

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Anibal Correia Brito Neto

**O IMPACTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS NOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARÁ**

Belém
2009

Anibal Correia Brito Neto

**O IMPACTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares

Belém
2009

Dados internacionais de catalogação-na-publicação (CIP),
Biblioteca do Curso de Educação Física da UEPA, Belém-PA

B862i Brito Neto, Anibal Correia

O Impacto das diretrizes curriculares nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do Estado do Pará / Anibal Correia Brito Neto; orientadora Marta Genú Soares._ 2009.
129 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, 2009.

1. Educação Física – Estudo e ensino. 2. Professores de educação física - Formação. 3. Projeto Político Pedagógico. 4. Currículos – Avaliação. I.Título.

CDD: 21. ed. 613.707

Anibal Correia Brito Neto

**O IMPACTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Data de Aprovação: 13/10/2009

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares

Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro interno

Prof^a. Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora

Doutora em Educação – Universidade Estadual Paulista
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro externo

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Bahia

À Fátima Brito, cujos valiosos ensinamentos se fazem presentes em todos os momentos da minha vida, mesmo após sua partida.

À Eliane Aguiar, por tornar minha vida cheia de sentido e me proporcionar a cada dia a real compreensão de amar.

Com todo o amor, eu dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao doutor Claudio Brito, muito mais que pai; incentivador essencial, amigo abnegado, companheiro imprescindível;

À Tami, pela honra de ter sido o seu primeiro aluno nas aulas de português e pela disposição na leitura do material;

Aos irmãos, Claudio e Irene, que mesmo distantes, nunca esqueceram de enviar os seus votos de torcida;

À Carmen Lilia, onde tudo se inicia, aprendi com ela a dar os primeiros passos no terreno científico e, até hoje, se mantém minha referência de retidão, seriedade e coerência;

À Marta Genú, amiga e orientadora desta pesquisa, a qual não conseguiria retribuir em poucas palavras tamanha gratidão ao estímulo e confiança que tem depositado no meu trabalho;

Ao Cláudio Lira, exemplo de militância e competência acadêmica, sua disposição em contribuir vai “somente” do Oiapoque ao Chuí;

À Maria Josefa, pelos ensinamentos enquanto seu aluno e pelo aceite em participar da banca de exame final;

Aos Professores Genilton Rocha e Cely Nunes, pela participação e sugestões durante o exame de qualificação.

Aos camaradas Otávio e Higson, dupla fundamental para o enfrentamento das contradições da dialética “vida”. Com eles tenho ampliado o arsenal crítico, traçado novos percursos, corrigido rotas e sempre seguido em frente, na certeza de que um dia voltaremos e seremos milhões;

À Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer – LEPEL, pela generosa acolhida na temporada em Salvador e por demonstrar no concreto a possibilidade de uma ciência para além do capital;

A todos os amigos, pela compreensão do meu silêncio e afastamento no decorrer deste período;

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro necessário à concretização desta pesquisa.

Se tivesse que recomeçar, procuraria evitar evidentemente este ou aquele erro, mas o curso principal de minha vida permaneceria imutável...

Leon Trotsky

RESUMO

BRITO NETO, Anibal Correia. **O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do Estado do Pará.** 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

O estudo insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores”, especificamente na área de interesse “Experiências inovadoras na Formação de Professores de Educação Física”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Fundamenta-se nos parâmetros teórico-metodológicos do marxismo para investigar a confluência do campo da formação de professores de Educação Física com o campo das políticas curriculares, onde problematiza o impacto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos superiores de Educação Física do Estado do Pará. Apreende a estrutura essencial da formação em Educação Física a partir da simultaneidade de uma perspectiva diacrônica e sincrônica, a primeira responsável pela captura da gênese e evolução do objeto de estudo, a segunda pela caracterização do estado atual. Reconhece os nexos e mediações do conjunto de dispositivos orientadores para a organização curricular emanado do poder oficial nas últimas décadas com um movimento mais amplo, fundado em ajustes estruturais do sistema capitalista, que visa adequar à formação/qualificação dos trabalhadores as novas exigências do processo produtivo. Evidencia contradições, antagonismos e ressignificações no processo de mediação das orientações normativas advindas das Diretrizes Curriculares para formação de professores em Educação Física nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Educação Física do Estado do Pará no que se refere à concepção de Educação Física, de Formação e de Perfil Acadêmico-Profissional. Conclui sobre possibilidades de construção de atividades educativas emancipadoras/revolucionárias para a formação de professores de Educação Física.

Palavras-chave: Educação. Educação Física. Formação de Professores. Diretrizes Curriculares. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

BRITO NETO, Anibal C. The impact of the National Curriculum Guidelines on Political and Pedagogical Projects of undergraduate courses in Physical Education of the State of Pará. 2009. 129 f. Thesis (MA in Education) – University of Pará, Belém, 2009.

The study is part of the research line "Teacher Education", specifically in the area of interest "Innovative Experiences in Teacher Education in Physical Education Program", the Graduate Education of the University of the State of Pará is grounded parameters in theoretical and methodological principles of Marxism to investigate the confluence of the field training of physical education teachers with the field of curriculum policies, which discusses the impact of the new National Curriculum Guidelines on Political and Pedagogical projects courses in Physical Education of the State of Pará . This reveals the essential structure of training in physical education from the simultaneity of a synchronic and diachronic perspective, the first responsible for the capture of the genesis and evolution of the object of study, the second by characterizing the current state. Recognizes the links and mediation set of devices for guiding the curriculum issued by the official power in recent decades with a broader movement, founded on the structural adjustment of the capitalist system that seeks to bring the training and qualification of the workers meet the new requirements of the production process. Evidence contradictions, antagonisms and new meanings on the propositions on Training, Physical Education, and professional profile indicated in the design of three courses analyzed. Concluded on opportunities to build emancipator educational activities/revolutionary for the training of teachers of Physical Education

Keywords: Education. Physical Education. Teacher. Curriculum Guidelines. Pedagogical Political Project.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDF	Curso de Educação Física
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONDIESEF	Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
COESP	Comissão de Especialista de Ensino
COESP-EF	Comissão de Especialista de Ensino da Educação Física
CONCENO	Congresso Norte-Brasileiro de Ciências do Esporte
CONCOCE	Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte
CONICE	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
CREF	Conselhos Regionais de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
ESEFPA	Escola Superior de Educação Física do Pará
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FIEP	Federação Internacional de Educação Física
IEP	Instituto de Educação do Pará
IES	Instituições de Ensino Superior
JOPAGICO	Jogos Paraenses Ginásio-Colegiais
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
NUTESES	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação/Educação Física/Educação Especial
PADES	Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

Sesu	Secretaria de Educação Superior
SiedSup	Sistema Integrado de Informações da Educação Superior
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A OPÇÃO PELOS PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO MARXISMO	22
1.1 O método materialista histórico dialético e a destruição da pseudoconcreticidade	22
1.2 A relação dialética entre o modo de (re) produzir a vida e os processos formativos/educativos	26
1.3 A arma da crítica	28
1.4 O projeto histórico para além do capital	29
1.5 Procedimentos Metodológicos	31
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: em busca de determinações históricas	34
2.1 Educação Física e raízes européias	35
2.2 Dos primeiros ensaios da formação de professores de Educação Física ao status de curso superior	36
2.3 Transformações aparentes... Essência inalterada	42
2.4 O fetichismo dos mercados de trabalho em expansão e a polêmica licenciatura/bacharelado	44
3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: formulações, repercussões, ingerências e enfrentamentos	47
3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para quê?	47
3.2 O processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física	53
3.3 Resolução CNE/CES nº 07/2004: crítica ao documento	62
3.4 A concepção de licenciatura/bacharelado e as implicações para o exercício profissional: embates entre CONFEF e CNE	70
4. O IMPACTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARÁ	82

4.1 Apontamentos históricos sobre a formação de professores de Educação Física no Estado do Pará	82
4.2 As proposições acumuladas nos estudos sobre o tema “Formação de professores de Educação Física” no Estado do Pará	85
4.3 Localizando os dados dos cursos de graduação em Educação Física do Pará no contexto da educação superior brasileira	92
4.4 Em busca dos indicadores de regularidades dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Educação Física	95
5. SÍNTESES CONCLUSIVAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA	109
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE	128

INTRODUÇÃO

Os falatórios de toda espécie, segundo os quais as condições históricas não estariam “maduras” para o socialismo, são apenas produto da ignorância ou de um engano consciente. As premissas objetivas da revolução proletária não estão somente maduras, mas começam a apodrecer. Sem a vitória da revolução socialista no próximo período histórico, toda a civilização humana estará ameaçada de ser conduzida a uma catástrofe (TROTSKY, 2004, p. 11).

A finalidade de iniciar a exposição desta dissertação com o prognóstico do revolucionário russo Leon Trotsky é de acendermos a indubitável vitalidade dos pressupostos teleológicos do seu “programa de transição” para os desafios do nosso tempo histórico, assim como, explicitar os interesses que mobilizam nosso fazer investigativo. Cabe o registro imediato do nosso acordo com o legado da tradição marxista e suas críticas à fugacidade de qualquer investida intelectual por diletantismo, bem como expressa 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 [...] 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.

Neste sentido, evidenciamos que as contradições neste início de século tem demonstrado que a crise estrutural que assola o sistema capitalista alcançou o limite extremo, sua lógica destrutiva aumentou em larga medida o acirramento das desigualdades entre a minoria detentora das riquezas materiais e imateriais e a avassaladora maioria destituída do acesso a esta produção histórica da humanidade.

O fardo do nosso tempo histórico carrega desde a relação estranhada do homem com a natureza - que sob a lógica mercantil leva a exploração desenfreada dos recursos naturais, exaurindo nossas fontes energéticas e a biodiversidade, em troca da manutenção das altas taxas de lucros das corporações capitalistas - até o conflito do homem com o próprio homem - que envolve diversas nações por todo o globo terrestre em guerras pela hegemonia econômica, ideológica e territorial, com ações que têm destruído a soberania dos povos, o direito internacional e o direito mais legítimo do próprio homem, o de viver.

No mundo do trabalho, estamos enfrentando o desmanche das conquistas históricas da classe trabalhadora. O processo de reestruturação do trabalho sob o domínio da flexibilização produtiva tem arrastado a classe trabalhadora para o desemprego estrutural, precarização e desqualificação. A degradação da vida humana se tornou cada vez tão evidente que desaconselha até os mais otimistas propagarem perspectivas de ascensão da humanidade a um patamar superior sob tais bases, assim como expressa Santos Júnior (2005, p. 23)

atravessamos uma das fases mais perversas da história da humanidade, onde, por exemplo, 3 bilhões de seres humanos vivem com menos de U\$ 2,00 por dia; onde 1 bilhão de pessoas estão desempregadas, e pelem na busca de trabalho, ou estão subcontratadas, precarizadas, trabalham em regime temporário, etc.; onde cerca de 350 milhões de crianças são exploradas no mercado de trabalho.

Estes dados manifestam claramente que o modo de produção capitalista não é passível de face humana, diferentemente disto, apresenta forte tendência a unificar e estender este estado de barbárie para toda a dimensão do globo terrestre. Logo, estas contradições têm exigido reiteradamente dos intelectuais marxistas a colocação de uma questão fulcral a humanidade, sem tempo hábil para tergiversar ou ser indiferente, cabendo a tomada de posição, Socialismo ou Barbárie?

Esta pergunta tem mobilizado, por um lado, a classe trabalhadora, que busca dar respostas no sentido da superação da crise que aflige a humanidade por via da superação do próprio jugo do capital a partir dos seus organismos de classe: partidos políticos, sindicatos, associações e movimentos sociais, do outro lado, a burguesia, que busca recompor o seu sistema de dominação através de diversas estratégias, utilizando para isso, todo o aparato do Estado capitalista.

Assim, identificamos na presente conjuntura, uma série de estratégias que buscam viabilizar a regulação desta crise para manutenção do projeto histórico capitalista, um dos flancos de ajustes estruturais tem se materializado na interferência no campo da formação/qualificação de recursos humanos, pois conforme explicitou a tese de doutoramento de Santos Júnior (2005) existe um projeto de mundialização para a educação que busca contribuir com a recomposição do sistema de produção através da adaptação do processo educativo às novas exigências do mundo do trabalho.

As constatações que sustentam esta tese nos possibilitam reconhecer a imperiosa necessidade da localização rigorosa do solo concreto em que os fenômenos sócio-históricos e, especialmente, o campo da formação humana se materializa, para não cairmos no equívoco de buscarmos compreender nosso objeto de estudo a partir de um plano metafísico ou como se o mesmo estivesse hibernando em uma gruta à espera de ser despertado. Este princípio já dedicou atenção de Minayo (2000) que caracteriza o intento da seguinte forma

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2000, p. 90).

Portanto, como não poderia ser diferente do anunciado, a definição da problemática que mobiliza esta investigação está imbricada em nossa inserção ativa nesta realidade complexa e contraditória, especificamente no campo da formação de professores de Educação Física, a partir de três frentes principais.

Primeira, como docente da educação superior, desde 2006, período suficiente para confirmarmos a partir do cotidiano a ampla capacidade de generalização da tese defendida por Taffarel (1993) sobre os problemas que persistem nos cursos de graduação em Educação Física referente às dimensões teóricas, epistemológicas, curriculares, políticas, de financiamento público e no oferecimento de condições objetivas para funcionamento dos cursos.

Segunda, pela nossa participação como coordenador do processo de reformulação do projeto de formação do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA) no ano de 2007, oportunidade que nos fez compreender de modo latente a essência política do ato educacional e, portanto, a impossibilidade de qualquer tentativa de descolamento do embate travado na esfera da direção do processo formativo, de uma luta mais ampla, em meio às propostas de manutenção ou superação das relações de produção sob a dominação do capital.

Terceira, como membro das ações investigativas do “Ressignificar”, linha de pesquisa sobre experiências inovadoras na formação de professores de Educação Física que está vinculada ao grupo de pesquisa “Formação de

Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA, espaço em que estamos buscando junto ao conjunto de pesquisadores, construir soluções, conscientizações e teorizações para superação das contradições no campo da formação em Educação Física com base em uma matriz referencial e unidade metodológica.

Somadas estas intervenções, materializamos o objeto de estudo desta investigação na interlocução do campo da formação de professores de Educação Física com o campo das políticas curriculares, diálogo necessário para problematizarmos o impacto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores em Educação Física sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos superiores de Educação Física do Estado do Pará.

Sabemos que a última década apresentou mudanças no âmbito da formação superior brasileira. Como parte integrante do conjunto das políticas educacionais, ganhou centralidade às políticas curriculares. É impressionante o quantitativo de referências curriculares emanada das instâncias oficiais a partir da década de 1990, o montante inclui desde referências para o ensino infantil até o ensino superior, nas suas aproximadamente cinquenta carreiras.

Esta “avalanche” de orientações curriculares não deixa dúvidas de que o Estado brasileiro busca consolidar determinado projeto de escolarização, pois como tem nos advertido Sacristán (2000) é mister que qualquer definição no campo curricular está interpenetrada por um engajamento ético-político a determinado projeto de formação humana. A elaboração deste autor pode ser confirmada claramente pelo próprio processo que culminou com a aprovação de DCN para diversas áreas profissionais, ocasião em que interesses de projetos históricos¹ antagônicos disputaram a direção do processo formativo.

Essencialmente, visualizamos duas posições matrizes nesta arena política. Por um lado, os interesses dos grandes organismos financeiros para gerência da crise estrutural do capital, representado pelo aparato estatal e suas instituições, apontando a urgência da “formação do novo tipo de trabalhador, adequado às demandas da reestruturação produtiva” (NOZAKI, 2004, p.97), do outro lado, os interesses acumulados por movimentos de educadores, estudantes,

¹ Para Freitas (1987, p.123) o projeto histórico “anuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais do que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins”.

entidades acadêmico-científicas, intelectuais orgânicos que se preocupavam com a formação de um outro tipo de homem, preparado para intervir nas contradições do mundo do trabalho.

No campo da formação em Educação Física foram aproximadamente seis anos de enfática discussão, não por conta da criação de espaços com ampla participação democrática sob responsabilidade da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), mas justamente ao contrário, a falta de ampliação do debate em torno de posições divergentes, desdobrou uma série de tensões ao longo do processo, desde a proposta sistematizada pela primeira Comissão de Especialista de Ensino da Educação Física (COESP-EF) no ano de 1998 até o desfecho do processo em 2004, ano em que foi promulgada as DCN para a formação em Educação Física, exigindo a partir de então, a observação e adequação dos PPP dos diversos cursos de Educação Física do país a estas orientações normativas.

Consequentemente, mesmo com a inserção ativa dos principais grupos políticos da área, na luta pela direção do projeto de formação, visualizamos que a discussão sobre as DCN para a formação em Educação Física não alcançou substancialmente os principais interessados, as agências formadoras e a própria comunidade acadêmica. Ao invés do esclarecimento nestas instâncias, persiste a dúvida e a imprecisão sobre os limites e possibilidades ensejados pelas novas orientações curriculares. A constatação sobre esta assertiva pode ser extraída do próprio contexto atual, em que passados mais de cinco anos da aprovação destas novas normatizações, tem persistido uma grande mobilização em nível nacional no sentido da crítica, interpretação e perspectivas perante as novas DCN proveniente dos mesmos grupos que se enfrentaram ao longo do processo de formulação das mesmas.

A exemplo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade científica que se equivocou ao compactuar com os grupos retrógrados na definição das DCN para área, busca na atualidade debater amplamente com a comunidade acadêmica os impactos das Diretrizes nas proposições dos cursos no Brasil. No ano de 2008 promoveu eventos² em várias regiões do Brasil e em 2009

² No período de 17 a 20 de setembro de 2008, ocorreu no CEDF/UEPA, em Belém/PA o II Congresso Norte-Brasileiro de Ciências do Esporte (CONCENO) com o tema "OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS IMPACTOS NA PRÁTICA

organizou o seu principal evento, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e o Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) em torno do tema “Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e Cotidiano”³.

A Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF) entidade que dirige o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) se constituiu elemento de suma importância para percebermos as mediações entre o projeto histórico capitalista e as políticas curriculares brasileiras. Esta entidade recusou-se a participar dos falsos consensos, não permitindo sua cooptação pelos grupos corporativistas da Educação Física ao longo da formulação das DCN e hoje reivindica a revogação destas referências curriculares a partir do esclarecimento da comunidade acadêmica em espaços construídos para este fim, a exemplo dos Seminários Nacionais Interativos de Diretrizes Curriculares da Educação Física construídos em diversas regiões do Brasil⁴.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os seus Conselhos Regionais de Educação Física (CREF), sistema criado para fins de fiscalização do exercício profissional, contraditoriamente, vem somando ingerências no âmbito da formação acadêmica, partícipe ativo da formulação das DCN, inclusive como membro da COESP-EF, o mesmo vem se aproximando veementemente nos últimos anos dos cursos superiores de Educação Física como

PEDAGÓGICA”, neste mesmo período ocorreu na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá/MT o III Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte (CONCOCE) com o tema “FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE NO CENTRO-OESTE” e ainda no período de 17 a 19 de setembro de 2008, ocorreu na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (FEF/UFU), em Uberlândia-MG, o II Congresso Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte com o tema “FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PESQUISA E INTERVENÇÃO”.

³ O CONBRACE na sua décima sexta edição e o CONICE na sua terceira experiência efetivou-se no Centro de Convenções da Bahia, Salvador/BA, congregando pesquisadores e estudantes, no período de 20 a 25 de setembro de 2009 em torno de discussões pertinentes a temática “Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: políticas e cotidiano”.

⁴ Este seminário busca retomar a discussão acumulada pelo MEEF sobre a formação de professores de Educação Física assim como construir e propor alternativas em torno da mesma, o evento é composto por mesas, grupos de discussão, apresentação de trabalhos e plenária final. Na sua 4ª edição, ocorrida no período de 12 a 13 de março de 2009 na Universidade Federal de Sergipe (UFS) o evento tematizou as “Diretrizes Curriculares para educação física: superando a falsa divisão em nossa formação”.

parte da sua estratégia “colonizadora”, impondo sua interpretação das DCN e ganhando coercitivamente adeptos as suas posições.

Já no âmbito dos cursos de Educação Física no Brasil, identificamos que para além das formalidades legais advindas da promulgação das novas DCN, alguns processos também são permeados por uma legítima reivindicação da comunidade acadêmica, que busca a melhoria das condições de ensino dos seus cursos, o que tem tornado, desta forma, um campo produtivo para novas proposições políticas pedagógicas.

No entanto, ainda não sabemos se estas mudanças trazidas pelo processo de reforma dos projetos de formação dos cursos, carregam em seu bojo, possibilidades de essência para a construção de novos parâmetros para a formação de professores de Educação Física, pois conforme tem defendido Taffarel (1997a) o embate travado no campo da formação de professores pode estabelecer referências para o processo de manutenção ou ruptura com a forma de organizar a vida em sociedade e, portanto, expressa as próprias contradições do confronto de classes sociais⁵.

