede a essência. O homem é considerado completo desde o seu nascimento e inacabado até morrer (contrariamente à tradicional, onde o homem se torna completo quando atinge sua fase adulta antes, enquanto criança, é dado como um ser imaturo, incompleto). A educação, então, passa a se centrar não mais no educador, mas sim, no educando. Após alguns anos de equilíbrio entre as concepções “humanistas”, tradicional e moderna, no período de 1930 a 1945, a “humanista” moderna passa a predominar por volta dos anos de 1945 a 1960.

⁶¹ Ver mais no Texto: “Tendências e correntes da educação brasileira” de Demerval Saviani.

⁶² “Por burguesia entendemos a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos operários assalariados modernos que, não possuindo meios próprios de produção, reduzem-se a vender a força de trabalho para poderem viver” (MARX e ENGELS, 1981).

Na concepção analítica ou tecnicista não é apontado como pressuposto explícito uma visão própria de homem. Ela se caracteriza por colocar como tarefa principal a realização de uma análise lógica da linguagem educacional e, essa enquanto uma linguagem comum (não “científica”) o método mais propício à realização dessa tarefa seria o da análise informal ou lógica informal. A análise informal estabelece que “o significado de uma palavra só pode ser determinado em função do contexto em que é utilizada” (SAVIANI, 1983, p. 26), porém esse contexto não se trata do contexto histórico, mas simplesmente do seu contexto lingüístico, pois essa análise “julga não ser necessário ultrapassar o âmbito da linguagem corrente para se compreender o significado das palavras” (SAVIANI, 1983, p. 27). De 1960 a 1968, se tem uma crise da tendência “humanista” moderna e o início de uma articulação da tendência tecnicista.

Chegamos, então, à concepção dialética de Filosofia da Educação que, assim como a concepção analítica, não tem como pressuposto uma visão de homem. O que importa nessa concepção é o homem concreto, ou seja, o homem como “síntese de múltiplas determinações”, o homem enquanto conjunto das relações sociais. A concepção dialética propõe que a função da Filosofia da Educação é apontar os problemas educacionais e que esses não podem ser compreendidos sem considerar seu contexto histórico, marcado principalmente pela luta de classes. Assume, do mesmo modo que a concepção “humanista” moderna o dinamismo da realidade, porém não de forma subjetiva (metafísica), onde cabe ao homem apenas admitir sua existência, mas “o movimento segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem. Encarando a realidade como essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção “humanista” tradicional) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade (concepção “humanista” moderna)” (SAVIANI, 1983, p. 27).

Esse caráter dinâmico da realidade pode ser explicado, por exemplo, quando Lukács coloca que por um lado “a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas” (LUKÁCS, 1967, p. 240) e,

essa relação ocorre tanto de forma recíproca entre o todo e as partes, como pela contraposição das partes entre si. Assim, determinada forma de sociedade sob influência de suas constantes e inerentes contradições acaba construindo sua própria negação a ponto de, nesse sentido, acarretar na construção dentro dela de meios necessários para a superação rumo à uma nova forma de sociedade. Entretanto, diante desses aspectos, Saviani (1983) coloca que “o papel da educação será colocar-se a serviço da nova formação social⁶³ em gestação no seio da velha formação até então dominante” (p. 27 – 8).

Ressaltamos que, apesar de colocarmos os períodos da história onde cada uma das concepções é predominante não quer dizer que, nesses períodos em que as outras não predominem, elas não existam. Como exemplo disso, podemos apontar a predominância da concepção tecnicista na educação física em pleno século XXI. Concepção essa que não se preocupa com os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, mas apenas com os índices, números, estatísticas, resultados, processo esse totalmente descontextualizado com a realidade social concreta.

E é nesse sentido que, ocorre a redução da área da educação física apenas aos conhecimentos das ciências biológicas/saúde, pelos grupos hegemônicos. Acarretando uma formação que não leva em consideração a totalidade tanto dos conhecimentos da educação física quanto sua relação com o contexto sócio-histórico em que ela se encontra. Isso se deve, como já vimos, em uma opção política de classe que não pauta a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução e, no máximo, a tentativa de dar a essa organização social uma maquiagem mais humana.