Assim, torna-se essencial, investigações que se voltem ao campo da institucionalização das DCN nos cursos de Educação Física, identificando o efeito causado por estes dispositivos orientadores no âmbito dialético da produção/reprodução de propostas para a formação.

Para efeito de delimitação da nossa investigação, selecionamos um dos possíveis indicadores deste impacto, trata-se dos PPP dos cursos, que segundo Freitas (1995) deveria ser o organizador global do trabalho pedagógico na escola e, ainda, que a elaboração do mesmo deve exigir uma “profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 1998, p. 9).

Nesse sentido, nossa pergunta científica se materializou em saber: Quais as contradições, os antagonismos e ressignificações evidenciadas no processo de mediação das orientações normativas advindas das Diretrizes

⁵ Segundo Marx e Engels (1998) a história das sociedades tem sido a história da luta de classes, sendo que o modo de produção capitalista sintetizou as classes sociais em dois pólos antagônicos: a burguesia, proprietária dos meios de produção e troca que compram a força de trabalho dos proletários e; os proletários, que por não possuírem meios de produção e troca são obrigados a venderem sua força de trabalho à burguesia para sobreviverem.

Curriculares para formação de professores em Educação Física nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Educação Física do Estado do Pará no que se refere à concepção de Educação Física, de Formação e de Perfil Acadêmico-Profissional?

Logo, o objetivo geral do presente trabalho é apresentar elaborações teóricas comprometidas com a construção de possibilidades imediatas para a qualificação da formação de professores de Educação Física que estejam articuladas dialeticamente com possibilidades históricas acumuladas pelo movimentos de resistência de educadores e estudantes que perspectivem a construção de uma formação para a emancipação humana.

Este objetivo maior está sustentado nos seguintes objetivos específicos:

1) Identificar e submeter à crítica os parâmetros referentes à concepção de Educação Física, de Formação e Perfil Acadêmico-Profissional assinalados no âmbito das DCN e dos PPP dos cursos; 2) Verificar as contradições, os antagonismos e ressignificações que as normatizações oficiais sofreram no campo da elaboração dos PPP dos cursos de formação de professores de Educação Física; 3) Apontar possibilidades de constituição de uma formação pautada nos princípios da emancipação humana a partir da compreensão da realidade investigada.

A exposição deste estudo está organizada em quatro seções que articuladas visam alcançar as determinações essenciais para a compreensão do objeto em debate. Na primeira seção, discutimos os parâmetros teórico-metodológicos orientadores da pesquisa, onde buscamos explicar nossa opção pelo marxismo como ferramenta epistemológica e teleológica mais avançada para os problemas colocados pelo terreno concreto das relações de produção capitalista.

Na segunda seção intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: em busca de suas determinações históricas” buscamos responder o seguinte quadro problemático: Quais as condições essenciais que viabilizaram a necessidade de professores de Educação Física? Como foram formados inicialmente estes professores? Qual era o seu perfil profissional? Estes cumpriam funções sociais de que ordem? As transformações significativas deste campo estavam atreladas a que interesses? Quais os principais embates travados neste campo no decorrer da história?

Na terceira seção entramos mais detidamente no debate atual do campo da formação em Educação Física, em que discutimos as “DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: formulações, repercussões, ingerências e enfrentamentos” onde inferimos acerca das causas que levaram a política curricular ganhar centralidade nas políticas educacionais a partir da década de 1990, questionamos: Qual a necessidade concreta de DCN? Que projeto de homem e sociedade está encoberto pelo conjunto de políticas do currículo? Quais as posições que se travam no âmbito da definição da política de currículo para a formação em Educação Física? Quais as repercussões e enfrentamentos da aprovação destas orientações normativas?

Na quarta seção, localizamos as mediações entre as DCN da Educação Física e os PPP a partir da análise do “IMPACTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARÁ”, contextualizamos esta relação dialética a partir das seguintes questões: Como se engendrou o campo da formação em Educação Física no Estado do Pará? O que temos sistematizado como proposta científica para esta realidade? Como estão estruturados os cursos de Educação Física do Estado do Pará ao considerarmos o cenário da educação superior brasileira? Como se relaciona DCN e PPP dos cursos tendo como mediação os indicadores de impacto: concepção de Educação Física, de Formação e de Perfil Acadêmico-Profissional?

Por último, apresentamos considerações finais, onde apontamos possibilidades superadoras a partir do movimento dialético com a realidade analisada, indicando linhas gerais para o enfrentamento das contradições no campo da formação de professores de Educação Física a partir dos elementos apreendidos no âmbito dos cursos e no diálogo com o acúmulo teórico dos movimentos de educadores e estudantes, propondo uma resistência que não desconsidere as necessidades imediatas da formação de professores, mas que também aponte possibilidades para uma perspectiva de construção de uma formação para a emancipação humana.

1. A OPÇÃO PELOS PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO MARXISMO

Nesta seção anunciamos o lugar de onde falamos, momento em que delineamos nossa postura epistemológica a partir do que Santos Júnior (2005) denominou de parâmetros teórico-metodológicos, este, por sua vez, deve expressar o conjunto de pressupostos que quando articulados aumentam as possibilidades de abordar o real “no sentido de sua compreensão, da produção de conhecimentos, do encaminhamento de ações, enfim, de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.121).

Nossa referência sustenta-se no marxismo, sistema filosófico que fundou uma compreensão radicalmente diferente de ciência, conseqüentemente, a exposição inicia no diálogo com os seus pilares de sustentação, em um primeiro momento, apresentamos o método materialista histórico dialético e a possibilidade instaurada de superação do simplismo intelectual de diferentes níveis de compreensão da realidade, logo em seguida, enfatizamos a necessidade da localização dos processos formativos/educativos no terreno da totalidade histórico-social, posteriormente, indicamos a importância da arma da crítica para a elaboração teórica marxista, por fim, afirmamos a “impotência” do marxismo quando descolado da sua perspectiva revolucionária e subordinamos os procedimentos metodológicos da pesquisa às finalidades dos parâmetros orientadores do marxismo.

1.1 O método materialista histórico dialético e a destruição da pseudoconcreticidade

Ao longo de nossa formação acadêmica tem nos inquietado a preocupante denúncia proferida por Triviños (1987, p.13) sobre “a confusão, a mistura, o ecletismo, que guiam muitas pesquisas que repousam nas prateleiras das bibliotecas do ensino superior, e que fazem delas um conjunto de idéias sem a amarra de conceitos centrais orientadores”. Sabemos que esta constatação encerra uma caracterização mais ampla, de que a lógica da formação acadêmica, científica e universalizada vêm perdendo progressivamente espaço para uma formação aligeirada, técnica e instrumental, voltada apenas para o consumo de

conhecimento necessário para as demandas que o mercado impõe, enquanto na esfera da produção do conhecimento, prioriza-se o pesquisar utilitarista e imediatista, apenas voltado para fins de conclusão de cursos ou disciplinas, afirmando a tese da investigação por mero diletantismo.

Em contraposição, Triviños (1987, p.13) propõe que o pesquisador por coerência e disciplina “deve ligar a apropriação de qualquer idéia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar e, em seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais”, superando, assim, uma evidente “indisciplina teórica” que acomete nossa atividade de pesquisador e que expressa uma determinada “ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos” (TRIVINÓS, 1987, p. 15).

A partir desta referência, indicamos a necessidade da construção de uma determinada postura epistemológica no decorrer do processo formativo do pesquisador, de maneira que prevaleça a atitude crítica durante a apreensão da gênese, formação e estruturação do conhecimento humano e de suas leis de produção, na busca das “relações existentes entre a ciência e a sociedade, entre a ciência e as instituições científicas, entre as diversas ciências, etc.” (JAPIASSU, 1975, p. 29). Acreditamos que tais bases garantem a compreensão sobre a impossibilidade de elaboração do conhecimento científico sem uma precedente posição epistemológica, pois como nos dizeres de Gamboa (2007, p. 22)

Consideramos que o pesquisador não é axiologicamente neutro; como cidadão de uma determinada sociedade, como “ser político”, como homem de sua época e também como sujeito da história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo, portanto não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas.

Sendo assim, declaramos que no desenvolvimento desta pesquisa buscamos “aproximações” com os parâmetros teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético. Referimo-nos “aproximações”, pois conforme reconhecia o próprio Karl Marx, em suas teses sobre Feuerbach, os homens também “são produtos das circunstâncias e da educação” (MARX, 2007, p. 100), portanto, temos clareza de que nem sempre conseguimos superar as profundas contradições que permeiam nossa formação científica. A opção por estes

parâmetros pode ser justificada a partir das considerações de Santos Júnior (2005, p. 15) de que o materialismo histórico dialético constitui-se

no melhor instrumento para enfrentar as problemáticas significativas deste início de século, permitindo articular, dialeticamente, análise e encaminhamento – na forma político-pedagógica – além de fornecer as análises mais avançadas do modo de produção e reprodução da vida baseado na produção coletiva e na apropriação privada – o capitalismo.

Esta perspectiva teórica metodológica foi elaborada por Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895) ao longo do século XIX e segundo o grupo de metodologia de investigação social do departamento de comunismo científico da Universidade de Havana (1981, p. 9-10, tradução nossa) a mesma apresenta níveis metodológicos que interagem entre si, no primeiro nível está o “materialismo dialético” que se caracteriza por ser uma metodologia geral, responsável pelo fornecimento dos princípios, categorias e leis que orientam o investigador em qualquer que seja a dimensão da realidade a ser estudada, já o “materialismo histórico” se apresenta em um segundo nível como uma extensão particular do materialismo dialético que permite um estudo verdadeiramente científico da realidade social.

Marx e Engels partiram da crítica ao processo de dominação do homem por idéias absolutas, para então formularem o seu método de análise da realidade, com base em argumentos arrebatadores indicavam em seus escritos que até aquele momento da história “os homens sempre tiveram idéias falsas a respeito de si mesmo, daquilo que são ou deveriam ser” (MARX e ENGELS, 2007, p. 3), indicando que aquela penumbra colocada sobre a realidade era reflexo da própria relação de dominação constituída no modo de produzir e reproduzir a vida material, portanto, “a produção das idéias, das representações e da consciência está, a principio, direta e intimamente ligada à atividade material [...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2007 p.18-20).

O filósofo Karel Kosik (2002) reitera esta afirmação, demonstrando que dentro de uma sociedade dividida em classes sociais, baseada na divisão do trabalho e na hierarquia de posições, a práxis humana se apresenta como práxis utilitária, fragmentária e unilateral, a qual coloca o homem “em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não

proporciona a compreensão das coisas e da realidade” (KOSIK, 2002, p. 14). Portanto, este autor afirma que a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, de forma imediata, podendo o homem, somente através de um esforço e um desvio, de uma atividade peculiar, capturar a lei dos fenômenos, a estrutura da coisa, pois “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 2002, p. 17).

Seria, portanto, a partir do método científico que o homem conseguiria compreender a realidade humano-social como unidade de produção e produto, sujeito e objeto, gênese e estrutura, desprendendo-se da imediatez, da facticidade, da aparência, da expressão fenomênica da realidade, destruindo assim o mundo da pseudoconcreticidade que se manifesta

como um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente, é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 2002, p. 15).

Logo, a apreensão das múltiplas determinações constitutivas da realidade humano-social deve pautar-se em uma abordagem minuciosa, rigorosa e radical, capaz de capturar o seu movimento e contradições inerentes, desvelando suas determinações e suas leis de transformação. Segundo Marx (2003, p.248) este método investigativo “consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, isto é, um movimento do pensamento e no pensamento de se apropriar da realidade, desta forma, o real deveria ser reproduzido no pensamento levando em consideração a busca dos seus traços constitutivos, o que resultaria no concreto pensado, ou seja,

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida, da observação imediata e da representação (MARX, 2003, p. 248).

Segundo este mesmo autor, se a realidade é constituída pelo movimento contraditório, em um contínuo fazer-se e refazer-se, cabe a investigação científica rigorosa desvendar este movimento, captando a sua gênese, organização, dinamização e transformação, pois conforme Marx (1982a, s/p) “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”.

Desta forma, para capturarmos as mediações que se estabelecem em nosso objeto de investigação, ou seja, entre as políticas curriculares oficiais, sobre o campo da formação de professores de Educação Física e, especificamente, nos PPP dos cursos superiores do Estado do Pará, precisamos estabelecer as suas múltiplas determinações em uma análise minuciosa. Tal esforço se justifica na tentativa de nos aproximarmos do objeto em sua totalidade histórico-social, que para Kosik (2002, p.44) significa a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Assim, podemos apreender que o conjunto de proposições pedagógicas provenientes do poder instituído, tanto no âmbito do Estado quanto na esfera das instituições formadoras, não deve ser entendido como um conjunto desordenado e caótico de documentos aleatórios, mas como um todo internamente estruturado, imbricado por mediações simultâneas que se desenvolvem e que refletem na sua especificidade, o próprio embate entre classes sociais antagônicas dentro da sociedade.

1.2 A relação dialética entre o modo de (re) produzir a vida e os processos formativos/educativos

No livro “Marx e Engels: textos sobre educação e ensino” (MARX e ENGELS, 1992) identificamos que estes filósofos, no conjunto de sua vasta elaboração teórica, nunca se detiveram exclusivamente as pautas da educação e do ensino, suas referências sobre este tema aparecem de forma pontual ao longo da totalidade de seus escritos, portanto, “a partir de sua produção não é possível ‘levantar’ um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado” (MARX e ENGELS, 1992).

Porém, defendemos que cabem aqueles que perspectivam intervir teórica e praticamente no campo educacional, sustentados nos pressupostos do marxismo, ancorar, ou seja, derivar desta base teórica, um conjunto de elementos que permitam constatar, compreender, explicar, propor e intervir na realidade complexa e contraditória. Marx e Engels forneceram a chave para a compreensão radical do modo de (re) produzir a vida sob o julgo capitalista, logo, toda incursão rigorosa e radical sobre a temática do ensino e da educação, com base nesta referência teórica, deve considerar este eixo matricial.

Sabemos que ao compreendermos a lógica do capital, não apreendemos como num “passe de mágica” a especificidade da educação e do ensino, mas sem o entendimento do modo de produzir a vida em sociedade, anulamos qualquer possibilidade de caracterizarmos essencialmente as dimensões humano-sociais. As condições materiais de existência são, portanto, a base da sociedade, sendo assim, o ponto de partida para qualquer análise das suas instituições, idéias, valores e também dos processos formativos/educativos, conforme defende Lombardi (2005, p. 4)

não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Com isso estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens.

Destarte, é importante enfatizar que esta relação de subordinação dos processos formativos/educativos ao modo de produzir a vida, de forma alguma visa enclausurar esta dimensão da realidade ao mero determinismo, pois consideramos que tais processos apresentam suas particularidades e, deste modo, que as contradições e os antagonismos evidenciados no embate capital-trabalho não alcançam da mesma maneira as várias instâncias sociais, logo, é fulcral que a investigação científica capture a dinâmica de cada estrutura que compõe a totalidade sócio-histórica, assim como as possibilidades transformadoras ensejadas pelas mesmas.

Dessa forma, buscaremos no desenvolvimento desta investigação unificar esforços com aquelas pesquisas (TAFFAREL, 1993; DAVID, 2003; LACKS,

2004; SANTOS JÚNIOR, 2005) que reconheceram a impossibilidade de construção de uma crítica radical à formação de professores de educação física sem considerar os nexos e determinações das relações gestadas no seio do modo de produção capitalista.

1.3 A arma da crítica

Considerada pelos críticos como uma das mais ciclópicas elaborações intelectuais da cultura ocidental, é fundamental que enfatizemos que Karl Marx e Friedrich Engels não partiram do nada ao iniciar a sua construção teórica. Como visualizaremos a seguir, foram influenciados profundamente pela inserção ativa no confronto de classes, mas por outro lado, destaca-se essencialmente, o fantástico “arsenal crítico”. Estes intelectuais revolucionários conseguiram submeter à crítica grande parte do sistema filosófico alemão, com destaque para Hegel e Feuerbach, contrariaram os economistas clássicos ingleses, principalmente Smith e Ricardo e ainda por cima superaram as proposições dos socialistas utópicos, Owen, Fourier e Saint Simon.

Ao se confrontarem com tais elaborações teóricas, Marx e Engels entendiam que estas idéias não se apresentavam como simples abstrações desprezíveis acerca do real, mas justamente o contrário, sabiam que estas constituíam a própria realidade sócio-histórica, desempenhando papéis precípuos na reprodução do metabolismo social vigente, pois “a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante” (MARX e ENGELS, 2007, p. 48).

Portanto, identificavam que as produções teóricas acabavam por esconder o arcabouço que sustentava as problemáticas humano-sociais. Desta forma, enfatizavam a necessidade da crítica aos princípios que balizavam a teoria veiculada sob o domínio da burguesia. Questionavam-se a favor de quais interesses eram elaboradas tais teorias. Então, como parte integrante do processo investigativo, utilizavam-se da ampla produção teórica de seus contemporâneos e confrontavam permanentemente esta com o exame da realidade, evidenciando que qualquer análise crítica deveria partir da análise da realidade concreta, em um movimento de oposição a ela e não em modelos utópicos.

Logo, para o Marxismo, ou a arma da crítica constitui-se elemento fundante da elaboração teórica ou a teoria em construção deixa de ser teoria. Mas como se estruturaria esta crítica? Moreira Neto, Lima e Tonet (2009, p. 170) esclarecem que em Marx, a crítica deve estar fundada nos seguintes elementos:

a) análise genética das entificações (o que é), b) busca histórico-social dos pressupostos (como se formou), c) explicitação da processualidade do ser em si mesmo (como se desenvolve) e d) exposição dos limites e possibilidades de transformação do real (como ir radicalmente adiante).

Neste sentido, Freitas (1995) também buscou os fundamentos da crítica marxista e suas características essenciais no campo educacional, apontando seis elementos: a) Deve ser construída por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico; b) Deve ser materialista e não uma crítica baseada em 'ideais educativos'; c) Deve conduzir-se sobre o real, em dado momento histórico concreto; d) Deve estar inserida em uma totalidade histórica e social; e) Deve mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases; f) Deve situar a educação dentro do processo de produção e reprodução do capital e do valor, bem como explicitar qual papel ele joga nesse processo, para assim, buscar soluções nas tendências reais existentes.

Assim sendo, torna-se impossível pensarmos em qualquer elaboração teórica que desconsidere tais elementos, portanto, pretendemos utilizar o arsenal crítico no decorrer de toda nossa elaboração teórica, buscando compreender inicialmente como se estrutura a formação de professores de Educação Física, para podermos construir uma posição radical que leve em consideração a dialética das possibilidades contida na realidade analisada e, assim, levantar proposições arraigadas no plano concreto de existência.

1.4 O projeto histórico para além do capital

Frigotto (1987) é imprescindível ao demonstrar que qualquer investida no campo da produção do conhecimento científico está, precipuamente, atrelada a determinado plano teleológico. Este autor afirma a necessidade do pesquisador estabelecer de imediato, rupturas e contrapontos em relação ao que está posto no

plano concreto das relações sociais, clarificar sua concepção de ciência e indicar a que sujeitos históricos sua produção se refere.

Ao criticar uma pretensa neutralidade científica, o citado autor aponta que mesmo inconscientemente, nossas pesquisas aderem um determinado sentido histórico, social, político, e técnico da realidade. Nossas opções teóricas não podem ser alheias à realidade social que a circunscreve, como algo desvinculado da nossa concepção de homem e de mundo, pois como nos alerta Mészáros (2004, p. 301) “em parte alguma o mito da neutralidade ideológica é mais forte do que no campo da metodologia”.

Coerentemente, um dos traços marcantes da produção teórica de Marx e Engels é de que esta não se tratou de um “acontecimento puramente intelectual, mas também de acontecimento sócio-político de significação histórico-mundial” (GORENDER, 2007, p.15). Não é possível articular o pensamento desses dois autores, fora de um contexto político de luta do proletariado contra a divisão do trabalho e também da crítica direcionada a apropriação privada das construções históricas da humanidade pela burguesia, esta teoria “trouxe uma visão profundamente nova do desenvolvimento da sociedade humana e um novo projeto de lutas sociais com vistas à transformação radical da sociedade existente” (GORENDER, 2007, p.17-18).

Sobral (1986 apud TAFFAREL et al., 2006) corrobora ao demonstrar claramente que o conhecimento pode transformar-se em: a) força produtiva: quando o mesmo direciona-se a atividade produtiva, ampliando o rendimento, a extração de mais-valia, assegurando uma maior acumulação de capital; b) força política: quando este incorpora-se à sociedade industrial, por uma política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado, determinando condições de vida, processos de trabalho, de acesso a bens culturais como educação, saúde, seguridade; c) força ideológica – quando se submete aos interesses da classe dominante, mediados pelo Estado capitalista e expressos em leis, planos, diretrizes governamentais e administrativas.

Estas características não deixam dúvidas da distinção que deve se processar entre a produção científica que tem por fim a ampliação das contradições entre capital-trabalho e aquela produção que visa à emancipação humana. Logo, nos posicionamos pelo fim da sociedade capitalista, a favor dos interesses da classe trabalhadora e teleologicamente apontamos o projeto histórico

para além do capital, pois entendemos a produção do conhecimento como uma arma a ser utilizada pelo proletariado contra a opressão da burguesia, pois “é para a construção coletiva de possibilidades objetivas de uma sociedade qualitativamente distinta que envidamos nosso esforço. Essas possibilidades são nosso objetivo e, talvez, nossa maior justificativa” (ESCOBAR, 1997, p. 5).

1.5 Procedimentos Metodológicos

Para o marxismo a investigação científica deve ser responsável pela aproximação sucessiva ao objeto do conhecimento. Temos acordo com Freitas (1995, p. 73) que entende “que na definição de uma determinada forma de trabalho tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados”. Assim, acreditamos que a busca pela saturação das múltiplas determinações que perpassam a formação de professores de Educação Física deve considerar as diversas possibilidades apresentadas pelo desenvolvimento técnico-científico.

Sabemos que as determinações que atravessam o objeto em análise são de múltiplas ordens e que o conhecimento teórico elaborado deverá representar a síntese destas múltiplas determinações. Logo, não identificamos problemas de qualquer dimensão, em subordinar os procedimentos metodológicos específicos aos parâmetros teórico-metodológicos do marxismo, acreditamos que este recurso heurístico é providencial para uma investida que se propõe capturar a estrutura de um objeto de extrema complexidade, como a formação de professores.

Dessa forma, segundo a classificação de Oliveira (2007) podemos referenciar que fizemos uso de procedimentos metodológicos de diversos tipos, a saber: 1) pesquisa bibliográfica – onde analisamos documentos de amplo domínio científico, tais como artigos em periódicos científicos, textos em revistas, livros e dicionários; 2) pesquisa documental – em que analisamos documentos ainda não tratados pela comunidade científica, tais como os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos superiores de Educação Física, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do CONFEF e ordenamentos legais em geral; 3) pesquisa na internet – onde acessamos bibliotecas virtuais, banco de dados em geral.

Nosso trabalho essencialmente ganhou contornos em base teórica, no entanto, não abandonamos a possibilidade de radicalizar nossa investigação, buscando sempre a sua essência, para se evitar cair num idealismo ingênuo, ou numa falsa armadilha da dicotomia teoria-prática, neste sentido, procuramos comparar frequentemente os nexos e determinações históricas do nosso objeto de pesquisa com o exame da realidade, pois para Marx, um estudo teórico ganha força quando se coloca de forma radical

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem (MARX, 2006, s/p)

Para organização dos dados nos utilizamos de categorias, com a finalidade de estabelecer classificações mais amplas. Freitas (1995) diz que a natureza é compreendida pelo homem por meio das categorias que constituem o seu concreto pensado. E, ainda, que: “[...] as categorias são o resultado da atividade de abstração e generalização do homem, ainda que o conteúdo das mesmas seja um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo no qual há a união do conhecimento e da prática” (FREITAS, 1995, p. 79-80).

Como categorias centrais, sinalizamos o par dialético realidade/possibilidade, que para Cheptulin (2004) não coincidem. “Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias.” (CHEPTULIN, 2004, p. 338).

A dialética entre realidade e possibilidade indica que a primeira é uma possibilidade já realizada e a segunda é uma realidade em potencial. Logo, se a possibilidade pode transformar-se em realidade, então: “(...) podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade”. (CHEPTULIN, 2004, p. 340).

Para análise dos dados da pesquisa nos valem de Triviños (1987, p. 161) quando diz que o processo de análise de conteúdo organiza-se da seguinte forma: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados

(codificação, classificação, categorização) e interpretação referencial (tratamento e reflexão).

Sendo assim, apresentamos os parâmetros teórico-metodológicos da investigação, entendendo que o concreto pensado, referido tantas vezes por Marx como produto final da investigação, deve ser encarado sempre de forma provisória já que “a destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz, logo, se desenvolve e se realiza” (KOSIK, 2002, p. 23).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: em busca de determinações históricas

O legado do marxismo, entre outras contribuições já mencionadas, tem subsidiado nossa compreensão acerca da imprescindível necessidade de apreensão da gênese e do desenvolvimento histórico dos fenômenos sociais se quisermos compreender com radicalidade a sua essência. Estamos convencidos da existência de duas grandes possibilidades para a interpretação de qualquer objeto de estudo, uma primeira, simplista, a-histórica, idealista, enviesada, que analisa a realidade acreditando que a mesma desenvolve-se por si mesma como um processo fotossintético, acaba por apartar sujeito e objeto, o todo e as partes, o singular o particular e o geral, o movimento e a contradição; uma segunda, dialética, materialista que apreende a totalidade como síntese de múltiplas determinações em que sujeito e objeto estão imbricados em um plano concreto, construído historicamente a partir do movimento contraditório do devir humano-social.

Nesse sentido, buscamos superar os estudos marcados pela linearidade e sincronia dos episódios, apontando a perspectiva da contradição, em que a história passa a ser reconstruída a partir de seus conflitos, disputas e tensões, em um processo contínuo de captura dos nexos e determinações dos sentidos e significados inter-relacionados com as bases materiais de organizar a vida em sociedade, pois segundo Marx (1984, s/p) “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Nesta seção analisamos as mediações entre a função desempenhada pela Educação Física como prática social determinada e o projeto histórico de sociedade subjacente. Caracterizamos os primeiros professores de Educação Física e a necessidade histórica de formação de especialistas para esta área. Desvendamos as principais transformações e os embates de projetos antagônicos para a formação de professores de Educação Física.

2.1 Educação Física e raízes europeias⁶

Nos estudos de Betti (1991), Soares et al. (1992) e Soares (2007) identificamos que a Educação Física no mundo ocidental, sofreu forte impulso no sentido de sua sistematização e institucionalização como prática educativa a partir do final do século XVIII e principalmente durante o século XIX na Europa. O momento marcado por guerras e revoluções foi propício para o desenvolvimento dos exercícios físicos, práticas estas, que atingiram grande dimensão e penetração ao longo do século XX.

O desencadeamento de uma série de revoluções liberais na Europa sob influência da experiência francesa somada as grandes transformações econômicas advindas da revolução industrial e também da influência política do liberalismo e nacionalismo consolidou o palco de materialização do projeto histórico capitalista (Betti, 1991).

Foi nesta nova ordem social que a Educação Física encontrou terreno concreto para sua evolução. A ampla transformação do modo de organizar a produção da existência humana exigiu da burguesia em ascensão a construção de “um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (SOARES et al. 1992, p. 51). A Educação Física, dessa forma, passou a compor o projeto de produtividade do estado burguês e, o proletariado, precisava adequar-se às novas exigências oriundas deste novo modo de produção.

Outro elemento fundamental segundo Soares (2007) foi o crescimento desenfreado das cidades industriais que arrastou o espaço urbano para um estado de calamidade pública. O aparecimento de epidemias, a ausência de higienização nos locais públicos e a falta de serviços sanitários elementares afetaram, inclusive, as condições de saúde da própria burguesia, que passou a ver na prática do exercício físico uma espécie de remédio para todas as mazelas da sociedade. “É esse discurso que incorpora a Educação Física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos” (SOARES, 2007, p. 11).

Foi assim que a ginástica, considerada um conteúdo de grande significação social, patriótica e produtiva, efetivou-se no currículo escolar,

⁶ O título desta subseção faz referência a obra: SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

contribuindo com a finalidade da consolidação do projeto de “homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (SOARES et al. 1992, p. 53).

Neste período, a prática da ginástica era ministrada exclusivamente por instrutores físicos do exército, local responsável pela formação dos especialistas no assunto. “Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da Educação Física escolar, calcadas nas normas e valores próprios da instituição militar” (SOARES et al. 1992, p. 53).

A partir deste conjunto de determinações, a Educação Física passou a ser propalada por todo o ocidente. A vinculação com o paradigma da aptidão física sustentado pelos parâmetros do discurso médico-higienista e militar davam o tom de uma intervenção arraigada por princípios morais burgueses, tais como a regeneração da raça, o fortalecimento da vontade, o desenvolvimento da moralidade e a defesa da pátria. (SOARES, 2007).

2.2 Dos primeiros ensaios da formação de professores de Educação Física ao status de curso superior

Oliveira (1998) analisou as primeiras influências para a formação de professores de Educação Física no Brasil, identificando que com exceção da pedagogia jesuítica, pouco se havia feito em prol da educação nacional no período colonial. Marcado por uma profunda dependência econômica em relação à metrópole, o Brasil colonial é dominado por um panorama cultural etnocêntrico que destinava ao trabalho físico uma condição marginal, um distintivo pejorativo da classe trabalhadora, fato este que talvez explique a ausência de registros históricos sobre a prática de exercícios orientados neste período (OLIVEIRA, 1998).

Ainda em Oliveira (1998) percebemos que foi somente a partir do período imperial que a Educação Física inscreveu seus primeiros avanços no Brasil. Impulsionada no âmbito intelectual pela instituição médica e suas teses de caráter higienista e na dimensão prática pela instituição militar e suas sistematizações didáticas das atividades físicas, a Educação Física sintetizou suas duas principais influências do período. (OLIVEIRA, 1998; AZEVEDO, MALINA e OLIVEIRA, 2002; MAGALHÃES, 2005).

A regulamentação da obrigatoriedade da ginástica nas escolas públicas de ensino primário a partir da reforma Couto Ferraz⁷, no ano de 1851, foi considerado um acontecimento de suma importância para a área, pois configura oficialmente o professor de ginástica como aquele que orienta profissionalmente as atividades físicas (OLIVEIRA, 1998).

Outro acontecimento importante na dimensão oficial, ocorreu em 1882, quando Rui Barbosa inferiu pareceres acerca do projeto nº 224 que tratava sobre a “reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”. Entre as principais indicações, ganha destaque a equiparação dos professores de ginástica aos de outras disciplinas, em categoria e autoridade (BETTI, 1991).

No entanto, em Oliveira (1998) percebemos que o disposto no ordenamento legal estava bem distante de solucionar a problemática da habilitação de um quadro de professores suficiente para o exercício desta função no magistério. A falta de um sistema educacional articulado e o descaso de dirigentes públicos com a formação destes especialistas colocou a ginástica nas escolas em um segundo plano.

Logo, o efeito deste menosprezo, fortaleceu a discriminação em relação aos primeiros professores e/ou instrutores, ao que tudo indica, preparados provavelmente com base no autodidatismo acerca de poucas obras sobre o assunto e algumas poucas experiências em viagens realizadas ao exterior, os mesmos eram identificados com um tipo de trabalho não muito admirado intelectualmente. Sendo assim, sargentos e civis iniciados pelos próprios militares aplicavam a ginástica escolar de forma muito próxima aquela praticada nos quartéis (OLIVEIRA, 1998).

O exemplo mais aproximado da forma como era realizada à prática pedagógica dos professores naquele período pode ser extraída de Higgins (s/d apud Oliveira, 2006, p. 7).

⁷ Trata-se do regulamento referente à reforma da instrução primária e secundária do município da corte, o qual teve sua aprovação no dia 17 de fevereiro de 1854 a partir do decreto Nº 1331, podendo ser acessado integralmente no sítio do HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" da Faculdade de Educação – UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html> Acesso em: 05 mar 2009.

Os exercícios devem ser executados por todos os discípulos ao mesmo tempo e do mesmo modo. A marcação do rythmo começara logo depois de dado o commando executivo: 1, 2, 3, 4...1, 2, 3, 4...Terminada uma lição de gymnastica, o professor não mandará debandar antes de executar a formatura inicial (fileira). A quebra da disciplina acarretará a quebra da força moral

A partir desta demonstração, percebemos que os elementos da didática, tais como a relação professor-aluno - marcado pela disciplina e hierarquia, os procedimentos metodológicos - influenciados pelo comando executivo e pela padronização do “saber fazer”, denotam a forte predominância dos preceitos defendidos pelas instituições militares.

Pelo que visualizamos este modelo de sistematização do momento áulico ainda perdurou por um bom período, já que as primeiras tentativas institucionalizadas de formação de professores de Educação Física datam apenas da primeira década do século XX, sendo que estas, ainda não estavam atreladas ao nível superior de ensino. Destacam-se no âmbito civil, ações de alguns estados, na promoção de cursos para professores normalistas, proveniente da demanda do ensino da ginástica na instrução pública e, na instituição militar, ocorre a formação dos “primeiros mestres de ginástica do Brasil” (MAGALHÃES, 2005, p.92).

A inexistência de escolas superiores para formação de professores civis que exerceriam o magistério da Educação Física perdurou à década de 1930. Até este período era notório o predomínio da instituição militar tanto na oferta de cursos para formação de especialistas quanto no fornecimento de pessoal para o exercício do magistério em escolas civis (OLIVEIRA, 1998; MAGALHÃES, 2005).

Segundo Oliveira (1998) o estreito laço entre Educação Física e instituição militar rendeu críticas “a burocratização proposta e as feições militares que são delineadas para a Educação Física nacional” (p. 11). No entanto, mesmo pautados em uma prática exclusivamente técnica e sobrecarregados de normas disciplinares, foram os militares em parceria com os médicos, os pioneiros no processo de inclusão da Educação Física no ensino superior brasileiro.

Cabe o registro de que as influências das instituições médica e militar na consolidação da Educação Física como prática social é tanta que Soares (2007, p. 69) afirma que “em diferentes momentos, estas instituições definem o caminho da Educação Física, delineiam o seu espaço e delimitam o seu campo de conhecimento”.

Logo, foi somente na década de 1930 que se desenvolve uma conjuntura propícia para a propagação da Educação Física. A mudança da base econômica e social, com a transição do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial demarca o domínio político e econômico pela burguesia local. A fusão do discurso nacionalista com a necessidade de força de trabalho para indústria em crescimento contrastava com os altos índices de enfermidades, vícios e degenerescência social, colocando a Educação Física em um patamar privilegiado no desenvolvimento do projeto histórico capitalista, que se encontrava em fase embrionária no Brasil. A função que lhe coube dividia-se entre a formação de corpos fortes e ágeis para a indústria e defesa da nação e também no modelamento e adestramento do caráter dócil e obediente do povo, ideais para o desenvolvimento da base econômica sem qualquer reivindicação.

Segundo Betti (1991) pouco se havia feito pelo ensino brasileiro até esse período, a falta de recursos das principais províncias brasileira articulada a restrita atuação do governo central, limitou em grande parte a Educação Física às escolas do Rio de Janeiro, devido o foco político e econômico da época ainda centrar-se neste município, onde se localizava a corte imperial e a capital da república.

No entanto, a década de 1930, demarca um novo período para a educação brasileira, conforme Betti (1991, p. 65) inicia-se “um ciclo de reestruturações no ensino brasileiro” com grandes reformas acontecendo em diversos níveis nos Estados. Oliveira (1998) anuncia que é neste período que deflagra a autêntica origem da formação de especialistas para a Educação Física.

Outro elemento fundamental é a instauração do regime Vargas que empunhando a bandeira do nacionalismo, fez com que a Educação Física aumentasse sua legitimidade social visto que a ideologia impregnada apontava a Educação Física como “um auxiliar poderoso para o fortalecimento do Estado e um possante meio para o aprimoramento da raça, um dos pontos importantes no ideário” (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 16).

Ficou assegurada, assim, a necessidade de formação superior em Educação Física visto que tal investida poderia garantir os “reprodutores” capazes de veicularem amplamente nas escolas, sem qualquer tipo de questionamento, os princípios da disciplina moral e do adestramento físico, importantíssimos naquele momento para o fortalecimento da economia, para defesa e desenvolvimento da nação.

Dessa forma, no dia 17 de abril de 1939, no município do Rio de Janeiro, o então presidente Getúlio Dorneles Vargas, promulgou o Decreto-Lei nº 1.212 que criou oficialmente, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) que teria por finalidade: a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país (BRASIL, 1939).

Os critérios para seleção dos candidatos à matrícula na ENEFD denotavam a forte predominância da perspectiva higienista no contexto da Educação Física, os mesmos deveriam apresentar prova de identidade e de sanidade mental, submeter-se a rigorosa inspeção de saúde e ainda prestar exames vestibulares, sendo ainda que, especificamente, para os cursos ofertados eram cobrados os seguintes pré-requisitos: 1) para o curso superior de Educação Física, para o curso de técnica desportiva e para o curso de treinamento e massagem era necessária a apresentação do certificado de conclusão do curso secundário fundamental; b) para o curso normal de Educação Física exigia-se a apresentação do diploma de normalista e; c) para o curso de medicina da Educação Física e dos desportos a apresentação de diploma de médico.

O fato da ENEFD ofertar cinco cursos diferentes não se justificava do ponto de vista do conhecimento delimitado para as distintas formações, em uma apropriação mais detida, percebemos que as propostas dos cinco cursos são muito próximas. Tendo por referência o curso superior de Educação Física, visualizamos que o curso normal está em sua totalidade contemplado neste, já os cursos de técnica desportiva e treinamento e massagem se diferem do primeiro por apenas uma disciplina (metodologia do treinamento), por fim, o curso de medicina da educação física e dos desportos se difere por quatro disciplinas (fisiologia aplicada, metabologia, traumatologia desportiva e metodologia do treinamento).

Sobre a relação entre o diploma conferido pelos cursos e a atuação destes profissionais era estipulado que para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais) e particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, era necessária a apresentação de diploma de licenciado em

Educação Física, obtido no curso superior de Educação Física (duração de 2 anos); para o exercício das funções de professores de educação física, nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, no Distrito Federal, nas capitais dos Estados ou em quaisquer outras cidades de população superior a 50.000 habitantes, deveria ser apresentado o diploma de normalista especializado em educação física, obtido em curso normal de Educação Física (duração de 1 ano); as instituições desportivas, que funcionarem nas cidades de população superior a 100.000 habitantes, em todo o país, deveriam admitir ao provimento das funções de técnico desportivo e de treinador e massagista desportivo, os portadores dos respectivos diplomas de técnico desportivo e de treinador e massagista desportivo (duração de 1 ano); a educação física e os desportos, nos estabelecimentos de ensino superior, secundário, normal e profissional e nas instituições desportivas de todo o país, deveriam possuir a assistência de médicos especializados em educação física e desportos (duração de 1 ano).

Proposta como padrão para as demais escolas civis de Educação Física que viriam expandir-se pelo país, Faria Júnior (1987) adverte que a ENEFD pautava-se numa visão estritamente técnica, negava as influências pedagógicas, imprimindo valores do ideário estadonovista, tais como: integração, aperfeiçoamento da raça e sentimento nacionalista, o que era vital para manutenção do regime político autoritário e centralizador de Vargas.

Algumas características viriam diferenciar a formação do professor de Educação Física das demais licenciaturas e de outros cursos superiores. Enquanto nas outras licenciaturas o princípio orientador voltava-se a formação do professor, na Educação Física, o ideário de fortalecimento do Estado Novo, incutia centralmente uma visão tecnicista, impregnada de caráter militarista. No momento em que o ingresso para o curso superior de Educação Física exigia apenas o secundário fundamental e o curso era realizado em dois anos, nas outras áreas, era exigido o secundário complementar para o ingresso e o curso superior era realizado em três anos. Consequentemente “os profissionais que saíam formados pela ENEFD eram estritamente técnicos, desprovidos de fundamentação teórica consistente” (AZEVEDO e MALINA, 2004, p. 132).

Este delineamento de perfil não poderia deixar de sofrer influências próprias da conjuntura a qual estava inserida. O próprio corpo docente deste curso evidenciava a relação entre a formação oferecida e os interesses do poder

constituído na sociedade em geral, sendo que em sua maioria, eram oriundos de escolas superiores do exército, médicos e pessoas com grande destaque no cenário desportivo nacional, desta forma, não restavam dúvidas quanto a direção que seria dada ao processo formativo naquela instituição.

2.3 Transformações aparentes... Essência inalterada

Betti (1991) explica que o período demarcado pelo fim do Estado Novo no Brasil (1945) é acometido por diversas crises. O modelo político supostamente voltado às massas passa a ceder lugar aos interesses econômicos internacionais, iniciando-se uma série de tensões no âmbito político, desde a deposição de Getúlio Vargas e seu suicídio (1954), passando pela renúncia do presidente Jânio Quadros (1961) e culminando com o golpe militar (1964).

Com o fim do Estado novo, algumas reivindicações foram pautadas no sentido de aproximar a formação do professor de Educação Física dos demais professores de outras licenciaturas. Reclamava-se principalmente acerca do tempo de duração do curso, da necessidade de exigência do 2º ciclo do ensino médio para o ingresso na formação superior e o ingresso de disciplinas pedagógicas no currículo. (FARIA JÚNIOR, 1987).