Mas não podemos incorrer no equívoco de, ao pautar a superação da visão reducionista da educação física nas ciências biológicas, considerar que essa deve se encaixar somente nas ciências humanas e sociais, pois devemos considerar que o ser social possui um caráter biológico e que, esse apesar de mutável socialmente, não pode ser explicado apenas pelo viés social. Afinal, quando tratamos o conhecimento apenas por uma via, mesmo essa considerando a realidade concreta, não se pode dar conta de garantir o todo.

⁶³ Ou seja, em defesa de um projeto histórico socialista, superando a sociedade do capital.

Afirmamos aqui, então, o impasse colocado sobre a questão de onde se encaixa a educação física no campo da ciência, onde não vemos a perspectiva mecânica e estanque dessa escolha, pois a educação física com toda sua gama de conhecimentos da cultura corporal, não pode se restringir à apenas uma ciência-mãe para suas elaborações, assim, essa necessita da sua articulação tanto com as ciências humanas e sociais, quanto com as ciências biológicas/saúde, entre outras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalizarmos o trabalho, temos que ter claro o que entendemos por educação física. Pois, é essa perspectiva que embasa todas as nossas críticas, apresentadas aqui, a respeito da formação humana da área.

Para tal, devemos resgatar os elementos que consideramos no decorrer desse trabalho. Como vimos a educação física é uma manifestação do desenvolvimento do ser social por meio de suas relações com os componentes da sociedade e do conhecimento produzido pela humanidade durante a história e, por tanto, não é produto apenas de herança genética. Isso ocorre, pois como traz Taffarel e Escobar (200[8]):

Cada geração assimila todo o conhecimento criado pelas gerações anteriores e desenvolve as aptidões, especificamente humanas, que estão cristalizadas nesse mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Assim se explica que as propriedades e aptidões que caracterizam o homem não são transmitidas como herança biológica, senão que são formadas, ao longo da vida, pela assimilação da cultura criada pelos seus antecessores (TAFFAREL e ESCOBAR, 200[8], p. 12).

Desse modo, sofreu e sofre influência direta das características impostas pelas relações sociais estabelecidas por cada contexto em que esteve inserida durante todo período da história, até os dias de hoje. Ou seja, dentro da estrutura social capitalista na qual vivemos, a educação física, hegemonicamente, vem sendo mais um elemento utilizado para a manutenção e reprodução da lógica de produção da vida, por exemplo, com a terceirização dos direitos dos trabalhadores por meio da promessa de melhora na qualidade de vida (saúde) ao fazer exercícios físicos, surgimento do “mercado do corpo” preocupado com o “corpo perfeito”, inflamando a dicotomia entre corpo e mente, fragmentando o

conhecimento na formação e separando a classe trabalhadora já na sua formação, entre outros fatores.

Vemos isso, da mesma forma, quando tratamos da mercadorização das atividades físicas, pois “a infinita variedade de jogos, entre os quais os de cunho competitivo que mais freqüentemente recebem o nome de esportes, nasceram das imagens lúdicas, estéticas, artísticas, combativas, competitivas e de outros âmbitos de ação, provocadas na consciência do homem pelas relações ideológicas, políticas e filosóficas originadas nos processos de produção da sua existência” (TAFFAREL e ESCOBAR, 200[8], p. 13).

Nessa linha, entendemos que a educação física, no campo do conhecimento, trabalha com as manifestações da cultura corporal que, enquanto manifestação cultural tem como objetivo maior a satisfação das necessidades humanas através de suas práticas.