No dia 3 de dezembro de 1945, José Linhares, presidente pro tempore, aprovou o decreto-lei nº 8.270, o qual “altera disposições do Decreto-lei número 1.212, de 17 de abril de 1939” (BRASIL, 1945). As principais modificações são das seguintes ordens: 1) em relação as denominações dos cursos: o curso normal de Educação Física passa a ser denominado de curso de Educação Física infantil, o curso de treinamento e massagem, passa a ser denominado unicamente de massagem, os demais permaneceram inalterados; 2) Ocorre a ampliação do tempo de integralização do curso superior de Educação Física de dois para três anos; 3) para o curso de técnica desportiva, passa a ser exigido o diploma de licenciado em educação física. Segundo Azevedo e Malina (2004), tais mudanças não substanciaram alterações qualitativas na forma de pensar a Educação Física, apenas significou aumento na carga horária das disciplinas já existentes.

Outra mudança significativa aconteceu após a II guerra mundial, conforme Magalhães (2005), o esporte passa a entrar no contexto social brasileiro. Sob a designação de Educação Física Desportiva Generalizada, Augusto Listello, o

seu principal precursor, empreendia um esporte que não era um fim em si mesmo, mas a partir da ênfase no aspecto lúdico, acreditava que o mesmo poderia ser um conteúdo altamente relevante para preparar o indivíduo para a vida em sociedade, através do desenvolvimento da lealdade, da solidariedade, do companheirismo, formando assim, o caráter do indivíduo (BETTI, 1991).

Porém, esta concepção de esporte não se tornou hegemônica visto que o conteúdo esportivo ganha força sob outra perspectiva. Segundo Soares et al. (1992, p. 54) “princípios de rendimento atlético/esportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas” passaram a se consolidar como novo paradigma para a organização da Educação Física, refletindo assim, o projeto de sociedade que estava em curso a partir dos princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade” (SOARES et al., p. 54), pilares essenciais da nova conjuntura.

No campo da formação do professor de Educação Física já na década de 1950 é garantido outro avanço. A partir da mobilização do movimento estudantil da área foi garantida a exigência da certificação do 2º ciclo do ensino médio para o ingresso no curso superior “o que representou substancial contribuição no sentido da elevação do status da profissão” (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 19).

Souza Neto et al. (2004) assinala que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na década de 1960, designou outra conquista para os anseios que buscavam aproximar a Educação Física das outras licenciaturas, trata-se da atenção especial que o texto legal ofereceu a formação de professores, passando a exigir a partir de então, um currículo mínimo e uma parte complementar de disciplinas que garantisse a formação cultural e profissional adequada, além de assegurar 1/8 da carga horária total do curso para a formação pedagógica do futuro professor.

No entanto, Faria Júnior (1987) denota que em virtude de uma consulta emanada da ENEFD ao Conselho Federal de Educação acerca da aplicação do currículo mínimo nos cursos superiores de Educação Física, as matérias pedagógicas mantiveram-se excluídas do currículo, ocorrendo a efetiva inclusão destas somente em 1969 a partir da resolução CFE nº 09/69 que fixou os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física.

No entanto, ao que tudo indica, as evidências de ruptura com o modelo de formação técnico instrumental ainda estavam apenas no plano da aparência, bem distante de se consolidar no solo concreto da Educação Física, pois segundo Betti (1991) o esporte se transformara em razão do estado, com influência vital na organização curricular e programática da educação física escolar, devendo nesse contexto, o aluno e a escola, “servir ao esporte, e portanto aqueles devem adaptar-se a este, e não o esporte estar a serviço dos interesses educacionais” (BETTI, 1991, p. 112).

Destarte, os novos dispositivos oficiais para a formação de professores nesta área dedicaram maior atenção a formação do técnico esportivo, quando a mesma passou a ter um caráter de especialização para o licenciado em Educação Física, sendo que este poderia escolher uma ou duas modalidades esportivas após a conclusão das matérias obrigatórias do currículo mínimo, conseqüentemente, os egressos destes cursos mantiveram-se “essencialmente técnicos, com uma fundamentação teórica de atendimento ao exercício da técnica profissional exercida, ainda desprovida de um corpo filosófico-sociológico consistente, apesar das disciplinas pedagógicas” (AZEVEDO e MALINA, 2004, p. 136).

2.4 O fetichismo dos mercados de trabalho em expansão e a polêmica licenciatura/bacharelado

Mesmo com algumas transformações deflagradas pela mudança nos dispositivos legais, a reflexão em torno dos problemas que envolvem a formação em Educação Física continuou sendo objeto de debate em fóruns, encontros, seminários no decorrer da década de 1970 e 1980. A crise econômica que assolava o Brasil aumentava consideravelmente o desemprego, e contraditoriamente fazia crescer o mercado de trabalho nos sistemas não escolares de ensino, o que levou incisivamente o questionamento dos currículos vigentes dos cursos de Educação Física, o argumento era de que os mesmos não davam mais conta de suprir a necessidade desse mercado em expansão. Souza Neto et al. (2004) sistematiza as principais reivindicações deste período

a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito tempo, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto

para atender, de forma competente, as necessidades sociais; e c) a importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico.

Segundo Nozaki (2005) o final da década de 1970 marca o advento do neoliberalismo como política de contenção da crise do sistema capitalista. Este modelo de gestão do Estado centra-se fundamentalmente no ataque frontal às conquistas históricas da classe trabalhadora, portanto, é neste contexto que vimos a ampliação do desemprego estrutural, a desproletarização, a ampliação do processo de exploração da força de trabalho, a precarização do trabalho e a desresponsabilização do Estado em relação aos direitos básicos como saúde, educação e previdência social.

Em Gawryszewski (2008) entendemos que a defesa das leis naturais do mercado condenou os serviços públicos e ao mesmo tempo fez crescer a comercialização destes. Portanto, esse processo de reorientação do papel do Estado fez expandir a prestação de serviços privados nos diversos campos. Na Educação Física, passa a imperar o discurso do estilo de vida comprometido com o bem-estar e com a saúde, resultando “na criação de um novo nicho de exploração econômica por empresas privadas, as práticas corporais em academias de ginástica” (GAWRYSZEWSKI, 2008, p. 52).

Sabemos que a formação de professores de Educação Física não é um campo hermético, é interpenetrado historicamente pelo conflito de interesses entre aqueles que dirigem o modo de produzir a vida em sociedade. Percebemos que ora adequou-se para formar aqueles que iriam atuar hegemonicamente nas escolas, com a preparação dos corpos aptos fisicamente para a produção capitalista, outrora para atender os auspícios de um esporte que não é pra todos, e neste momento é convocada para a recomposição desse sistema, como na atualidade, expressa por Nozaki (2005, p. 24)

oferecida na forma da aptidão física, pois se trata de uma reprodução do modelo dominante das manifestações das práticas corporais no campo não escolar, na forma de esportes, da dança, da ginástica e assim por diante. Ainda nesse campo, tais manifestações concorrem em última instância para a formação da ideologia da promoção da saúde e qualidade de vida, e se ligam à ideologia da empregabilidade quando se destinam a formar um corpo qualificado para uma boa apresentação social. Trata-se, também, e em outra proporção, de um distintivo de classe para aqueles com as condições de apropriação desses conteúdos.

Logo, toda esta nova dinâmica, fez emergir a maior polêmica da área na atualidade, a “controvérsia quanto a formação de um professor de educação física especialista ou generalista” (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 26). Logo, identificaram-se dois pólos antagônicos: aqueles que defendiam a formação generalista, entendendo que a formação deveria ser responsável por formar um profissional humanista, que poderia atuar tanto em sistemas de educação escolar, quanto em não escolar, superando a divisão do saber e, aqueles apologistas da formação especialista, defendiam uma formação profissional sob uma ótica pragmatista e tecnicista, que se dedica a um ramo da Educação Física, justificando-se a partir de uma realidade dos centros urbanos, com mercados de trabalho em expansão (FARIA JÚNIOR, 1987).

Em 16 de junho de 1987, o Estado capitalista fez prevalecer a lógica do mercado, instituindo a partir do Conselho Federal de Educação a Resolução nº 03/87, que ampliou a possibilidade da formação do professor especialista, criando a figura do bacharelado em Educação Física, paralela à formação generalista, tradicionalmente evidenciada na figura do licenciado pleno.

Esse debate acerca da formação do especialista ou generalista ganha maior ênfase com a aprovação da nova LDB 9394/96 e da regulamentação da profissão de Educação Física a partir da Lei 9696/98, agora sob novas nomenclaturas, os defensores da licenciatura ampliada retomam a vigência do professor generalista, enquanto no pólo oposto, os apologistas da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado, resgatam a formação do profissional especialista, o que culmina no embate em torno da promulgação das novas Diretrizes Curriculares para área.

3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: formulações, repercussões, ingerências e enfrentamentos

Nesta seção, caracterizamos os interesses que mobilizaram a elaboração de Diretrizes Curriculares para o processo de escolarização brasileira, com ênfase especial para os cursos de graduação na esfera da educação superior. Discorreremos sobre a trajetória da formulação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física, destacando seus embates, polêmicas e a culminância de um consenso forjado. Submetemos à crítica este dispositivo legal, questionando os seus parâmetros orientadores. Finalizamos com a exposição do posicionamento e interpretação atualizada do CONFEF e do CNE sobre as Diretrizes da Educação Física, estas instituições vêm disputando a compreensão acerca do significado de se formar licenciados e/ou bacharéis em Educação Física.

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para quê?

É surpreendente a quantidade de elaborações oficiais referente a currículo escolar vivenciado a partir de meados da década de 1990 no Brasil. As referências curriculares alcançaram todos os níveis escolares, indo desde a Educação Básica, iniciando pela educação infantil - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - passando pelo ensino fundamental - Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental e Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental - e ensino médio - Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) e Diretrizes curriculares Nacionais do Ensino Médio - culminado com a Educação Superior - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior.

Com a contribuição de Sacristán (2000) entendemos que não é possível compreender com radicalidade este fenômeno que vem outorgando à política curricular um papel decisivo no âmbito das políticas educacionais brasileiras sem estabelecer mediações com a ordem social existente, pois conforme explicita este autor “numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à

cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser focado inexoravelmente desde uma perspectiva social” (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Para o especialista espanhol, a não inclusão do contexto social e histórico na discussão, traz problemas para a compreensão, explicação e superação das condições reais de materialização do currículo já que a política curricular é parte do contexto decisório mais amplo, tendo sua especificidade garantida no sistema educativo como “um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e alunos têm na mesma” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

O mesmo autor concebe a política curricular como força ideológica e produtiva em virtude da mesma se apresentar como a primeira determinação da realidade prática educativa. As decisões tomadas neste campo podem ter consequências de diversas ordens na prática curricular, indo desde a seleção e organização do conhecimento, passando pelas normatizações que deliberam sobre os limites das tomadas de decisões pelos agentes educacionais, culminando nos mecanismos de controle e regulação, todos estes, são encaminhamentos tomados pela política de currículo (SACRISTÁN, 2000).

Sendo assim, não precisamos ter formação superior em ciência política para compreendermos que não é algo natural a presença do Art. 210 na Constituição da República Federativa do Brasil, quando este versa que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), nem o inciso IV do Art. 9º da LDB que delega a União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios o estabelecimento de “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que orientarão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996) e muito menos a criação do CNE e suas respectivas Câmaras de Educação Básica e Câmara de Educação Superior (CES) que entre outras atribuições inequívocas cumpre “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995).

Portanto, os dados confirmam a existência de um projeto de escolarização amplo e sistemático, porém, sabemos que a definição desta política curricular não é neutra, passando necessariamente por um engajamento ético-

político a determinado projeto de formação humana. Logo, é fulcral nos questionarmos sobre o projeto ao qual a política nacional curricular é signatária.

Taffarel (1997b) analisou o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) proposto pelo Ministério da Educação para o ensino fundamental, demonstrando a partir de evidências expressas no documento a direção que o Estado, mediado pelas políticas de currículo, quer dar ao projeto de formação humana de uma nação.

Apontou os vínculos estreitos entre o documento e as demandas de convênios internacionais assinados pelo governo brasileiro, onde reflete os estreitos laços com os parâmetros das agências internacionais de financiamento em que “a chave mestre de tal processo é a unidade nacional em torno da coesão forjada, também, pela via educacional. Daí o papel estratégico de controle e centralismo ideológico via PCN” (TAFFAREL, 1997b, p. 37).

Esta estudiosa também elaborou críticas a exclusão e alienação das amplas massas do processo de elaboração dos PCN, a qual restringiu-se aos especialistas, impossibilitando que as aspirações históricas das classes populares fossem debatidas e reivindicadas como referência para educação de uma nação.

O PROJETO EDUCATIVO defendido pelos PCN é um ‘Processo que implica na formulação de metas e meios, valorizando-se trabalho em grupo e co-responsabilidade’. Centra-se no individuo e em valores ditos universais e desconsidera-se a questão dos sujeitos políticos coletivos, da alteração de rumos do processo civilizatório e da construção das condições objetivas para superação do capitalismo. ADAPTA OS SUJEITOS ‘AO FIM DA HISTÓRIA’ – A MELHORIA DO CAPITALISMO. (TAFFAREL, 1997b, p. 39).

A constatação de Taffarel (1997b) pode ser confirmada em Vieira (2006) que ao discutir os impactos da reforma curricular profissional de nível técnico sobre os currículos dos cursos, apontou a formação voltada para o mercado de trabalho sob a lógica da competência, qualificação, empregabilidade e profissionalização. A autora argumentou que tais bases não contribuem para uma formação geral de indivíduos críticos, transformadores ou questionadores, mas em contrapartida, volta-se a formação profissionalizante, “com o objetivo de adequar a educação aos novos imperativos da ordem econômica” (VIEIRA, 2006, p. 108).

Entre outros pontos criticados pela autora, destacamos a denúncia ao caráter autoritário da elaboração da proposta de reforma curricular, reduzindo a comunidade escolar a meros executores e, conseqüentemente, a

institucionalização de uma proposta de currículo por módulos, autônomos e completos em si mesmo, com certificação imediata ao fim dos módulos, fragmentando e parcializando a compreensão de totalidade dos cursos.

Na Educação Superior as constatações se ratificam, o estudo de Cattani, Oliveira e Dourado (2001) destacou os elementos centrais que estruturam a política de currículo para os cursos de graduação. Revelou que o processo de reestruturação produtiva do capitalismo global - acumulação flexível e a flexibilização do trabalho – trouxe novas problemáticas para o campo da produção do conhecimento e para a formação profissional.

Os autores apontaram que sob o novo paradigma da produção capitalista, as reformas curriculares dos cursos superiores são diretamente afetadas pelos novos perfis profissionais e modelos de formações exigidos pela lógica da empregabilidade, duas características passam a ser centrais neste novo perfil profissional: “polivalência e flexibilidade profissional” (CATTANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p. 71).

Para estes autores, tais medidas visam tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexíveis, o que contribuiria para a lógica da formação de profissionais mais dinâmicos e adaptáveis às novas demandas do mercado do trabalho, porém os mesmos alertam que

todo esse *ideário da flexibilização curricular*, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente ‘naturalizam’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades (CATTANI, OLIVEIRA & DOURADO 2001, p 75, grifo dos autores).

Para concluir suas idéias, os autores apontam a necessidade de debatermos tais questões articuladas à função social da educação superior antes de ingressarmos em mais uma “aventura curricular” no país, que pode significar em grande parte, a aproximação com os princípios da educação privada mercantil. (CATTANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001, p 75).

Desta forma, identificamos que desde o ensino fundamental com Taffarel (1997b), passando pelo ensino técnico-profissionalizante com Vieira (2006)

chegando à educação superior com Cattani, Oliveira e Dourado (2001) existe uma tendência unificante de determinado projeto de formação humana para a nação brasileira, manifesto na adaptação dos sujeitos a lógica das competências, tecendo, assim, um modelo de regulação educacional centrado em princípios de “produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

Os determinantes deste fenômeno podem ser identificados a partir da década 1990, momento em que se acentuou na América Latina um conjunto de políticas baseadas nas recentes transformações do mundo do trabalho e no processo de globalização da economia. No Brasil, com a ascensão do Governo de Fernando Henrique Cardoso e a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado no Brasil, observamos um aumento expressivo das orientações advindas dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento para aprofundar políticas de reforma que tendem a modificar substancialmente o caráter do Estado brasileiro e, conseqüentemente, o caráter das políticas públicas educacionais.

Segundo Chaves (2008), as bases públicas da reforma do Estado brasileiro encontram-se no Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995. De acordo com esta autora, as políticas de reforma visam atender às determinações da reunião conhecida como “Consenso de Washington”, realizada em 1989, nos Estados Unidos, entre representantes do governo norte-americano e das agências multilaterais. No setor da educação, reuniões como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia, em 1990; a Conferência de Cúpula de Nova Delhi de 1993 e a Conferência Mundial sobre Ensino Superior ocorrida em Paris em 1998, têm redirecionado as políticas públicas educacionais para atender os interesses do capital internacional.

Morosini (2004, p. 146) afirma que as “políticas públicas educacionais não devem ser entendidas sem a consideração da natureza do Estado onde se fazem presentes”. Sendo assim, consideramos o Estado na sociedade capitalista a partir da acepção de Chaves (1997), que afirma ser uma instituição que representa determinados interesses de classes sociais, mantendo o domínio da classe dominante pelo seu viés coercitivo e opressor, mas também, pela conquista da

hegemonia social através do consenso, utilizando-se para isso de instrumentos ideológicos e jurídicos.

Portanto, o conjunto de políticas e programas neoliberais implementado no Brasil no início de 1990, dentre outras finalidades, é elaborado no sentido de conformar uma nova hegemonia social para a aceitabilidade do modelo econômico em curso, como nos demonstra Anderson (2003, p. 23)

Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se as suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes.

Desta forma, as reformas do Estado aprofundadas no governo de Fernando Henrique, administração anterior ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, compreendidas como reformas de cunho neoliberal são criadas no intuito de atender os interesses do capital financeiro internacional em detrimento das necessidades da maioria da sociedade, colocando no âmbito do mercado o controle da economia nacional e de setores estatais estratégicos, incluídos os setores considerados direitos sociais inalienáveis na Constituição (BRASIL, 1988), como a saúde, assistência social e a educação. Neste sentido, segundo Agrela (2005), estes direitos sociais inalienáveis perdem cada vez mais o status de serviço público e são cada vez mais explorados pela iniciativa privada.

Logo, somando-se as demandas externas a universidade (transformações no mundo do trabalho, ajustes estruturais, reformas do estado) estão as reivindicações legítimas da comunidade acadêmica (currículos defasados, condições precárias de ensino, políticas de pesquisa e extensão frágeis e inconsistentes) o que intensifica a necessidade de uma nova reformulação de Diretrizes Curriculares para os cursos superiores no Brasil.

3.2 O processo de reformulação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física

O processo de reformulação das DCN para os cursos de graduação tem início oficial no momento em que o CNE a partir da CES, no uso das atribuições que lhe confere a Lei 9.131/95, estabeleceu orientações gerais ao longo do Parecer CNE/CES nº 776/97 que visavam facilitar o processo de deliberação acerca das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Este Parecer envidou uma série de críticas a legislação anterior que se pautava na figura do currículo mínimo, colocando essencialmente, que este paradigma curricular revelava-se ineficaz devido sua excessiva quantidade de disciplinas obrigatórias e ampla duração dos cursos o que diminuía excessivamente a liberdade concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino, desencorajando a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida (BRASIL, 1997).

Visando assegurar as orientações da LDB 9394/96 no que tange a garantia da flexibilidade e qualidade da formação oferecida aos estudantes, o parecer apontou os princípios que deveriam orientar a formulação das diretrizes curriculares dos cursos superiores: 1) garantia de ampla liberdade as Instituições de Ensino Superior (IES) na composição da carga horária e na especificação das unidades de estudos; 2) indicação de áreas de conhecimento para composição do currículo; 3) rejeição do prolongamento desnecessário dos cursos; 4) Incentivo a sólida formação geral, permitindo variados tipos de formação e habilitações em um mesmo programa; 5) Estímulo de práticas de estudo independente; 6) Reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; 7) Fortalecimento da articulação teoria-prática; 8) Orientação para a condução de avaliações periódicas sobre as atividades formativas (BRASIL, 1997).

Dando sequência às ações de formulação das Diretrizes Curriculares, o MEC, por intermédio da Sesu convocou as IES através do edital nº 4/97 a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores que seriam submetidas posteriormente a uma Comissão de Especialistas (COESP) de cada área de conhecimento, responsável por analisar e sistematizar uma versão para encaminhamento a Sesu/MEC.

Esta convocação propunha ações integradas entre diferentes IES, nas suas áreas afins, bem como com as sociedades científicas, conselhos profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos que através de seminários, encontros, workshops e reuniões poderiam consorciar uma proposta comum que legitimaria o processo de discussão.

Contraditoriamente aos fins anunciados, o edital convocatório datava do dia 10 de dezembro de 1997 com data limite para o envio das propostas de Diretrizes Curriculares à SESu/MEC para 03 de abril de 1998⁸. Segundo Taffarel (1998) este prazo foi irrisório para definição de Diretrizes Curriculares já que este período envolvia recesso escolar, festividades de final de ano e férias docentes.

Antes de finalizar o período estipulado para o término do envio das propostas, a Sesu/MEC por meio de portaria ministerial n.º 146, de 10 de março de 1998 designou os professores Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra de Resende (UGF), Wagner Wey Moreira (UNIMEP) e Iran Junqueira de Castro (UnB) para integrarem a Comissão de Especialistas de Ensino Educação Física⁹ (COESP-EF) para um mandato de dois anos.

Esta comissão ficou responsável a partir da sua nomeação, pelo papel de assessoramento a SESU/MEC em relação a aspectos acadêmicos e também se responsabilizou por propor diretrizes curriculares para sua respectiva área de atuação.

Cumprindo o determinado, a comissão de especialistas apresentou uma proposta preliminar de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. O documento fundamentou-se em 24 contribuições das IES que enviaram sugestões, os resultados de pesquisas sobre currículo na formação

⁸ Segundo dados da COESP-EF (1999) o baixo número de contribuições recebidas fez com que a Sesu/MEC, em março de 1999, torna-se público outro edital (nº 5 – publicado no DOU de 06.03.1999 – seção 3 – p. 22) prorrogando o prazo estipulado anteriormente.

⁹ Os integrantes da COESP-EF, assim como em qualquer área do conhecimento, deveriam cumprir as normatizações estabelecidas pela portaria SESu/MEC n.º 972/97, de 22 de agosto de 1997, a qual determinou os critérios para composição das comissões: a) mínimo de três e máximo de cinco integrantes; b) composta por docentes de alto nível de formação acadêmica, ou renomada atividade profissional, com reconhecida experiência de atuação no ensino de graduação; c) indicação dos nomes pelas coordenações dos cursos de graduação reconhecidos e que também oferecessem programas de pós-graduação stricto sensu, na mesma área de atuação da comissão, no caso de alguma área em que o número de cursos de pós-graduação stricto sensu existentes fosse inferior a dez, seriam aceitas indicações provenientes de universidades e centros universitários credenciados que possuíssem apenas, na área em questão, cursos de graduação reconhecidos; d) Seleção dos nomes, com base na análise dos currículos, ouvida a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

superior em Educação Física, as manifestações por via de listas virtuais do Centro Esportivo Virtual (CEV), as críticas coletadas pelos membros da COESP-EF durante debates e palestras e ainda alguns documentos enviados espontaneamente a partir da reação a uma primeira versão de diretrizes divulgada no sítio da SESu/MEC.

A proposta fundamentalmente indicava um curso de Graduação em Educação Física que formaria exclusivamente o Graduado em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de atuação profissional (docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas; aptidão física/saúde/qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes)

Os currículos plenos teriam duas partes, o conhecimento identificador da área e o conhecimento do tipo de aprofundamento, o primeiro com dois níveis de formação, básica (conhecimento do homem e sociedade, conhecimento científico-tecnológico e conhecimento do corpo humano e desenvolvimento) e específica (conhecimento didático-pedagógico, conhecimento técnico-funcional aplicado e conhecimento sobre a cultura do movimento), o segundo seria responsável pelos conhecimentos de acordo com o campo definido de aplicação profissional e considerando as peculiaridades regionais e os perfis profissionais almejados.

Quanto a duração do curso, o mesmo teria duração mínima de 4 anos (8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária mínima de 2880 horas/aula, incluídos a prática de ensino ou o estágio profissional supervisionado com carga horária mínima de 300 horas e o trabalho de conclusão de curso.

A postura adotada pela COESP-EF na formulação desta proposta de Diretrizes Curriculares foi a de inicialmente reconhecer o avanço que representou a concepção da Resolução CFE nº. 03/87 principalmente no que concerne à extinção do currículo mínimo e à organização do currículo pleno por campos de conhecimento, o que tornou oportuno, portanto, que o trabalho da comissão se voltasse ao aprimoramento desta Resolução, a fim de corrigir algumas distorções constatadas ao longo dos doze anos de vigência deste dispositivo legal.

A comissão também lembrou que foi a Resolução CFE nº. 03/87 a responsável pela institucionalização do título de bacharel em Educação Física,

logo, tornou-se necessário esclarecimento e correções em relação a algumas distorções provocadas pela polêmica do perfil profissional em Educação Física, algumas questões voltaram à cena para a formulação das novas Diretrizes Curriculares, como: qual é a diferença de especificidade, de competências e de campo de atuação profissional entre o licenciado e o bacharel? Qual a compreensão da formação do bacharel? Uma formação profissional especializada (aprofundamento) ou uma formação acadêmico-profissional de base (formação geral e aplicada)?

A comissão entendia que se por um lado não se justificava conferir o título de licenciatura como forma de habilitação/qualificação para o indivíduo atuar em qualquer campo de atuação profissional (seja escolar, seja não-escolar), por outro não parecia coerente também assegurar ao bacharel em Educação Física a habilitação para atuar em qualquer campo de atuação profissional não-escolar. Para evitar este equívoco, pretendia-se, portanto, resgatar a re-união da formação, conferindo um único título de conclusão – graduação em educação física – apostilando-se a(s) sub-área(s) de aprofundamento de opção do graduando (em função daquelas oferecidas pela IES) com um título único para todos: graduação em Educação Física, neste sentido, a comissão acreditava que havia superado a dicotomia entre a formação generalista ou especialista, criando o equilíbrio ou a justa medida para a formação de um graduado em Educação Física.

Uma IES poderá oferecer um ou mais tipos de aprofundamento, assim como o graduado poderá cursar quantos aprofundamentos (ou tipo de aplicação profissional) quiser, desde que curse as disciplinas diferenciadas, a prática de ensino ou estágio profissional supervisionado e faça o trabalho de conclusão de curso correspondente ao respectivo tipo de aprofundamento desejado. (COESP-EF, 1999, p. 11).

Encontramos em Nozaki (2003) as críticas mais consistentes a proposta de Diretrizes em tela, este autor, enfatiza que tal proposta não guarda diferenças em relação às orientações da formação do trabalhador de novo tipo já que visa adequar o perfil do profissional a ser formado a dinâmica de um mercado competitivo e em constante mudança. Para este estudioso

Ao sugerir a divisão do currículo em Conhecimento Identificador da Área e os Conhecimentos Identificadores do Tipo de Aprofundamento, tal documento não fez outra coisa senão aprofundar os pressupostos da Resolução 03/87 no que diz respeito à divisão licenciatura/bacharelado. O que se viu foi a divisão, a partir dos Conhecimentos Identificadores do Tipo de Aprofundamentos, de vários campos de atuação no interior do bacharelado e a licenciatura como uma possibilidade isolada. Ou seja, os vários campos de atuação, a exceção da licenciatura, não eram mais do que vários bacharelados disfarçados, agora com o nome de graduação em educação física. (NOZAKI, 2003, p. 11).

No final de 1999, após apreciação crítica da comunidade acadêmica em diferentes oportunidades, a COESP-EF apresentou ao departamento de políticas do ensino superior da SESu/MEC a proposta sistematizada de Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física enviada posteriormente para aprovação no âmbito do CNE.

Em 16 de junho de 2000, a Portaria da SESu-MEC n.º 1.518, designou outros membros para compor a COESP-EF que deveriam exercer mandato por dois anos a partir da data de nomeação, são eles: Antônio Roberto Rocha Santos (UFPE), Claudia Maria Guedes (USP), Iran Junqueira de Castro (UnB), Maria de Fátima da Silva Duarte (UFSC), Roberto Rodrigues Paes (UNICAMP). Conforme nos informa Nozaki (2003) e Taffarel e Lacks (2005) esta comissão ligava-se a setores do CONFEF.

Em 08 de maio de 2001 é aprovado o Parecer CNE/CP nº 09/2001, arrazoado que consubstanciou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, causando impacto no campo da Educação Física, já que a mesma se enquadra entre as licenciaturas de nível superior, portanto, incluída nas normatizações dispostas neste Parecer.

As orientações deste parecer contrastavam essencialmente com a proposta de Diretrizes Curriculares da Educação Física na esfera da delimitação do perfil profissional visto que este novo parecer defendia a necessidade de currículo próprio para a Licenciatura que não se confunda com o Bacharelado como explícita o Parecer CNE/CP nº 09/01 “A Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico” (BRASIL, 2001, p. 6).

Azevedo (2004) em sua tese de doutoramento analisou este Parecer, suas principais conclusões foram que o mesmo pauta-se em uma concepção de

ensino que tem como eixo central a pedagogia das competências, o discurso predominante volta-se para a adaptação e manutenção do poder dominante, a formação de professores não é tratada a partir dos seus problemas concretos, como a despolitização da categoria, baixa remuneração, perda de autonomia, controle institucional, concluindo, desta forma, que em sua essência, estas novas Diretrizes Curriculares visam formar um intelectual conservador do status quo burguês.

Outras críticas ao Parecer podem ser encontradas em Taffarel e Lacks (2005) as mesmas sintetizaram as principais análises das entidades representativas do conjunto de educadores e pesquisadores brasileiros sobre este parecer a partir de três aspectos: processo – desconsiderou as elaborações e proposições produzidas pelas IES e movimentos dos educadores; concepção – a fragmentação dos cursos de formação; conteúdo – a de formar professores que levarão a reforma do Ministério da Educação chegar às salas de aulas.

Diante dos efeitos do Parecer CNE/CP 09/2001, a segunda COESP-EF não deflagrou qualquer tipo de resistência ao conteúdo deste Parecer, segundo Taffarel e Lacks (2005) se limitando apenas a convocar a comunidade acadêmica para uma revisão da proposta de Diretrizes elaboradas pela primeira COESP-EF.

Neste momento entra em cena definitivamente o espectro do CONFEF que a partir de articulações com membros do CNE passa a ser o interlocutor entre os dirigentes dos cursos superiores de graduação em Educação Física e o CNE, passou a utilizar inclusive seus fóruns de discussões, programados para ocorrerem em diversas regiões do país, para discussão acerca da intervenção profissional em Educação Física e a construção de propostas alternativas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

Os Conselhos Regionais de Educação Física - CREFs cumpriram a missão a eles designada, socializando as discussões relativas à Intervenção e a Formação Profissional. Os dois pontos foram relevantes nos Fóruns Regionais realizados em cada área de sua jurisdição, promovidos entre os meses de Junho e Agosto de 2001, envolvendo diferentes Cursos de Graduação em Educação Física, cabendo ressaltar que em mais de 60% (sessenta por cento) das regiões, a presença foi de 100% (cem por cento) e nos demais, a menor participação contou com 85% (oitenta e cinco por cento) do quantitativo de Cursos, da região (CONFEF, 2002, s/p).

Segundo Taffarel e Lacks (2005) estas ações por parte do CONFEF geraram inúmeros protestos na área, primeiro, porque não caberia ao conselho de

fiscalização do exercício profissional encaminhar todo o processo de elaboração de referências curriculares para a formação acadêmica, esta função é digna da Sesu/MEC, segundo, que era notória a aproximação estreita com concepções da área da saúde no seu sentido estrito, contrariando todo o acúmulo da área acerca do entendimento que se tem da intervenção e formação profissional em Educação Física.

No sentido de verificar os caminhos que estavam sendo percorridos nesse processo, o CBCE passou a contribuir efetivamente com as discussões promovendo uma reunião em Campinas com a participação de dirigentes e especialistas de diferentes IES brasileiras e representantes da EXNEEF, momento em que foram analisadas as propostas de Diretrizes Curriculares existentes, assim como o encaminhamento o documento ao CNE de uma versão daquela proposta sistematizada pela primeira COESP-EF com algumas adequações.

No dia 19 de março de 2002, como síntese de suas intervenções, o CONFEF aprova a Resolução nº 046/2002 que “dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional” (CONFEF, 2002).

Em um curto período de tempo, no dia 3 de abril de 2002, é aprovada pelo CNE o Parecer CNE/CES nº 0138/2002 que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física” (BRASIL, 2002). O próprio parecer não deixa qualquer dúvida de quais interesses direcionavam o projeto de formação ali exposto “faz-se relevante ressaltar a forma participativa e pró-ativa com os atores principais desse processo, Diretores dos Cursos de Formação Superior e Conselho Federal de Educação Física” (BRASIL, 2002, p. 2).

Essencialmente, o Parecer CNE/CES 0138/2002 indicava um curso de Graduação em Educação Física que formaria um graduado em Educação Física a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano (esporte, ginástica, musculação, danças, lutas, lazer, recreação e tantos outros) presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.

A formação deste graduado em Educação Física apresenta como objetivo dotar o futuro profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais: Atenção à saúde; Atenção à

Educação; Tomada de decisões; Comunicação; Liderança; Planejamento, Supervisão e gerenciamento, Educação permanente.

Os conteúdos curriculares deveriam contemplar: Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano, Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/Movimento Humano, Conhecimentos Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano, Conhecimentos Científico-Tecnológicos, Conhecimentos Pedagógicos, Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados, Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano, Conhecimentos sobre Equipamentos e Materiais.

A formação do profissional de Educação Física, segundo este documento, deveria garantir ainda o desenvolvimento de estágios curriculares realizadas no final do curso, práticas pedagógicas que deveriam ser inseridas dentro das disciplinas curriculares e atividades complementares, ambas a serem incrementadas durante todo o curso.

Para Nozaki (2003) o Parecer em tela, sob o jugo das formulações do CONFEF, mantém uma profunda conexão com o projeto de formação do trabalhador de novo tipo exigido pelo capital, de modo que a educação física ficou meramente reduzida a uma prática de prescrição de atividades físicas e o profissional de Educação Física se tornou um profissional da saúde.

Taffarel e Lacks (2005) corroboram com o debate afirmando que este Parecer resgata posições bastante criticadas na área, tais como: o atrelamento ao paradigma da aptidão física, a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, a localização da Educação Física no campo restrito da saúde, a evidência da lógica mercadológica nas terminologias utilizadas e uma concepção curricular ultrapassada.

Diversos grupos reagem criticamente ao conteúdo do Parecer CNE/CES 0138/2002 enviando mensagens de protesto ao MEC e ao CNE. Taffarel e Lacks (2005) informam que o CBCE, durante a 54ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, deliberou o envio de uma carta ao CNE solicitando a não aprovação do projeto de resolução das Diretrizes Curriculares da Educação Física e ao MEC a revogação do Parecer CNE/CES 0138/2002.

Outra manifestação importante foi o documento encaminhado aos mesmos destinatários da carta do CBCE por cerca de 90 diretores, representantes e especialistas reunidos no II Fórum Nacional de IES em Educação Física,

promovido pelo CONFEF e CREF-RJ, o conteúdo do documento reivindicava a não publicação da Resolução decorrente do Parecer homologado.

Sensível ao quantitativo de manifestações, o CNE interrompeu o trâmite das Diretrizes Curriculares da Educação Física. Posteriormente, o então Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer do Ministério do Esporte (SNDEL/ME), Lino Castellani Filho, procedeu consulta ao CNE sobre o andamento das Diretrizes Curriculares da Educação Física, este por sua vez, constituiu em seguida um grupo de trabalho integrado por especialistas de diferentes IES com o objetivo de verificar as propostas existentes e indicar as principais polêmicas.

O documento enviado por este grupo de trabalho a SESu/MEC apresentava uma proposta substitutiva ao Parecer CNE/CES nº 138/2002. Este material serviu de base para o trabalho desenvolvido pela nova COESP-EF constituída por Helder Guerra de Resende (SESu), Maria de Fátima da Silva Duarte (SESu), Iran Junqueira de Castro (INEP), Zenólia Christina Campos Figueiredo (CBCE), João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFEF), todos designados oficialmente pela Portaria nº 1.985 de 21 de julho de 2003.

Esta comissão submeteu a proposta substitutiva à crítica de diretores, coordenadores e representantes dos cursos de graduação em Educação Física em reuniões organizadas em diferentes Estados brasileiros com destaque para o Fórum de São Lourenço, Minas Gerais, ocorrido nos dias 10 e 11 de novembro de 2003, onde foi criado o Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física (CONDIESEF) e também apresentado o novo relator das Diretrizes Curriculares da Educação Física, Efrem de Aguiar Maranhão.

Registra-se também a manifestação do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE que reunidos em Vitória, Espírito Santo, nos dias 12 e 13 de dezembro de 2003 rejeitaram o Parecer substitutivo apresentado pela COESP-EF com base em cinco questões centrais

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 tratada de forma reducionista; finalmente, a quinta, refere-se ao aligeiramento na formação, que diminui o tempo de duração do curso. (TAFFAREL e LACKS, 2005, p. 97).

Nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003 o CNE realizou novas audiências públicas¹⁰, colocando em discussão a proposta de Diretrizes Curriculares da Educação Física. Na ocasião a COESP-EF apresentou proposta para Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado em Educação Física, afirmando a mesma ser fruto de um “consenso possível” entre os membros da Comissão e com demais setores como o CONDIESEF, porém, no decorrer das discussões o “consenso possível” demonstrou-se frágil e inconsistente do ponto de vista teórico. O próprio representante do CNE, Éfrem de Aguiar Maranhão, questionou a opção pelo bacharelado, indicando que a mesma é uma posição atrasada.

A representação da EXNEEF, presente na seção posicionou-se contrária a fragmentação da formação, apontando os nexos entre projeto de sociedade e de formação e defendeu a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. O relator encaminhou a criação de um grupo de assessoria¹¹ composto pelas diversas entidades acadêmicas e profissionais para discutir quatro pontos polêmicos: a licenciatura ampliada, a participação ampla no processo de construção das Diretrizes, a não fragmentação do conhecimento na organização curricular, a sólida base teórica, tendo como objeto de estudo a Educação Física e a cultura corporal (TAFFAREL e LACKS, 2005).

Em 29 de janeiro de 2004 o grupo de assessoria apresentou o resultado do seu trabalho, ratificando a construção de consensos na área. Essa proposta foi aprovada a partir do Parecer CNE/CES 058/2004 em 18 de fevereiro de 2004 e promulgada oficialmente pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

3.3 Resolução CNE/CES nº 07/2004: crítica ao documento

Consubstanciado pelo Parecer CNE/CES nº 58/2004, a Resolução CNE/CES nº 07/04 está organizada em 15 artigos que definem os princípios,

¹⁰ A Prof^a. Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel apresentou relato destas audiências públicas que estão disponíveis em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/300.htm> Acesso em: 25 jul. 2009.

¹¹ A Representação da EXNEEF quando convidada a participar deste grupo, recusou veementemente, com o argumento de que não compensaria participar de um consenso para decidir o que já estava de antemão decidido.

condições e procedimentos para aplicação em âmbito nacional, durante a organização, o desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico dos cursos dos cursos de graduação em Educação Física.

Para não correr o risco da incompreensão do documento ou fragmentação do processo de análise, traçamos como estratégia, uma atenção especial ao conteúdo disposto na Resolução nº 07/2004, onde abordaremos os seus parâmetros orientadores e, concomitantemente, manteremos no pano de fundo da discussão, o teor do Parecer nº 58/2004 sem, necessariamente, nos referirmos frequentemente a este último texto diretamente. O motivo desta estratégia esta pautado no entendimento de que o Parecer é peça indispensável para a compreensão do conjunto das Diretrizes.

Os parâmetros orientadores que submetemos ao processo de crítica foram às concepções de: a) sociedade, b) formação, c) educação física, d) perfil acadêmico-profissional.

Quanto à concepção de sociedade expressa no texto, um primeiro olhar abstraído poderia se surpreender com a presença de princípios progressistas, tais como ética, democracia, pluralidade, cidadania. No entanto, Tonet (2005) tem nos alertado acerca da superficialidade com que têm sido utilizados tais conceitos, proveniente do elevado consumo de modas teóricas, muitas vezes de forma pouco criteriosa, como se fossem dotados de sentido óbvio. Frigotto (2000) ratifica tal preceito e desvenda a função de tais termos no âmbito dos ordenamentos legais

As diretrizes vêm demarcadas pelas noções de competências e habilidades que, no contexto em que emergem, não são inocentes. Apresentam-se como uma espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, ética, valores estéticos, os mesmos estão subordinados à concepção mercadológica de educação. (apud SCHEIBE & BAZZO, 2001, p. 10)

Na esteira desta afirmação, a coerência é mantida com a concepção de formação predominante no documento, a mesma volta-se “para a formação da capacidade adaptativa do indivíduo” (DUARTE, 2001, p. 6) já que o Art. 6º da Resolução em questão explicita claramente que a concepção nuclear deve ser orientada pela pedagogia das competências.