Quer dizer, no jogo, esporte ou atividade corporal, o homem produz a satisfação das suas necessidades, anseios e interesses lúdicos, estéticos, artísticos, combativos ou competitivos que o impulsionaram a agir. Ele atribui um valor de uso particular a esse produto consumido no ato da sua produção. Sua atividade tem um valor em si mesma porque atende à sua subjetividade, à sua realidade e às suas necessidades e motivações. Essas são as características essenciais que identificam e classificam, sem confundi-las com outras, as atividades físicas corporais, jogos ou esportes que, por serem resultado da vida e da ação humana, fazem parte da cultura e configuram uma área de conhecimento que pode ser chamada de “cultura corporal” ou, até, de “cultura esportiva” (TAFFAREL e ESCOBAR, 200[8], p. 12 - 3).

Mesmo sendo uma produção histórica do ser social, essa área tem suas particularidades em relação ao consumo, pela humanidade, do que é produzido por ela, podemos perceber melhor esse fato quando apontamos que:

A prática do futebol, handebol, ginástica, dança, atletismo, natação, xadrez etc., se diferencia de outras atividades, que não as da cultura corporal, por que não concretiza um produto material, assim como uma peça mecânica produzida pela atividade de um metalúrgico. A característica essencial desta prática é que, o seu produto não é separável do ato da sua produção, pois o homem que joga, dança ou faz ginástica está produzindo algo que ele próprio consome de forma simultânea ao transcurso da materialização da sua atividade (TAFFAREL e ESCOBAR, 200[8], p. 12).

Assim, no caso da educação física, para se limitar o consumo, pelas classes subalternas, do que é produzido pela cultura corporal, se faz necessário

atingir essas classes desde o aprendizado das mesmas e, é aqui, que se ataca a formação do trabalhador da área e que se “faz mercadoria” os direitos conquistados pelos trabalhadores, pois esse fato em momento algum é coerente com a realidade concreta das classes exploradas (no caso, a classe dominante atinge seu objetivo) que passam por um momento “de acentuada degradação das condições materiais básicas de vida da população – aumento das taxas de fome, miséria, desemprego e doenças” (TAFFAREL e ESCOBAR, 200[8], p. 13 - 4), ou seja, privam a maior parte da sociedade do consumo de sua produção.

Porém, a classe dominante é extremamente competente ao mascarar todas essas contradições por meio do seu aparato ideológico, onde transforma todo o antagonismo de interesses entre as classes sociais em um dócil e harmonioso interesse único - o interesse da classe dominante – demonizando qualquer tipo de oposição à esse interesse consensual.

Enfrentamos constantemente a dominação ideológica maciça, imprescindível, segundo Limoeiro (2007,61) a um modelo de organização da vida que necessita construir “consensos/consentimentos/submissões” ininterruptamente. Que necessita controlar as informações, bloquear o acesso ao conhecimento, o confronto reflexivo e analítico entre posições divergentes desqualificando toda oposição. São evidências da luta ideológica que assume cada vez mais importância decisiva e que não prescinde do acesso ao conhecimento crítico e à sua análise e discussão (TAFFAREL e ESCOBAR, 200[8], p. 14).

À luz disso, resgatamos a posição de classe colocada pelos grupos dominantes da área da educação física quando a reduzem à área da saúde/biológicas negando a necessidade de articulação com a totalidade do conhecimento, impondo à sua produção em apenas um viés, fragmentando o conhecimento. Se não bastasse, negam ainda que a educação física, com todo o seu bojo de manifestações da cultura corporal, necessite estar no seio das ciências-mães para que seja explicada e desenvolvida de forma contundente (por completo) e contextualizada com a realidade concreta da sociedade. Cria-se, então, uma disputa injustificada entre as ciências humanas e sociais x ciências biológicas.

Devido a essa limitação da área, por não ser ciência, e por ser uma construção histórica dos seres sociais, defendemos a educação física como uma prática social que trabalha com as manifestações da cultura corporal e, que,

portanto, não se limita a si própria, mas precisa se apropriar de variados elementos do patrimônio da humanidade.

E baseados, então, nessa concepção de educação física que elaboramos nosso trabalho a fim de fazer uma crítica séria, do projeto de formação apresentado pelo curso de educação física do CDS/UFSC, com argumentos embasados cientificamente e contextualizados com a realidade concreta da sociedade em que vivemos, pois se não for dessa forma a própria crítica deixa de ser crítica ao passo que não pauta uma transformação da estrutura que molda a produção da vida na sociedade.