Tal opção não nos surpreende, pois Taffarel (2004) ao relatar as audiências públicas ocorridas no CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Física informou que os representantes do CNE¹² e do SESU/MEC¹³ ressaltaram que a política de Estado expressa no Plano Nacional de Educação indica diretrizes na linha das competências, sendo, portanto, coerentes ao defenderem para a educação o que está posto como política de Estado.

Logo, estes nexos ratificam a afirmação de Tonet (2007, p. 13) quando este coloca que a função hegemônica da educação tem na reprodução da sociabilidade capitalista a sua tônica e que, portanto, fazer prevalecer na política curricular da formação superior esta lógica é garantir à subsunção da educação a lógica incorrigível do capital como um “braço pedagógico do neoliberalismo” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 56).

Santos Júnior (2005) em um esforço de síntese aglutinou as principais críticas endereçadas à pedagogia das competências, a saber: 1) ênfase individualista (o indivíduo é responsável por sua formação); 2) competição exacerbada (disputa para acessar um rol de competências a fim de estar “melhor qualificado” para os ínfimos postos de trabalhos); 3) fetiche da individualidade (pensar a formação humana descolada das contraditórias relações sociais capitalistas); 4) radicalização da desqualificação da formação através do aligeiramento e da flexibilização; 5) A lógica do mercado determinando as competências; e 6) a simetria invertida (desenvolvimento de habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica).

Portanto, não é demais afirmarmos que a sustentação da formação nestas bases compromete significativamente as possibilidades concretas de oposição ao projeto hegemônico do capital, já que, como nos indica Duarte (2001, p. 38), resta aos professores

conhecer a realidade social, não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos

Outra problemática identificada no documento é referente à concepção de Educação Física orientadora da proposta. O parecer CNE/CES 058/2004 reconhece a polêmica gestada na área acerca dos diferentes termos e expressões

¹² O Conselho Nacional de Educação se fazia presente na pessoa do conselheiro Efrem de Aguiar Maranhão

¹³ A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação se fazia presente na pessoa do senhor Mário Portugal Pederneiras

que tem o propósito de definir o objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional da Educação Física, infere que os mesmos foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes constructos de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica, concluindo que a opção exposta nas diretrizes não deve servir de referência impositiva, cabendo, portanto, a cada IES eleger o objeto de estudo mais adequado.

A opção de se esquivar desse debate por parte da comissão elaboradora da proposta favoreceu a utilização “descomprometida” do termo “movimento humano” de forma recorrente no texto, o que a primeira vista poderia isentar o documento de qualquer crítica, porém o engajamento a uma determinada concepção de Educação Física se aclara quando o texto declara o objetivo da intervenção do profissional desta área voltando-a para a “formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para **aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável**” (BRASIL, 2004, grifo nosso).

A subordinação do enriquecimento cultural ao fim último da adoção de um estilo de vida ativo e saudável é decisiva para indicarmos que a finalidade proposta para a Educação Física guarda estreitas aproximações com uma concepção de Educação Física para a promoção da saúde como bem registrado nos estudos de Guedes e Guedes (1993; 1997; 1999; 2001) e Maitino (2000, 2001a, 2001b, 2002).

Portanto, a opção pelo movimento humano como objeto de estudo evidenciado no 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 [...]**” (BRASIL, 2004, grifo nosso) é coincidente com os postulados defendidos pelas prescrições de Guedes e Guedes (1999), representantes da perspectiva de educação para a saúde, quando estes apontam a necessidade da modificação do papel da Educação Física por via da seleção de conhecimentos relacionados ao movimento humano.

Esta concepção de Educação Física pode ser classificada como integrante das “teorias não críticas”, pois com base nos fundamentos desta concepção percebemos que a educação é concebida como “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão

e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2003, p. 4).

Sabemos que o discurso da “Biologização da Educação Física” não é de hoje, Castellani Filho (2004) e Soares (2007) já apontaram em seus estudos históricos, que em diferentes contextos a concepção de Educação Física predominante foi de que a mesma poderia contribuir para “uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos” (SOARES, 2007, p.11). Registramos esse discurso presente no processo de urbanização vivida na Europa durante o processo de industrialização, no Brasil pela mudança do modelo agrário-exportador, para o urbano-industrial na década de 1930 e na atualidade, no tão propalado discurso “prático atividade física, logo, tenho saúde”.

Este discurso de uma Educação Física voltada à promoção da saúde tem acumulado diversas críticas no cenário acadêmico científico. Nozaki (2003) afirma que este tipo de elaboração é inconsistente visto que não leva em consideração que a questão da saúde é determinada pelas relações concretas e sociais de produção da vida humana, não por meio de estilos de vida e, ainda por cima, se sustenta em uma perspectiva da educação para o tempo livre como forma de recomposição do trabalho abstrato.

Outro ponto polêmico do documento é o debate sobre o perfil acadêmico-profissional. Depois de seis anos de intensa discussão, ainda permanecem fortes ambiguidades. O texto final das Diretrizes Curriculares e o próprio arrazoado que a fundamenta, quando versam sobre este quesito, mencionam unicamente os termos graduação e licenciatura, causando com isso, grande confusão na área, pois ao que tudo indica, o bacharelado em Educação Física ficou desprotegido nos termos da legislação vigente, não sendo mencionado em nenhum momento e, com isso, abriu margem para a disputa no campo das interpretações desta resolução, principalmente acerca de dois parágrafos do Art. 4º quando diz que

§ 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 (BRASIL, 2004, grifo nosso)

Estes dois parágrafos passaram a ser utilizados para distinguir o licenciado do bacharel, entendendo este último como sinônimo de graduado. Esta idéia adquiriu grande penetração no âmbito dos cursos superiores, com sérias implicações para a compreensão dos limites e possibilidades de se formar o licenciado e/ou bacharel em Educação Física.

No entanto, tal interpretação que distingue o licenciado do graduado tem se revelado um grande equívoco, pois segundo o disposto no Art. 44º da Lei nº 9.394/96, os cursos de graduação, “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996), apresentam como possibilidades de diplomas: a licenciatura, o bacharelado ou o curso superior de tecnologia. Logo, não tem sentido a interpretação que diferencia a licenciatura da graduação, já que a primeira é parte integrante da segunda.

Esta interpretação enviesada alcançou desde os arautos do sistema CONFEF/CREFs quando anunciam que “especificamente o que é tratado na Resolução CNE 7/2004, é a **graduação ou bacharelado** em Educação Física” (STEINHILBER, 2006, p. 19, grifo nosso) até os mais avançados defensores pela não fragmentação da formação em Educação Física, como Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006, p. 90, grifo nosso) quando versam sobre a “desqualificação na formação acadêmica pela **divisão nos cursos em licenciatura e graduação** em educação física” e também Quelhas e Nozaki (2006, p. 85, grifo nosso) quando concluem o seu texto afirmando que “a **divisão da formação em educação física entre licenciatura e graduação** é a expressão momentânea da vitória dos setores conservadores e corporativistas da área”.

Veremos na próxima seção deste estudo os impactos que este equívoco tem causado em termos de limitação das proposições referentes a licenciatura ampliada, visto que o sistema CONFEF/CREFs tem se utilizado deste entendimento para limitar o campo de atuação profissional da licenciatura ao domínio restrito da educação física escolar na educação básica.

Desta forma, é importante que fique claro que todos os cursos de graduação em Educação Física são regidos pela Resolução CNE/CES nº 07/04¹⁴ que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena” (BRASIL, 2004, p. 1).

No caso específico das licenciaturas, devem também atender ao que dispõe a Resolução CNE/CP nº 01/02¹⁵ que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002, p. 1) e Resolução CNE/CP nº 02/02 que “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002, p. 1).

Os bacharelados em Educação Física, institucionalizaram-se oficialmente apenas no dia 6 de abril de 2009, momento em que foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 04/09 que “dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, **Educação Física**, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, **bacharelados**, na modalidade presencial” (BRASIL, 2009, p.1, grifo nosso). Instituiu formalmente a possibilidade da fragmentação em bacharelado e licenciatura.

Sabemos que esta controvérsia, da fragmentação da formação em Educação Física não é tão recente assim, localizamos em Faria Junior (1987) a sistematização de críticas consistentes ao dito esfacelamento da profissão em licenciatura e bacharelado, pois segundo este autor, não tem justificativa tal distinção a partir dos seguintes argumentos: a) esta concepção pauta-se em uma visão de profissional voltado as necessidades de uma realidade urbana, de cidade de grande e médio porte em detrimento da vinculação da prática docente com a prática social global de países pobres e subdesenvolvidos do terceiro mundo; b) a divisão do saber e o confinamento dos especialistas em áreas de conhecimento não contribuem para o entendimento da educação em sua totalidade: c) é inadequada a utilização do termo bacharel em Educação Física para um

¹⁴ Esta Resolução sofreu alterações no seu § 3º do Art. 10º, as quais devem ser observadas na Resolução CNE/CES nº 07/07.

¹⁵ Esta Resolução sofreu alteração e acréscimo no seu Art. 15º em relação ao prazo previsto para adaptação dos cursos aos novos dispositivos legais, devendo ser observada as Resoluções CNE/CP nº 02/04 e CNE/CP 17/05.

profissional que vai exercer o magistério em clubes, academias e instituições afins, pois parece que é justamente nestes locais que mais necessitam do licenciado, do educador; d) a fragmentação da profissão traz conseqüentemente agrupamentos corporativistas através da regulamentação da profissão, criando privilégios, códigos de ética como instrumento de poder e fechando cada vez mais o mercado de trabalho.

Nas discussões atuais, a área já apresenta acúmulo teórico suficiente para a superação da compreensão fragmentada da formação em Educação Física a partir da defesa da licenciatura ampliada. Em larga medida, esta proposição deve ser atribuída aos esforços da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL)¹⁶, sendo que a mesma, encontra-se amplamente divulgada no meio acadêmico-científico nos escritos de seus integrantes: Taffarel e Lacks (2005), Taffarel e Santos Júnior (2005), Santos Júnior (2005), Taffarel et al. (2006, 2007).

Por caráter ampliado, Taffarel e Santos Júnior, (2005, p. 127) esclarecem que “em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho. Isso nos aponta a necessidade de considerar o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo”. Sendo assim

a docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a identidade profissional do professor de Educação Física, e isso pode ser verificado pelos fatos quando nos reportamos à ação profissional e identificamos os sentidos, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história (TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 127).

Portanto, a identidade epistemológica definida pela docência, que se expressa no trabalho pedagógico, não se diferencia na essência ao alterar o ambiente educacional que o professor esteja atuando, pois “tanto na atividade de personal training, quanto na de treinador esportivo, ou seja lá qual for a atividade do professor de educação física, ele estará no exercício da docência, inclusive na atividade investigadora” (MOLINA NETO e MOLINA, 2003, p. 271).

Nessa perspectiva, a formação em Educação Física busca estabelecer relações capazes de responder aos problemas encontrados na escola, na

¹⁶ Este grupo está institucionalizado na Universidade Federal da Bahia, tendo como líder os professores doutores Celi Nelza Zulke Taffarel e Cláudio de Lira Santos Júnior, mais informações sobre o grupo podem ser obtidas no diretório dos grupos de pesquisa do CNPQ, disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0291708OMEPKR2>> Acesso em: 26 jul. 2009.

universidade, nas academias, nas escolinhas de esportes, nas diversas ações de lazer, enfim, nos distintos ambientes educacionais de intervenção do professor de Educação Física.

No entanto, a concepção de uma licenciatura ampliada tem sido questionada sob o ponto de vista de algumas interpretações inapropriadas do ordenamento legal nacional. Este embate de aceções sobre licenciatura e bacharelado apresenta na atualidade como principais interlocutores o CONFEF e o CNE, ao passo que neste momento passaremos a verificar os argumentos que orientam estas instituições.

3.4 A concepção de licenciatura/bacharelado e as implicações para o exercício profissional: embates entre CONFEF e CNE

Identificamos no momento atual que o ponto nodal da disputa de projetos de formação antagônicos tem se manifestado em torno das diferentes interpretações acerca do significado de se formar o licenciado e/ou bacharel, e as implicações dessa posição no exercício profissional.

Percebemos em âmbito nacional o profundo desconhecimento em relação aos ordenamentos legais orientadores. Os questionamentos têm se multiplicado, mas essencialmente se reproduzem na seguinte ordem: Quais as diferenças entre licenciados e bacharéis no domínio da formação e da atuação? Graduado em Educação Física é sinônimo de bacharel em Educação Física? Os licenciados poderão atuar em campos de atuação não escolares? A licenciatura ampliada tem fundamento legal? A universidade que propor uma formação em licenciatura de caráter ampliado poderá responder processo judicial futuramente?

Localizamos que toda essa obscuridade apresenta no seu epicentro o embate de projetos antagônicos em relação à direção do processo formativo. Nesta arena política, os mecanismos de internalização compõem o conjunto de táticas necessárias para a materialização da estratégia final. Portanto, neste momento histórico, pouco serve a indiferença ou o escamoteamento de posições.

Sabemos que o projeto de formação humana está em disputa. No próximo período histórico ou mantêm-se os parâmetros de uma formação aligeirada, precária, exclusivamente instrumental ou concebe-se outra base, desta vez, centrada na formação de homens e mulheres protagonistas de sua própria história, conscientes do seu papel na construção de um outro modo de organizar a

própria existência, incluindo nesse mote os elementos da cultura corporal humana. As instituições de ensino superior cumprem um papel fundamental nesse intento.

Observamos que na disputa de projetos antagônicos para a formação superior em Educação Física tem obtido grande repercussão no cenário nacional os elementos de inculcação e/ou coerção proveniente do Sistema CONFEF/CREFs. Esta constatação nos fez adotar uma posição crítica a respeito das interpretações e ações do sistema fiscalizador do exercício profissional. Para subsidiar nosso exame crítico nos valem da contradição evidenciada no discurso e na prática do sistema CONFEF/CREFs quando confrontadas com as orientações emanadas do CNE e seus interlocutores oficiais (Presidente e Conselheiros).

Criado pela Lei nº 9.131/95, o CNE exerce funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade em matéria de educação nacional. Cabendo a este, dentre outras atribuições inequívocas a de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (BRASIL, 1995) conforme explicita a alínea “c” do § 2º do Art. 9º. Portanto, acreditamos que nada seria mais oportuno do que a utilização dos argumentos daquele que deve decidir sobre os impasses ocasionados pelas diversas interpretações do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física já que cabe ao CNE a revelação da interpretação oficial¹⁷ da legislação educacional.

Em relação às intervenções indevidas dos conselhos fiscalizadores do exercício profissional no campo da formação/qualificação em diversas áreas do conhecimento cabe a consulta ao sítio na internet¹⁸ do CNE, lá é possível encontrar uma série de pareceres que conclui convictamente que é de responsabilidade inequívoca do Ministério da Educação e das Instituições de Ensino Superior por ele credenciadas definirem condições de funcionamento de cursos e de programas

¹⁷ Estamos utilizando o termo na acepção daquilo que emana de autoridade constituída reconhecida, referente à administração e às autoridades públicas, conforme explicação da Academia Brasileira de Letras (2008). Este significado é pertinente já que uma das atribuições do CNE é velar pelo cumprimento da legislação educacional brasileira.

¹⁸ No portal do MEC localizamos espaço destinado aos atos normativos do Conselho Nacional de Educação, relacionados às Diretrizes Nacionais para a Educação, em todos os níveis e modalidades, neste espaço é possível encontrar arquivos organizados segundo temas de interesse. Na temática “Formação Acadêmica e Exercício Profissional” encontra-se um conjunto de pareceres que esclarecem as atribuições das instituições envolvidas nesta relação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12770&Itemid=866 Acesso em: 25 jul. 2009.

educacionais, não cabendo, portanto, aos conselhos fiscalizadores do exercício profissional o estabelecimento de qualquer norma nessa área.

Especificamente sobre a intervenção do sistema CONFEF/CREFs no âmbito da formação profissional em Educação Física, o estudo de Nozaki (2004) demonstrou exaustivamente que as táticas de “ocupação” deste sistema estendem-se para além do controle sobre o exercício de responsabilidade e competência jurídica profissional.

Os indicadores levantados por este estudo sobre as ingerências no campo da formação e qualificação profissional apontaram as seguintes ações do sistema CONFEF/CREFs: O uso da prerrogativa da concessão do registro profissional para determinar a validade ou não de alguns cursos de formação/qualificação, mesmo estes sendo previstos em portaria do MEC; A exigência do registro no conselho profissional competente para o ingresso de alunos em cursos de especialização na área; A entrega de registros no ato da formatura de professores de educação física; A intervenção na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física; A promoção de programa de instrução para não graduados em Educação Física (NOZAKI, 2004).

Esta intromissão do sistema CONFEF/CREFs no âmbito da formação/qualificação profissional efetivou-se conforme Nozaki (2004, p. 247) como “estratégia de consolidação deste conselho profissional e imposição perante a categoria e a sociedade”

Na atualidade, temos observado que as últimas ações deste sistema em relação ao tema da formação sofreram reorientações, enfocando neste momento, mecanismos de inculcação junto às instituições de formação superior que visa consolidar a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado.

As ações deste conselho envolvem desde a discussão sobre a estrutura e funcionamento dos cursos de graduação em Educação Física no Estado de Roraima¹⁹, passando pela promoção de reunião entre gestores de faculdades de

¹⁹ Refiro-me a reunião do Presidente do CONFEF, Jorge Steinhilber, com conselheiros e professores do curso de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia (Unir) e demais instituições de ensino superior de Porto Velho. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/noticias/conteudo.asp?id=67>> Acesso em: 10 ago. 2009.

Educação Física de Goiás e Tocantins²⁰, culminando com palestras sobre concepção de formação e orientações curriculares no Paraná²¹.

Buscaremos demonstrar que as orientações deste conselho no que se refere a formação de licenciados e bacharéis pautam-se em argumentos que deturpam intencionalmente o ordenamento legal vigente no país e, quando estes não demonstram serem suficientes, o mesmo recorre a argumentos teórico-epistemológicos frágeis e inconsistentes sobre a formação em Educação Física.

Curiosamente, se compararmos o argumento do presidente do sistema CONFEF/CREFs, Jorge Steinhilber, na atualidade, com o seu discurso no ano em que iniciava as atividades deste sistema, perceberemos a estratégia que visava conseguir a estima junto a totalidade dos professores de Educação Física e, assim, consolidar este sistema. No ano de 1996 afirmava este

Quero deixar claro que, tanto os que estão cursando a licenciatura quanto os que estão freqüentando curso de bacharelado em E.F. PODEM atuar neste mercado de trabalho [academias, clubes, condomínios]. Não há nenhum impedimento neste sentido (1996, p. 48-49).

O que se difere do discurso atual, em que este mesmo presidente mudou de posição radicalmente e agora justifica que a licenciatura e o bacharelado em Educação Física são singulares, com áreas de conhecimento, competências e habilidades diferentes, que implicam, portanto, intervenções profissionais não coincidentes conforme expressa Steinhilber (2006, p. 19)

²⁰ Refiro-me a reunião entre gestores de faculdades de Educação Física de Goiás e Tocantins promovida pelo Conselho Regional de Educação Física de Goiás e Tocantins a qual encaminhou diversas ações. No campo da formação destacamos: Ampliar os convênios para entrega de cédulas de identidade profissional no ato de colação de grau; Promover maior esclarecimento sobre licenciatura e bacharelado; Lançar campanha de esclarecimento sobre o Sistema CONFEF/CREFs; Estimular a participação dos estudantes no CREF/ACADÊMICO; Implantação do FÓRUM PERMANENTE DOS GESTORES DE FACULDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, com debates virtuais e encontros trimestrais. Disponível em: <http://www.cref14.org.br/visualizar_noticias.php?not_id=88> Acesso em: 10 ago. 2009.

²¹ Refiro-me a duas ações do Conselho Regional de Educação Física do Paraná. A primeira indica a palestra do presidente do conselho aos alunos de Educação Física de uma universidade em Cascavel, ocasião em que o mesmo defendeu que a graduação em Educação Física poderia oferecer aos acadêmicos uma formação que vai além da licenciatura. A segunda situação infere sobre o desenvolvimento do trabalho deste conselho junto às instituições de ensino superior para a implantação da disciplina Inserção Mercadológica com base no argumento de que a mesma pode possibilitar ao aluno uma preparação para o mercado de trabalho e também possibilita a discussão sobre a importância e significância deste Profissional como agente de preservação e promoção da saúde. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/noticias/conteudo.asp?id=54>> Acesso em: 10 ago. 2009.

aqueles alunos que desejarem atuar como Professores de Educação Física Curricular na Educação Básica devem procurar freqüentar o curso de LICENCIATURA, e aqueles outros que desejarem atuar em demais nichos do mercado de trabalho específico da Educação Física, devem procurar cursos superiores de GRADUAÇÃO (bacharelado conforme já esclarecido), estando claro que um formado em curso de licenciatura não poderá atuar na área do formado em curso de “bacharelado” e vice versa.