Dessa forma, como colocamos anteriormente, partimos das discussões que já se arrastam desde as décadas de 80 e 90 do século passado sobre a formação da área e, nessa perspectiva, constatamos que a proposta apresentada na UFSC em nada avança dessas discussões, pelo contrário, aprofunda ainda mais a fragmentação do conhecimento da área na medida em que dá continuidade, corroborando com as ingerências do sistema CONFEF/CREF, à divisão entre bacharelado e licenciatura e, de forma mais profunda e geral, à divisão da classe trabalhadora, em sua condição social, ao impor de forma arbitrária e cínica uma classificação de profissional aos professores das áreas não-escolares.

Ressaltamos, ainda, que essa divisão não possui nenhum caráter científico, ou seja, não passa de uma proposta baseada no senso comum, sem comprovação real dos seus argumentos. De forma que, nos documentos dos PPP, constam referenciais teóricos ultrapassados, ultraconservadores, e que algumas vezes nem são apontados nos referenciais dos documentos analisados.

Um ponto determinante, que também derrubamos por terra, normalmente utilizado como justificativa para o tipo de formação vigente, seria o aparato legal, o qual segundo os formuladores da proposta legalizam tal proposta e, como percebemos, essa afirmação não procede. O que ocorre é, na verdade, uma formulação e interpretação manipulada desse aparato legal para que de forma ilusória corrobore, internamente, com as idéias do grupo hegemônico. Notamos isso quando, deliberadamente, justificam a obrigatoriedade da criação do curso de bacharelado à nomenclatura presente na Resolução 07/2004, Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Física, que é de graduação em educação física, e não, de bacharelado em educação física.

Claro que, na graduação se contempla qualquer modalidade de formação, inclusive bacharelado, e o determinante para justificar que a licenciatura não dá conta da formação para as áreas não-escolares seria a Resolução 01/2002 que aponta as diretrizes para a formação de professores da educação básica (fato também presente na Resolução 07/2004, no Art. 1º), porém, não limita a formação dos professores para essa área sendo, tranqüilamente, cabível e coerente existir somente a licenciatura para a formação de professores, independente do local de atuação. Pois, essa coerência se efetiva, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aponta que a formação de professores se dá por meio do curso de licenciatura, como nos mostra no seu Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996).

Na busca incessante em apontar artifícios que justifiquem o atual modelo fragmentário de formação vigente, no caso do CDS/UFSC especificamente, notamos, no nosso trabalho, a tentativa deliberada de manipulação da opinião dos estudantes, ao serem consultados na avaliação do currículo antigo para a construção do(s) atual (is). Esse fato ocorre quando os avaliadores afirmam que os estudantes apontam a falta de identidade entre bacharelado e licenciatura, porém, na verdade, a preferência dos estudantes é para uma formação generalista ao invés de especialista.

Constatamos, a partir de tudo o que foi exposto, que tal proposta de formação vigente prejudica a formação humana em todas as suas instâncias, pois além de não atender às necessidades humanas do ser social, não é capaz nem de cumprir a lógica de formação que a fundamenta, ou seja, a formação de um trabalhador de novo tipo, flexível, polivalente, um trabalhador que contemple a necessidade do modo de produção toyotista do nosso século (XXI). E essa incompetência com a lógica do mercado de trabalho se dá devido à contradição expressa quando se tem uma proposta fragmentária e especialista para formar

um trabalhador flexível e polivalente, que seja capaz de lidar com todo tipo de obstáculo que lhe apresente.

Destarte concluímos que a proposta de formação refletida nos documentos que direcionam a formação do trabalhador (professor) de educação física, não passa de uma retórica que se propõem à reprodução e manutenção da estrutura social capitalista, aos mandos e desmandos da burguesia dona dos meios de produção, mas, em contrapartida, notamos que até para isso esse tipo de formação comete falhas ao ponto de servir apenas para a manutenção da estrutura social e não para sua reprodução já que comete o erro grave de não fazer uma análise fiel da realidade do mercado, ao formar um trabalhador especialista quando esse pede um trabalhador polivalente.

Chegamos, então, ao ponto que não pára de gritar em nossos ouvidos, mas infelizmente não é muito ouvido, que é a necessidade histórica de transformação da sociedade capitalista para que assim se efetive uma ordem social que seja capaz de lidar e formar o ser humano enquanto ser humano, para satisfazer as necessidades de produção e desenvolvimento humano e não do mercado/capital. Para isso, temos clareza da importância da educação e, de um projeto de formação humana, que tenha esse horizonte histórico de transformação, porém também temos clareza que uma formação efetivamente humana só se dará ao passo que uma sociedade plenamente emancipada já seja realidade.

Tal constatação não coloca que essa transformação, para uma nova sociedade, vá se dar de forma natural e que temos apenas que esperá-la para, assim, termos uma formação de qualidade, mas apenas se atenta ao fato de que não é possível se ter uma formação plenamente humana (formação omnilateral) dentro de uma estrutura desumana e, que não devemos nos acomodar, mas, pelo contrário, analisar a realidade que nos apresenta e tentar buscar formas, nesse momento, dentro dela para que avance cada vez mais, através da luta organizada da classe trabalhadora, rumo à uma sociedade justa, livre e igualitária, uma sociedade comunista, passando pela sua fase de transição socialista. A única alternativa que vemos, no momento, para seguir esse rumo é a possibilidade real de estabelecimento de uma nova proposta de formação que possui como pilar central a derrubada da sociedade capitalista, a formação de caráter ampliado.

Finalizo com a Campanha do Movimento Estudantil de Educação Física, apoiada pelo MNCR e por linhas de pesquisa da área:

A EDUCAÇÃO FÍSICA É UMA SÓ! FORMAÇÃO UNIFICADA JÁ!

6. REFERÊNCIAS BÁSICAS

ALMEIDA, Renan de (Org.). **Os bastidores da Regulamentação do Profissional de Educação Física**. Vitória, ES: Centro de Educação Física, 2002.

ALVES, Melina Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais: Um olhar através da vivência no Movimento Estudantil de Educação Física. **Monografia** de conclusão de curso em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, 2005.

_____. Organização do trabalho pedagógico na formação de professores de educação física: a prática de ensino como complexo temático articulador do currículo. 2008. **Monografia** (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ANDES – **CONGRESSO DO ANDES - SINDICATO NACIONAL**, 22, 2003, Teresina, Piauí.

ANDRADE FILHO, N. F. de. Formação Profissional em Educação Física Brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, v.22, n. 3, p. 23-37. Maio de 2001.

BOTH, Vilmar José. Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. 2009. 121 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da** Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 set. 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07/2004. Brasília, mar/2004.**

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 0138, de 3 de abril de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2002a.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução 003/1987.** Documenta (315), Brasília, 1987.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002**: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 400/2005**, Brasília, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de maio**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 23 de dezembro de 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética Materialista**: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COESP. **Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: justificativa – proposições – argumentações**. Brasil, 1999 – mimeo.

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

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Resolução 045/02, de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no sistema CONFEF/CREFs. Rio de Janeiro, Fev. 2002. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 10 de Janeiro de 2010.

CRUZ, Amália C. Santos. O Embate de Projetos na Formação de Professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura - bacharelado. 2009. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FURTADO, Rafael Alencar. Diretrizes Curriculares para a Educação Física: A Formação Profissional em questão. **Monografia** de conclusão de curso em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, 2003.

GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. Auto-imagem em adultos de media idade portadores ou não de cardiopatias isquêmicas submetidos ou não a treinamento físico sistemático. 1985. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1985.

_____. As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica. 1994. **Tese** (Doutorado em Ciências do Desporto) - Universidade do Porto, Portugal, 1994.