A afirmação proveniente do principal intermediador dos interesses do Sistema CONFED/CREFs é causadora de enorme polêmica visto que a mesma expressa uma tentativa de demarcação inapropriada dos possíveis campos de trabalho da Educação Física, pois imputa ao licenciado em Educação Física, sem qualquer fundamento teórico-epistemológico e/ou legal o campo sitiado da educação física na educação básica como o único campo de atuação do licenciado e ainda por cima coloniza todos os outros campos de atuação imagináveis da Educação Física, aos bacharéis. Esta forma de conceber a intervenção do licenciado, ligada apenas a educação física escolar é bastante limitada conforme explicitou o Conselheiro do CNE e atual presidente da Câmara de Educação Superior, prof. Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

A visão que o CONFED tem é absolutamente míope, segundo a qual a licenciatura forma só para escola no sentido pejorativo da expressão (meramente para escola), o que é evidentemente uma redução imprópria, errônea do papel formativo que os cursos de licenciatura têm. (informação verbal)²²

É indubitável e de conhecimento público que a orientação legal na atualidade exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado como explícita o Parecer CNE/CP nº 09/01 “A Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico” (BRASIL, 2001, p. 6).

Porém, no campo da Educação Física torna-se bastante pertinente o questionamento recorrente acerca do que diferencia de fato os licenciados dos

²² Discurso proferido por ocasião da palestra intitulada “Reestruturação Curricular: formação e atuação profissional em Educação Física” que ocorreu no dia 15 de julho de 2009 no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrou a programação do ciclo de reuniões sobre a Reestruturação Curricular dos Cursos de Educação Física da UFSM, Disponível em: <<http://www.multiweb.ufsm.br/web/cpdeventos/>> Acesso em: 5 ago. 2009.

bacharéis, se é que existem realmente argumentos que comprovem tais diferenças. Os argumentos emanados do sistema CONFEF/CREFs buscam inculzir amplamente no cenário nacional, uma interpretação errônea, dicotômica e enviesada da Resolução CNE/CES nº 07/2004 que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Física. A denominação graduação tem sido colocada como sinônima do termo bacharelado pelos interlocutores do sistema CONFEF/CREFs

É inegável que o CONFEF não pode se insurgir contra a legislação vigente no país. Importa salientar que o CONFEF e a Profissão Educação Física têm que conviver, oficialmente, com essa imposição. Entretanto, para facilitar a compreensão geral e melhor orientar as pessoas e entidades que têm solicitado esclarecimentos a este órgão, o Conselho Federal utilizará a designação de bacharelado em referência ao termo graduação, instituído pelo CNE. (STEINHILBER, 2006, p. 19).

Nas correlações de forças ao longo do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para formação em Educação Física o CONFEF não conseguiu estabelecer o termo bacharelado em Educação Física no texto legal da Resolução CNE/CES nº 07/2004 e a partir da promulgação desta legislação passou a utilizar o termo graduação como sinônimo de bacharelado. Esta estratégia compõe os mecanismos de inculcação do CONFEF que tem por finalidade a colonização de um maior número de campos de trabalho para os bacharéis em Educação Física que conseqüentemente garantiria um maior número de registrados, pois sabemos que existe uma maior resistência dos licenciados em Educação Física a procurarem registro no conselho profissional já que na legislação pertinente não podemos confundir o magistério com o exercício de profissões liberais

Portanto, a tática utilizada pelo CONFEF, de ludibriar intencionalmente aqueles mais desavisados, veiculando a interpretação de que a Resolução CNE/CES nº 07/04 distingue graduado do licenciado é completamente falsa, pois conforme afirma novamente Paulo Barone, as Diretrizes da Educação Física “se refere a formação de todos os graduados em educação física, e os licenciados são entendidos como parte desses graduados, não são à parte, são parte do conjunto, não são um conjunto a mais” (informação verbal)²³.

Sob o ponto de vista da legislação nacional, a licenciatura encontra respaldo e proteção aos seus egressos no campo da educação básica, sendo com

²³ Idem nota de rodapé 22

exclusividade os únicos com permissão para atuarem neste espaço, o que não inviabiliza de forma alguma que os licenciados atuem para além do chão da escola, diferentemente dos bacharéis, que estão inviabilizados de atuar na educação básica. Esta conclusão pode ser obtida do parecer de Paulo Barone

A distinção, portanto, entre licenciatura e bacharelado, é de que licenciados são os únicos autorizados a ministrar aulas na educação básica, pela lei brasileira, a lei brasileira não permite, embora haja prática ainda, que vem da carência de professores, a lei brasileira não permite que outros graduados que não sejam licenciados sejam professores da educação básica, então essa categoria, específica, definida na LDB e com licença profissional ampla, portanto, o licenciado pode, e isso eu vou dizer pra você, o licenciado pode atuar em diversos campos de atuação da sua área e também na escola básica, o bacharel, no mesmo campo de conhecimento, pode atuar apenas nos seus campos de atuação extra-escola mas não na escola de educação básica, esta é a diferença. (informação verbal)²⁴

Segundo a professora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, atual Presidente do Conselho Nacional de Educação, é crucial que a área clarifique os limites existentes entre a licenciatura e bacharelado

A partir do momento em que foi aprovado o parecer 9, a resolução 1 e 2, ficou estabelecido naquela época que seriam dois projetos, o projeto da licenciatura e o projeto do bacharelado, esse é um dado, agora, um outro dado que eu coloco como reflexão pra nós, é que eu não entendo ou não tenho clareza qual o limite para que uns só possam atuar de um lado e outro só do outro, acho que o que tá em debate é qual o limite? Até onde vai? Vamos dizer assim, o espaço da licenciatura e até onde vai o espaço do bacharelado. Acho que isso é uma questão que ao mesmo tempo que parece simples ela não é, porque o objeto é o mesmo, mas ele se dá de formas diferentes, porque eu acredito que o objeto seja o mesmo, porque é o ser humano, agora ele tá em lugares diferentes, ele vai tá no hospital, vai tá na escola, vai tá na academia, acho que é isso então que precisa trazer pra discussão, porque não é a briga entre licenciatura e bacharelado, mas qual é o limite de atuação de cada uma dessas formações (informação verbal).²⁵

Sendo assim, podemos concluir que é falsa qualquer incursão do CONFEF no sentido de inferir que a legislação no Brasil imputa ao licenciado em Educação Física a restrição de sua atuação ao campo da educação física escolar na educação básica. Sob o ponto de vista epistemológico esta fragmentação não

²⁴ Idem nota de rodapé 22

²⁵ Discurso proferido por ocasião da participação na mesa de debate intitulada “Professor e Profissional: Licenciatura e Bacharelado” realizada no I Congresso Nacional do Sistema CONFEF/CREFs, dias 7 e 8 de novembro de 2008, na cidade do Rio de Janeiro. Esta mesa contou ainda com a participação do Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal e Iguatemy M. de Lucena Martins. Disponível em: <www.confef.org.br> Acesso em: 5 de ago. 2009.

passa de uma falsa dicotomia para atender os interesses colonizadores do sistema CONFEF/CREFs.

Esta questão tem sido pauta das principais discussões sobre formação em Educação Física há pelo menos vinte anos. Vimos no capítulo histórico que a justificativa que orientou os argumentos dos defensores da divisão da formação na década de 1980 pautava-se na idéia da necessidade de ocupação dos campos de trabalho não escolares em expansão.

Na atualidade, os apologéticos desta fragmentação apontam que a distinção entre o licenciado e o bacharel encontra-se na forma de aplicação dos conhecimentos pertinentes à área. Para fins de exemplificação, fazemos uso da demonstração do Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal, Vice-Presidente do CONFEF e principal interlocutor deste sistema nas questões afetas ao tema da formação profissional em Educação Física, o mesmo fez uso do conteúdo esporte para exemplificar o trato com este conhecimento sob orientação do professor da escola básica, formado em curso de licenciatura e aquele que seria o bacharel, formado em curso de bacharelado, atuando em todos outros campos extra-escolares

Um, é o esporte usado como meio, outro, o esporte usado como fim, prática esportiva competitiva, o outro é uma prática esportiva cultural (a escola). A escola tem que formar o individuo para se preparar culturalmente para exercer a sua liberdade de intervenção, de participação, de contribuição e de cidadania, o outro, eu faço a minha opção e quero ter produtividade, rendimento (informação verbal)²⁶

O argumento utilizado pelo intelectual do CONFEF para justificar a fragmentação da formação é no mínimo inescrupuloso e ludibrioso, pois se pegarmos o exemplo do debate no campo do esporte, poderíamos nos questionar se em outros espaços extra-escolares que também tratam o conteúdo esporte, como projetos sociais, escolinhas de iniciação esportiva e até mesmo clubes de treinamento esportivo não seriam espaços dignos de trabalharmos os princípios selecionados para a formação humana (liberdade, participação, contribuição, cidadania).

²⁶ Discurso proferido por ocasião da participação na mesa de debate intitulada “Professor e Profissional: Licenciatura e Bacharelado” realizada no I Congresso Nacional do Sistema CONFEF/CREFs, dias 7 e 8 de novembro de 2008, na cidade do Rio de Janeiro. Esta mesa contou ainda com a participação da presidente do CNE, Prof^a Dr^a Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e a Prof^a. Dr^a Iguatemy M. de Lucena Martins. Disponível em: <www.confef.org.br> Acesso em: 5 de ago. 2009.

O argumento do interlocutor do CONFEF nos evidencia o projeto de formação defendido pelo CONFEF, que se pauta na seleção de uma parte dos graduados em Educação Física, os bacharéis, para reproduzir as características de um esporte que desumaniza e que não é para todos, tais como: maximização do rendimento, competição exacerbada, ultra-especialização, busca do record a qualquer custo, burocratização e quantificação das relações, inviabilizando, desta forma, qualquer iniciativa que vise a construção de uma formação ampla e unificada que se pautem em uma consistente base política, científica, técnica, moral, ética, estética e pedagógica, capaz de municiar os futuros professores como agentes de transformação, na luta pela garantia de todas as construções históricas da humanidade, incluindo aí o esporte, como bem inalienável de todos os povos.

Nesse sentido, acreditamos que não tem sustentação uma proposição de fragmentação da formação em Educação Física que pauta-se em princípios completamente antagônicos, não é possível ter duas éticas, de um lado (licenciatura) que objetiva incluir, formar e humanizar, do outro lado (bacharelado) que visa o contrário, excluir, deformar e desumanizar.

Já anunciamos nossa posição de que o elemento orientador de qualquer formação deva ser o seu objeto epistêmico, no caso específico da Educação Física, a docência no trato com a cultura corporal, e que, portanto, a organização do trabalho pedagógico do docente no trato com o jogo, esporte, dança, ginástica e outros, devem ser orientados pelos mesmos princípios, de uma educação que vise a emancipação humana, independente do campo de atuação que o mesmo estiver ensinando.

Com receio de que o bacharelado em Educação Física mais uma vez não se legitimasse na esfera dos cursos superiores em Educação Física, a exemplo do desencadeamento da Resolução CFE nº 03/1987, o CONFEF vem se utilizando dos seus meios coercitivos para instituir a partir da Resolução CONFEF nº 094/2005, alterada pela Resolução CONFEF nº 182/2009²⁷, restrições ao exercício profissional em Educação Física.

Em função da modalidade de formação conforme a base legal do respectivo curso de Educação Física, qual seja: a) Licenciatura - se instituído pela

²⁷ Dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFEF/CREFs.

Resolução CNE/CP nº 1/2002, Resolução CFE nº 03/1987 ou anteriores; b) Bacharelado - se instituído pela Resolução CFE nº 03/1987; c) Graduação (Bacharelado) – se instituído pela Resolução CNE/CES nº 7/2004 (CONFED, 2009) o mesmo vem discriminando no registro profissional os campos de atuação profissional compatível com a documentação de formação apresentado conforme indica o parecer CNE/CES nº 400/2005

5.1 - Licenciatura com base na Resolução CFE nº 3/1987 – atuação plena; 5.2 - Licenciatura com base na Resolução 1/2002 – atuação de Educação Física no Ensino Básico; 5.3 - Bacharelado com base na Resolução nº 3/1987 – atuação plena; 5.4 - Graduação com base na Resolução CNE/CES nº 7/2004 – atuação “Fitness” (BRASIL, 2005).

Porém, segundo este mesmo parecer do CNE, não tem sustentação legal e é flagrantemente inconstitucional a diferenciação de registro profissional que se faz através de resolução emanada do CONFED e, portanto, a aplicação de restrições ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação, sejam eles de licenciatura ou de bacharelado em Educação Física. Logo, a delimitação de campos de atuação profissional em função da modalidade de formação, assim como as eventuais restrições dela decorrentes, que venham a ser aplicadas pelos Conselhos Regionais de Educação Física está em conflito com o ordenamento legal vigente no país (BRASIL, 2005).

Os argumentos utilizados no parecer do CNE que constata a inconstitucionalidade da resolução do CONFED pautam-se nos princípios constitucionais de que todos são iguais perante a lei e de que é livre o exercício laboral a todos aqueles que atendam as qualificações profissionais exigidas em legislação pertinente. No caso específico da Educação Física, a Lei nº 9.696/98, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos, Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física normatiza que 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 e que os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido, sem qualquer diferenciação entre eles, constituem esse grupo de profissionais. Logo a conclusão desse parecer é da seguinte ordem

(1) a competência para legislar sobre as qualificações profissionais requeridas para o exercício de trabalho que exija o atendimento de condições específicas é privativa da União, não sendo cabível a aplicação de restrições que eventualmente sejam impostas por outros agentes sociais; (2) a Lei Federal nº 9.696/1998 estabelece as competências do profissional de Educação Física e a condição requerida para o exercício profissional das atividades de Educação Física; (3) esta condição é o registro regular nos Conselhos Regionais de Educação Física; (4) a inscrição nestes Conselhos, para aqueles que se graduaram ou vierem a se graduar após a edição da Lei nº 9.696/1998, é restrita àqueles que possuem diploma obtido no país, em curso reconhecido, ou no exterior, e posteriormente revalidado; (5) a legislação educacional, e, em especial a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não discrimina cursos de Licenciatura entre si, mas apenas determina que todos os cursos sigam as Diretrizes Curriculares Nacionais; (6) enfim, todos os portadores de diploma com validade nacional em Educação Física, tanto em cursos de Licenciatura quanto em cursos de Bacharelado, atendem às exigências de graduação previstas no inciso I do art. 2º da Lei nº 9.696/1998. (BRASIL, 2005).

Como bem percebido nos argumentos do CNE, a partir da CES, a legislação pertinente indicou claramente de quem seria a prerrogativa da designação de Profissional de Educação Física e quais as exigências para inscrição nos quadros dos conselhos regionais de educação física, cabendo aos CREFs apenas as inscrições desses profissionais a partir da comprovação da documentação necessária. No entanto, o sistema CONFEF/CREFs estabeleceu atos normativos (Resoluções CONFEF nº 94/2005 e 182/2009) que extrapolam a Lei 9696/98, já que as limitações a qualquer direito fundamental devem estar expressas na própria legislação federal e não em resoluções específicas. Ratificando esse intento Barone explicita

Na minha opinião e alguns juizes já tem dado sentenças nesse sentido, não há nenhuma espécie de dificuldade em dizer que um licenciado em qualquer campo do conhecimento possa exercer atividades naquele campo do conhecimento, na escola básica ou fora dela, mesmo que para isso precise seguir o caminho da formação de pesquisador mais adiante, se for o caso, ou não ressalvada a necessidade de que ele pratique ao longo de sua vida profissional formação permanente (informação verbal)²⁸

Portanto, cabe inferir que do ponto de vista do ordenamento legal, não existe qualquer impedimento para uma universidade propor uma licenciatura de caráter ampliado já que cabe unicamente a universidade decidir o projeto de formação que deve orientar a sua prática institucional, é inequívoca a sua responsabilidade de decidir sobre seus programas curriculares, esta é a atribuição mais elementar do que se entende por autonomia universitária. Para não restar

²⁸ Idem nota de rodapé 22

qualquer dúvida sobre o significado da autonomia universitária e o papel que um docente universitário possui no âmbito da proposição acadêmica, entendemos por bem transcrever o discurso de Maria Beatriz Moreira Luce, Conselheira do CNE/CES quando questionada sobre o que fazer perante o quadro descrito no âmbito da formação superior em Educação Física por um docente do ensino superior

Eu entendo professor que quando nós estamos enfrentando a discussão sobre os planos de formação que é o que nós estamos discutindo aqui, a política curricular de uma universidade, nós tenhamos que exercer e nos responsabilizarmos pelo conceito maior de universidade, ou seja, universidade é o lugar de conhecimento universalizado, de busca de perspectivas plurais, em diálogos convergentes, universidade é o lugar de criação, é lugar de sistematização do conhecimento e, portanto, somos nós por excelência, por responsabilidade social em primeiro lugar, intelectuais, que precisamos ter autonomia intelectual [...] Imagine a responsabilidade nossa como professores universitários de exercer a autonomia intelectual, dados os parâmetros da lei e da ordem, temos responsabilidade de definir para a Universidade Federal do Pampa, para Universidade Federal de Santa Maria e oxalá...para o conjunto das universidades que estamos aqui reunidos e inclusive virtualmente o que é que nós entendemos, explicitar isso no nosso projeto pedagógico institucional e nos projetos de curso, então, dada a lei, dada as orientações do Conselho Nacional de Educação, é livre a universidade, é chamado o universitário a fazer suas próprias definições nos projetos, toda liberdade [...] Acho que estamos diante de uma oportunidade de não perguntar mais, mas instituir, fazer o instituinte, daqui a alguns anos reconheceremos os documentos, aqui registrados, como alimentadores eventualmente de um conceito nacional (informação verbal).²⁹

Dada tamanha polêmica e mobilização no cenário nacional, permeada por dúvidas e imprecisões sobre o caminho a seguir, sem esquecer os enfrentamentos que rotineiramente são necessários, passaremos a verificar o impacto desse ordenamento legal no âmbito da institucionalização dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos superiores no Estado do Pará.

²⁹ Idem nota de rodapé 22

4. O IMPACTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARÁ

A seção debate de forma mais específica a realidade da formação de professores de Educação Física no Estado do Pará. Centra-se nos efeitos provocados pelos novos dispositivos legais sobre as proposições para a organização global do trabalho pedagógico no âmbito dos cursos de graduação em Educação Física. Analisa o percurso histórico da formação de especialistas para área neste Estado. Submete à crítica aquelas proposições emanadas da produção científica *stricto sensu* que versam sobre a formação em Educação Física no Pará. Verifica a realidade dos cursos de Educação Física paraenses no âmbito mais geral do ensino superior brasileiro. Analisa os projetos políticos pedagógicos a partir dos indicadores de impacto, a saber: concepção de formação e educação física, perfil profissional e delimitação dos campos de atuação.

4.1 Apontamentos históricos sobre a formação de professores de Educação Física no Estado do Pará

Segundo Santos (1985), até a década de 1960 no Estado, existiram apenas iniciativas pontuais no âmbito da formação de recursos humanos para a Educação Física. Destacam-se cursos breves e esporádicos na década de 1930 e 1940 que tinham a finalidade de preparação de professores normalistas para o exercício de sua função no ensino primário.

Já na década de 1950, inscrevem-se a existência de cursos preparatórios a exames de suficiência em Educação Física, os quais habilitavam professores para o ensino médio e ainda, a peculiar iniciativa do Instituto de Educação do Pará (IEP), que no ato da reforma curricular do curso de formação para professor primário, incluiu a disciplina Educação Física, Recreação e Jogos, certificando como auxiliar de Educação Física aqueles que cumprissem os requisitos da disciplina em questão, dando o direito a estes ministrarem aulas no ensino primário (SANTOS, 1985).

Treptow (2008) apontou os elementos fundamentais para a constituição da Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEFPA). Em âmbito nacional, indicou os acordos MEC-USAID que tinham como objetivo último a conexão do sistema educacional brasileiro ao modelo econômico norte-americano através de

reformas nos vários níveis de ensino “que sensatamente não estão sintonizadas com a aspiração da sociedade nacional” (SANTOS, 1985, p. 63).

Estas reformas tiveram grande repercussão no ensino superior, com este nível de ensino sofrendo uma ampla expansão de instituições e número de vagas, principalmente nas instituições de caráter privado, inclusive com incentivo de verbas públicas.

Ainda temos o desporto de alto nível, tornando-se o paradigma hegemônico da Educação Física neste período. O impacto deste modelo estava expresso nos planos oficiais do governo, na obrigatoriedade do ensino da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização segundo os novos ordenamentos legais, na massificação da prática desportiva na sociedade, no grande desenvolvimento científico do desporto de rendimento (TREPTOW, 2008).