GHILARDI, Reginaldo. Formação Profissional em Educação Física: A relação Teoria e Prática. **Motriz**. Volume 4, n. 1. junho/1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Inezil Penna Marinho**: Coletânea de textos. Porto Alegre, RS: UFRGS, CBCE, 2005.

IASI, Mauro Luis. **Nota sobre o conceito de “pequena burguesia política”**. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/precongresso/pequenaburguesia.pdf>>. Acessado em: 16 de maio de 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER. Acácia Zeneida Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, Jose Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: Ensino & Mudanças. Ijuí: EdUNIJUÍ, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2004.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. et al. **O desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LEPEL/FACED/UFBA. **Proposta de Arrazoado para justificar e Minuta de Resolução sobre Diretrizes Curriculares desenvolvidas a partir de discussões coletivas - Contribuição do Coletivo da LEPEL/FACED/UFBA**. Salvador, BA: FACED/UFBA (mimeo), 2004.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3 ed. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2007.

LUKÁCS, George. IL Trabalho. In: **Per una Ontologia dell' Essere Sociale**. Tradução Ivo Tonet – Universidade Federal de Alagoas, s/d.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MACAMBIRA, Dalton Melo. Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as transformações no mundo do trabalho. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano VIII. nº 17, Brasília: ANDES, p. 11-20, nov. 1998.

MARX, Karl. **Capítulo IV inédito de O Capital**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. Lisboa: Edições Avante, 1985.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, v.1, 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988a.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, v.2, 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988b.

_____. **Para a crítica da economia política**. Disponível em <<http://www.adelinotorres.com/historia/Karl%20Marx->

[Para%20uma%20critica%20da%20Economia%20Politica.pdf](#)>. Acessado em 10 de dezembro de 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1981.

MELLO, Rosângela Aparecida. A necessidade histórica da educação física na escola: a emancipação humana como finalidade. 2009. **Tese** (Doutorado em Educação) – PPGE/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MÈSZÁROS, Istvan. **Educação Para Além do Capital**. São Paulo. Campinas: Boitempo, UNICAMP, 2006.

MICHAELIS: **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998, 2.267 p.

MNCR. **Boletim Informativo do MNCR**. Ano 9, n. 1. Jan/fev de 2010.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Crise do capital e formação humana: a educação física e o mundo do trabalho**. FAEFID/UFJF. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2001.

_____. Diretrizes Curriculares e Regulamentação da Profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. Palestra proferida no **Pré-Conbrace Sul**, Pato Branco, PR, 6 jun 2003.

_____. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PIRES, Roberto G. Formação Profissional em Educação Física no Brasil: suas histórias, seus caminhos. **Revista da FAGED**, n. 10, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUELHAS. Álvaro de A., NOZAKI. Hajime T. A Formação do Professor de Educação Física e as novas Diretrizes Curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 69 – 87. Junho/2006

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: Trigueiros, D. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SOUSA, Iracema S. de; CARVALHO, W. R. Tempo livre no modo de produção capitalista: possibilidade ou retórica. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas Corporais: Construindo outros Saberes em Educação Física**. v. 4. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2006.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física Existe**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. 302p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Formação profissional e diretrizes curriculares: do arranhão à gangrena. In: **Universidade e Sociedade**, ano XI, n.25, p. 144-156, dezembro, 2001.

_____. Sociedade e Cultura. Palestra proferida no XXIV **Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física**, Curitiba, PR, 24 ago 2003.

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 11, 1999, Florianópolis. **Anais...** do XI CONBRACE. Florianópolis: Sedigraf, 1999. p.p. 569 – 578.

_____. **Relato das audiências públicas no CNE: dias 15 e 16 de dezembro de 2003.** S/d. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/300.htm>. Acessado em: 10 de Agosto de 2009.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR. Micheli Ortega. **Mas Afinal, o que é Educação Física?** Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. [2008?]. Disponível em: <www.faced.ufba.br/rascunho_digital>. Acessado em: 10 de agosto de 2009.

_____. **A cultura corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital.** [2006?]. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/>. Acessado em: 10 de março de 2006.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo. **Pensar a Prática** (UFG), v. 09, p. 153-179, 2006.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: Proposições superadoras para a formação humana. In: Figueiredo, Z. C. C.(Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana da Vitória, 2005, v. 01, p. 89-110.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 111-136.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus ; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, David R. A Necessidade Histórica da Cultura Corporal: possibilidade emancipatórias em áreas de reforma agrária – MST/BA. 2009. 244 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TITTON, Mauro; TRANZILO, Paulo José Riela; ALVES, Melina Silva. O EMBATE DE PROJETOS NA DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições do MEEF para formação de professores. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p.79-104, dez. 2005.

TONET, Ivo. **A Educação numa encruzilhada.** s/d.. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHA_DA.pdf>. Acessado em 20 de Abril de 2010.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. s/d.. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMAN_CIPACAO_HUMANA.pdf>. Acessado em 21 de Agosto de 2009.

TRANZILO, Paulo José Riela. O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do Movimento Estudantil de Educação Física para Formação de Professores. Salvador. UFBA (**Monografia** de Especialização) FACED/UFBA, 2006.

TUBINO, Manoel José Gomes. Os conceitos de eficiência e eficácia como orientadores administrativos de curso superior de educação física. 1976. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976.

_____. Contribution experimentale a l'exploration de l'enseignement programmé dans la formation de professeurs d'éducation physique. 1982. **Tese** (Doutorado em Educação Física) - Université Libre de Bruxelles, U.L.B., Bélgica, 1982.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Matriz Curricular**: 2007 – 2009. Goiânia. S/d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Florianópolis, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Florianópolis, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Companhia das Letras. São Paulo, 2004

7. ANEXOS

ANEXO 1

Itens do Plataforma *Lattes* acessada em dezembro de 2009 sobre as áreas de estudos dos integrantes da comissão de elaboração dos PPP's dos cursos de Bacharelado e Licenciatura do CDS/UFSC:

Prof^o. Joaquim Felipe de Jesus

Áreas de atuação

1. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Esportes / *Especialidade:* Voleibol.
2. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Crescimento / *Especialidade:* Desenvolvimento Motor.
3. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Ginástica / *Especialidade:* Ginástica.
4. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Educação Física / *Especialidade:* Aprendizagem Motora.
5. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Informática / *Especialidade:* Informática.
6. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Natação.

Prof^o. Dr^o. Markus Vinicius Nahas

Linhas de Pesquisa

1. *Processos e Programas de Promoção da Atividade Física*
Objetivos: - Investigação de questões relacionadas a associação entre atividade física, aptidão física e diversos indicadores gerais de saúde. - Construção, adaptação e validação de instrumentos de medidas da atividade física e aptidão física relacionada à saúde. - Intervenções para promoção da atividade física.
Palavras-chave: Atividade Física; Aptidão Física Relacionada à Saúde; Medidas da Atividade Física; Educação Física Escolar.
2. *Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida*
Objetivos: Investiga as relações entre atividade física habitual e indicadores de
Palavras-chave: Atividade Física; Qualidade de Vida; Bem-estar.
3. *Estilo de vida como fator de promoção da saúde do trabalhador*
Objetivos: Investiga os padrões de comportamentos relacionados à saúde em trabalhadores e as relações entre essas variáveis e diversos indicadores de saúde. Estuda também os efeitos de intervenções para mudanças comportamentais (estilo de vida).
Palavras-chave: Comportamentos de risco; Estilo de Vida e Saúde; Mudança Comportamental; Trabalhador.

Áreas de atuação

1. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física.
2. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Atividade Física Relacionada à Saúde.
3. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Saúde Coletiva / *Subárea:* Estilo de Vida e Promoção da Saúde.
4. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Educação Física Escolar Ensino Médio e Superior.
5. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Medidas da Atividade Física e Promoção da Atividade Física.

Profº. Alex Christiano Barreto Fensterseifer

Linhas de Pesquisa

1. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior

Áreas de atuação

1. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Ciência do Movimento Humano / *Especialidade:* Pedagogia do Movimento Humano.
2. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Ciência do Movimento Humano / *Especialidade:* Futebol.
3. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Especialidade:* Natação.

Profº. Drº. Juarez Vieira do Nascimento

Linhas de Pesquisa

1. Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação Física
Palavras-chave: Formação Inicial; Formação Profissional; Prática Pedagógica; Desenvolvimento Profissional; Educação Física.
2. Metodologias do Processo de Ensino-Aprendizagem-Treinamento de Esportes Coletivos
Palavras-chave: Abordagem Ecológica; Treinamento Desportivo; Prática Pedagógica; Educação Física; Metodologia do Ensino.

Áreas de atuação

1. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Esportes / *Especialidade:* Voleibol.
2. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Crescimento / *Especialidade:* Desenvolvimento Motor.
3. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Ginástica / *Especialidade:* Ginástica.
4. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Educação Física / *Especialidade:* Aprendizagem Motora.
5. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Informática / *Especialidade:* Informática.
6. *Grande área:* Ciências da Saúde / *Área:* Educação Física / *Subárea:* Natação.

ANEXO 2

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

(*) RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

Resolução nº 03/88-CFE

Resolução nº 07/2004-CNE

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e com base no que dispõe o Artigo 26 da Lei 5.540/68, tendo em vista o Parecer 215/87, homologado pelo Sr. Ministro da Educação, em 10/6/87,

RESOLVE:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc),

b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;

c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;

d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional.

Art. 3º Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

a) Formação Geral (humanística e técnica)

b) Aprofundamento de Conhecimentos

§ 1º Na Formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

a) De cunho humanístico.

CONHECIMENTO FILOSÓFICO

- compreendido como conhecimento filosófico o resultado de reflexão sobre a realidade, seja no nível da práxis, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos, seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

CONHECIMENTO DO SER HUMANO

- entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.

CONHECIMENTO DA SOCIEDADE

- entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

b) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas).

CONHECIMENTO TÉCNICO

- entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação

Escolar e Não – Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

§ 2º Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejado (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

§ 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho.

§ 4º As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar os ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula.

§ 1º Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à Formação Geral e o máximo de 20 % (vinte por cento) para Aprofundamento de Conhecimentos.

§ 2º Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

§ 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (ex. EPB).

Art. 5º O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados, devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia (“Trabalho de Conclusão”).

~~Art. 6º A adaptação do currículo baixado pela Resolução 69/69 ao currículo ora aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos e interesses de cada Instituição, dentro do prazo máximo de 2 anos, a partir da data da publicação desta Resolução.~~

~~Parágrafo único. As adaptações regimentais das instituições de ensino superior, que mantém cursos de Educação Física, serão apreciadas pelos respectivos Conselhos de Educação.~~

Art. 6º - A Adaptação do currículo baixado pela Resolução 69/69 ao currículo ora aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos e interesse de cada instituição, até o prazo máximo de janeiro de 1990, sem prejuízo de sua implantação, em 1989, nas entidades que assim possam proceder.

Parágrafo único – As adaptações regimentais a que se refere o caput deste artigo serão apreciadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (Nova Redação dada pela Resolução nº 03/88-CFE)

Art. 7º Os graduados em Educação Física (bacharéis e/ou licenciados), através de cursos específicos realizados a nível de especialização, poderão habilitar-se à titulação de Técnico Desportivo.

Art. 8º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução 69, de 6/11/69, deste Conselho, e demais disposições em contrário.

FERNANDO AFFONSO GAY DA FONSECA

(*) Republicada por ter saído com incorreção do original.

(Of. nº 575 / 87)

Publicado no DOU de 10.09.1987

**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:

(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

(***) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002

- 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. 8º da Lei 9.394, coordenará e 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

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº7, 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 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.

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:

(*) CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007.

- 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.

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 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, 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) Biológica 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 teoria-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 à 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 caput 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 do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada à 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
Presidente da Câmara de Educação Superior em exercício

ANEXO 3

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, científico-pedagógica 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.

Brasília, DF, de ----- de 2004.

Presidente da CNE/CES