No âmbito regional, o atrelamento da região amazônica ao plano de desenvolvimento nacional instituído pelo governo militar trouxe mudanças significativas ao setor educacional, sem esquecer que tais mudanças estavam ligadas ao investimento concedido pelo capital externo, o que indicou em contrapartida “a aceitação de regras determinadas pelos agentes internacionais, principalmente em relação às políticas educacionais” (TREPTOW, 2008, p.39).

No Pará, o fenômeno desportivo já alcançava grande dimensão, acontecia sistematicamente os Jogos Paraenses Ginásio-Colegiais (JOPAGICO), evento de imensa magnitude que passou a integrar o calendário esportivo-estudantil, demonstrando a carência de especialistas para o treinamento das equipes e a falta de instalações desportivas adequadas para acontecimentos do gênero (SANTOS, 1985).

Na década de 1960, ocorre no Estado uma série de cursos intensivos em Educação Física com a finalidade de preparar recursos humanos para o magistério da Educação Física. Ressalta-se também a iniciativa do governo do Estado que investiu na formação de professores no curso superior da Escola Nacional de Educação Física e Desportos do Rio de Janeiro. Estes professores integrariam o primeiro corpo docente da ESEFPA.

Dessa forma, este conjunto de elementos estruturantes fez com que se edificasse as condições propícias para que no início da década de 1970 inaugurasse o primeiro curso superior em Educação Física do Estado do Pará que pertencia à Fundação Educacional do Estado do Pará, passando a formar, a partir

daquele momento, licenciados plenos em Educação Física e técnicos em desportos

Com a finalidade de atuar no campo do ensino superior, proporcionar maior acesso à educação e cultura, promover a pesquisa, elevando o índice educacional do País, possibilitar habilitações profissionais para atendimento das necessidades do País e especialmente a região amazônica, além de promover a cultura física, desenvolver a vida social dos alunos e manter vivos os ideais de brasilidade e de solidariedade humana (SANTOS, 1985, p. 16).

Consequentemente, durante trinta anos (1970 – 2000), a história da formação de especialistas nesta área no Estado do Pará confunde-se com a própria história da formação superior oferecida inicialmente pela ESEFPA e posteriormente pelo CEDF/UEPA³⁰.

Maneschy (1996) retratou a relação dialética entre reprodução/produção na materialidade histórica da ESEFPA, demonstrando o antagonismo complementar entre as diversas dimensões implícitas e explícitas no processo educacional desta instituição.

Apontou inicialmente que a história deste curso é permeada por formas de acomodação e ajustamento explicitado na frase de letras garrafais “MENS SANA IN CORPORE SANO” exposta no hall de entrada, designando o paradigma que deveria orientar o processo formativo; na arquitetura e prioridade de alguns espaços, a exemplo do próprio hall, lembrando as “casernas” em que os lemas e disciplinas devem ser obedecidos por todos; nos critérios de ingresso, marcado até 1988 pela prova de aptidão física e exame médico selecionando os “aptos” a ingressarem no curso; na proposta curricular marcada pelo mecanicismo, fragmentação, repetição e desempenho nas práticas esportivas, dando o tom de uma concepção de educação “castradora e robotizante”; na organização da sala de aula marcada pela hierarquia; na divisão por gênero em algumas aulas; na disciplinarização hermética dos conteúdos; na obrigatoriedade do uso de uniformes. Este conjunto de elementos indicava a predominância de uma formação “de cunho tecnicista e direcionada a formação de profissionais treinadores, vinculados a prática do rendimento e performance esportiva” (MANESCHY, 1996, p. 30).

³⁰ Com a criação da Universidade do Estado do Pará e extinção da Fundação Educacional do Estado do Pará em 1994, a ESEFPA incorporou-se ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade do Estado do Pará, passando a chamar-se Curso de Educação Física (CEDF)

Porém, identificou que este processo não se desenvolveu de forma linear, mas sim permeada pela contradição dialética em que tensões e iniciativas de crítica a este modelo de formação puderam ser evidenciadas como “brechas subterrâneas e ocultas para a prática de experiências de crítica, criatividade e ludicidade, que caracterizam uma certa forma de resistência autônoma e de auto-organização” (MANESCHY, 1996, p. 100) expressas a partir das

experiências vividas de organização dos estudantes em diversas instâncias e em especial no Diretório Acadêmico, a promoção de eventos científicos e culturais com propostas alternativas de debates sobre formação profissional e outros temas ligados à área, o enfrentamento independente de questões que ameaçavam a dignidade de nossa formação e cidadania... (MANESCHY, 1996, p. 53).

Treptow (2008) corrobora com o pensamento dialético sobre realidade e possibilidades quando aponta em seu estudo sobre a história do currículo do CEDF/UEPA que o acúmulo de elementos pode denotar possibilidades superadoras de um ensino tecnicista, currículo desportivizado e um perfil profissional técnico esportivo a partir da reestruturação das concepções que já se tornam presentes desde 1999 no currículo do CEDF/UEPA em que a finalidade passou a ser a formação de “um perfil polivalente, crítico, com capacidade de decisão e interatividade e com uma concepção de curso voltada para a Licenciatura, para a docência” (TREPTOW, 2008, p. 93).

É neste movimento dialético entre reprodução/produção que reconhecemos a construção de novas possibilidades para a formação de professores de Educação Física no Estado do Pará. Estas possibilidades podem estar presentes em práticas contra-hegemônicas como bem expressou Maneschy (1996), ou ainda podem estar contidas em orientações curriculares como desvendou Treptow (2008), mas certamente podem estar presentes na produção científica daqueles que elaboram sobre o tema, portanto, é com esta finalidade que passaremos para o exame crítico da produção do conhecimento sobre formação de professores no Estado do Pará.

4.2 As proposições acumuladas nos estudos sobre o tema “Formação de professores de Educação Física” no Estado do Pará

No intuito de verificar as proposições acumuladas na produção científica sobre o tema “formação de professores de Educação Física” no Estado do Pará,

realizamos incursão às pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Utilizamos como fonte de pesquisa a base de dados do Sistema Integrado de Bibliotecas da UEPA (SIBI/UEPA)³¹, Sistema Integrado de Bibliotecas da UFPA (SIBI/UFPA)³², Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)³³ e do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação/Educação Física/Educação Especial (NUTESES).³⁴

Foram examinadas oito pesquisas, sobre as quais empreendemos, metodologicamente, leitura minuciosa dos seus resumos, seguida da leitura integral do estudo com ênfase no quadro problemático, objetivos, procedimentos metodológicos, referencial teórico priorizado e as principais conclusões obtidas.

O conteúdo das pesquisas revelou a inquietação dos pesquisadores (docentes do curso e/ou ex-alunos) em relação à formação superior ofertada pelo Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará. São estudos que tematizam as experiências dos próprios sujeitos envolvidos no processo formativo.

Araújo (1995) analisou os pressupostos que orientam o processo avaliativo das disciplinas desportivas, apontou referências de ação para uma reflexão crítica e redimensionamento das práticas avaliativas, visando à emancipação dos sujeitos envolvidos neste processo.

A crítica aos mecanismos autoritários, seletivos, classificatórios, burocráticos e conservadores presentes no processo de avaliação, mobilizou a construção de possibilidades de uma avaliação orientada pelos princípios da liberdade e autonomia. Subsidiando-se em Jürgen Habermas, defendeu a perspectiva emancipatória e suas características de auto-reflexão e ação comunicativa, pois segundo o autor

a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, possibilita a descentralização de autoridade/poder, haja vista que todos os sujeitos envolvidos na ação podem se expressar livremente e defenderem seus pontos de vista a partir de uma relação dialógica, participativa, crítica e

³¹ Disponível em: <http://200.129.144.3/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1> Acesso em: 15 abr. 2009.

³² Disponível em: <http://bibcentral.ufpa.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1> Acesso em: 15 abr. 2009.

³³ O Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da CAPES. Visa facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> Acesso em: 17 abr. 2009.

³⁴ O NUTESES é um centro de informação automatizado responsável pelo armazenamento e veiculação das produções científicas, desenvolvidas por intermédio dos Mestrados e Doutorados em Educação Física, Esportes e Educação Especial. Disponível em: <<http://www.nuteses.ufu.br>> Acesso em 17 abr. 2009.

livre de pressões externas e internas (ARAÚJO, 1995, p. 117).

Maneschy (1996) refletiu sobre a realidade vivida no cotidiano da formação profissional, optou por estudo crítico acerca das concepções de educação e das dimensões de corporeidade orientadoras desta formação, interpretou o processo educacional como uma relação permeada por contradições, onde elementos de reprodução de uma formação acrítica, alienante e acomodada se efetivam paralelamente aos processos de produção, e que por dentro do poder estabelecido insurgem possibilidades de autonomia, criatividade e liberdade para um repensar crítico do processo formativo.

Pautado no paradigma da complexidade de Edgar Morin e nos pressupostos de uma concepção fenomenológica de educação, o autor apontou uma proposição de formação que “imbrique, como um mosaico as diversas e múltiplas dimensões implícitas e explícitas no fenômeno educacional” (MANESCHY, 1996, p. 54), que articule ações de produção e reprodução, como um processo de antagonismo complementar simultâneo, efetivando-se um recíproco questionamento das certezas e verdades. Afirma ainda que esta proposição deva estar contornada pela interpenetração dialética das dimensões profissional, política e epistemológica para uma intervenção crítica e criativa nas diversas relações sociais, com vistas ao projeto de cidadania plena (MANESCHY, 1996).

Fernandes (2000) elaborou um projeto de intervenção para a disciplina Recreação, buscando romper com uma prática pedagógica pragmatista, mecanicista, reducionista, elitista e competitiva em prol de uma ação docente dialética, crítica, transformadora e científica.

A proposta em questão evidenciou relações entre todos os aspectos da prática pedagógica, servindo de canal condutor a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, atingindo, segundo a autora, resultados significativos no mundo investigativo, configurando docentes e discentes com espírito de investigadores, tendo o lúdico como meio e fim educacional (FERNANDES, 2000).

Nogueira (2000) apresentou possibilidades de inclusão da capoeira como componente curricular da formação profissional em Educação Física. Partiu do pressuposto de que a capoeira é uma manifestação sociocultural que valoriza a afirmação da cultura afro-brasileira e apresenta um caráter multifacetado como

esporte, jogo, luta, dança e arte, portanto, argumentou como inequívoca a inclusão deste conhecimento no currículo de formação desta área.

Organizou uma proposta metodológica a partir dos fundamentos teóricos, técnico corporal e de investigação científica. Sua proposição teve por objetivo “proporcionar, por intermédio da inclusão da capoeira nas disciplinas do curso de Educação Física, conhecimentos teórico-práticos aos estudantes do curso com vistas à melhoria na formação profissional” (NOGUEIRA, 2000, p. 41).

Para este autor, a capoeira pode ser incluída na disciplina história da Educação Física e dos Esportes, com o argumento de que a história desta manifestação merece ser conhecida pelos acadêmicos; na disciplina Fundamentos e Métodos do Esporte, trabalhando os fundamentos técnicos da mesma; na disciplina Fundamentos e Métodos do Jogo, na forma de vivências lúdicas; na disciplina Fundamentos e Métodos das Lutas o acadêmico pode compreender como essa luta se estrutura na prática educativa; nas disciplinas ligadas ao Lazer, pode ser aproveitado o seu amplo potencial de vivências lúdicas e para a própria discussão do lazer.

Noronha (2000) buscou compreender como se articulam as interações vividas entre professores e alunos no processo ensino aprendizagem e captar o significado dessa interação para a construção do conhecimento.

Concluiu que as concepções de professores e alunos divergiram quanto aos determinantes das interações: o lugar da frequência à sala de aula, a palavra de auto-avaliação, a questão do limite nas interações. Todavia, apresentavam convergência em relação à valorização da pesquisa, motivações para ingressar e permanecer na Educação Física, concepção de interação centrada na amizade, sinalizando assim, “possibilidade do encontro, da convivência, do diálogo, construindo-se interações professor-aluno que sejam, produtivas num processo ensino-aprendizagem comprometido com uma formação humana crítica e transformadora” (NORONHA, 2000, p. 97).

Reis (2000) analisou a percepção de egressos sobre os efeitos das relações de poder que permeiam as metodologias de ensino no cotidiano das disciplinas universitárias. Com base no entendimento de circularidade do poder e no conceito de disciplina, ambos assentados em Michel Foucault, concluiu sobre a impossibilidade de precisão acerca de prováveis tendências sobre os efeitos das relações de poder entre professor e aluno em seu estudo.

As limitações assumidas pelo autor, quanto a sua abordagem e instrumento de coleta de dados, inviabilizou a constituição de material estatístico suficiente para indicar se os efeitos das relações de poder são apreendidos pelos egressos como práticas autoritárias ou democráticas. Tal dispersão das respostas, segundo inferência do autor, pode ter sido provocada pelas mudanças ocorridas no curso analisado: alteração curricular, aprimoramento da formação dos profissionais, organização estudantil e convivência de professores adeptos das diferentes tendências.

A recomendação do autor centrou-se na necessidade de aprofundamento da pesquisa, com estudos do tipo etnográfico que compare as relações de poder nas disciplinas de cunho pedagógico, técnico e de aprofundamento (REIS, 2000).

Souza (2006) partiu da crítica ao processo ensino aprendizagem instituído nas disciplinas biológicas para, em seguida, propor recomendações metodológicas para a construção do conhecimento que contribua para a formação de profissionais críticos, participativos e transformadores.

A postura da pesquisadora é de censura ao processo ensino aprendizagem pautada em mera transmissão de conhecimento, recrimina sua forma mecânica, abstrata, apartada da realidade. Para a mesma, o ensino das disciplinas biológicas na formação superior “não deve se limitar apenas a ensinar conceitos básicos, a descrever fenômenos e mecanismos biológicos, a realizar experimentos em laboratórios, mas desenvolver no homem sua capacidade criadora e transformadora” (SOUZA, p. 26).

Com base nos subsídios de Lev Vygotsky e Paulo Freire elaborou recomendações conclusivas para o planejamento e direção do processo ensino aprendizagem da seguinte forma:

- Elaboração do planejamento de forma sistemática, de maneira que se perceba como um documento metodológico do professor, assegurando o desenvolvimento eficiente da disciplina e a integração de seus conteúdos;
- Confrontação das idéias e pré-conceitos com o novo conceito científico, permitindo a organização do conhecimento e sua generalização;
- Estabelecimento do vínculo teoria-prática a partir da relação dos conteúdos com a vida diária, com a formação do profissional, propiciando a participação ativa do aluno;
- Utilização de métodos produtivos (ensino através de problemas) no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da independência cognocitiva e da capacidade criadora do educando (SOUZA, 2006, p. 59).

Por fim, Treptow (2008) estudou a história do currículo do curso, desde sua criação (1970) até o período de vigência do currículo de 1999. Seu foco de análise foram às concepções de Educação Física e os perfis profissionais presente nas prescrições curriculares do período em questão.

Constatou que a década de 1970 e 1980 é demarcada por uma Educação Física orientada por um ensino tecnicista e marcada por um currículo desportivizado, configurando um perfil profissional técnico esportivo, conforme apregoava a política educacional da época, que via no esporte, possibilidades de demonstração da soberania de uma nação (TREPTOW, 2008).

Identificou que apenas no currículo de 1999 ocorreu uma reestruturação das concepções, neste momento a finalidade da formação priorizava um professor de perfil polivalente, crítico, voltado para a docência (TREPTOW, 2008). Como principal recomendação, o trabalho indicou que

apesar de contemplar teoricamente os modelos e exigências de um profissional mais preparado para atuar numa sociedade em constante mudança, deveria, na nova estruturação, priorizar a formação mediada entre as ações técnicas e as competências pedagógicas e humanizadoras, o que possibilitaria a formação de um profissional capaz de garantir uma aprendizagem mais significativa e concreta para os educandos (TREPTOW, 2008, p. 94).

Como síntese interpretativa dos estudos descritos em seus elementos fundamentais, identificamos regularidades da seguinte ordem: 1) Os estudos desconsideram as mediações presentes entre o modo de organizar a vida em sociedade e os seus objetos de estudo; 2) Os estudos fazem inferências acerca de conceitos nucleares, tais como cidadania, transformação, democracia, socialismo sem, no entanto, explicitarem claramente o projeto histórico orientador; 3) As mudanças apontadas pelos estudos limitam-se apenas a dimensões formais, sem vínculo com transformações essenciais.

Já afirmamos anteriormente a inviabilidade da discussão rigorosa e radical da formação de professores ou de qualquer outro objeto de estudo sem a localização do terreno sócio-histórico em que a mesma constitui-se. Portanto, elementos da organização do trabalho pedagógico, interações interpessoais, relações de poder no processo ensino aprendizagem e concepções educacionais, todos estes, são fenômenos reais e não metafísicos, então, querendo/sabendo ou não, estão profundamente imbricados pela contradição essencial capital-trabalho.

Marx descreveu esta implicação da seguinte maneira

na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1982b, s/p).

Outro ponto fundamental são as referências descomprometidas com relação a conceitos nucleares. Estes conceitos são essenciais para a localização das perspectivas teleológicas dos estudos. Temos percebido um processo de banalização de termos muito utilizados na esfera das ciências humanas e sociais, tais como cidadania, transformação, democracia, socialismo, sem a necessidade de o pesquisador engajar tais terminologias ao projeto histórico que orienta suas ações.

Por último, nos valem dos escritos de Mészáros (2008) para envidar a crítica aos estudos que se limitam a propostas de mudanças formais em detrimento de transformações essenciais. Visualizamos nas pesquisas analisadas uma preocupação especial dos estudiosos com aspectos metodológicos da prática de ensino, restringindo suas inferências ao reformismo pedagógico. Acabam, assim, por esquecer a vinculação de suas propostas de transformações com perspectivas de longo alcance, como nos alerta Mészáros (2008, p. 25) em que “uma reformulação significativa na educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Sendo assim, com base nos elementos essenciais para uma análise que se quer rigorosa, radical e na perspectiva da totalidade, passaremos para a caracterização dos cursos de Educação Física no contexto complexo e contraditório do ensino superior brasileiro.

4.3 Localizando os dados dos cursos de graduação em Educação Física do Pará no contexto da educação superior brasileira

Frequentemente temos assistido nos meios de comunicação uma ampla propaganda governamental sobre o crescimento do ensino superior brasileiro, no entanto, Haddad (2008) demonstrou que esta expansão tem sido preconizada pelos interesses do capital privado deste setor e apontou o Brasil como um dos países com maior índice de privatização da educação superior no continente latino-americano em 2004.

Ao estabelecer como prioridade os setores privatistas da educação, o Estado brasileiro tem ratificado a lógica capitalista dos organismos multilaterais de uma educação concebida como mercadoria. Portanto, tais medidas comprometem o acesso ao ensino superior público e viabiliza uma educação cada vez mais explorada pela iniciativa privada, conforme assinala Haddad (2008, p. 12)

O ensino privado é um mercado crescente no setor de serviços, crescente e rentável. No mundo inteiro, os interesses privados sobre esse bem público vêm ocupando espaço, pressionando legislações nacionais e internacionais, ampliando o mercado em cada país e no contexto internacional.

No universo da Educação Física, os dados cadastrais da educação superior no Brasil³⁵ (Apêndice A) apontam na atualidade um montante de 892 cursos e, como não poderia ser diferente da realidade expressa pela privatização do ensino superior, 73,32% dos cursos fazem parte da iniciativa privada, enquanto somente 26,68% dos cursos originam-se da administração pública.

Este fenômeno pode ser explicado a partir das constatações feitas por Chaves (2008) quando a mesma indica o papel do Estado capitalista em relação ao ensino superior, ela adverte que se por um lado acontece a omissão do Estado em relação à expansão da educação pública, pelo outro, acontece o inverso, total incentivo ao setor privado através de vários mecanismos, tais como

liberalização dos serviços educacionais, isenções tributárias, isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas, isenção do salário educação, bolsa de estudo para alunos carentes via programa do crédito educativo

³⁵ Pesquisa realizada no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SiedSup). Sistema que contém um cadastro atualizado de dados de cursos e instituições de educação superior de todo o país. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>> Acesso em: 8-9 ago. 2009.

hoje transformado no FIES, empréstimos financeiros a juros baixos por instituições bancárias oficiais, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, dentre outras formas de estímulo. (CHAVES, 2008, p. 75)

Surpreendentemente, o fenômeno da privatização ainda não se estendeu com grande ímpeto aos cursos de Educação Física da região Norte do país. Neste território, o percentual de cursos pertencentes às instituições privadas ainda é da ordem de 26,32%, sendo que no estado do Pará esta categoria perfaz 30% da totalidade dos cursos.

Nossa hipótese explicativa para esta constatação é a de que os grandes grupos privatistas do setor educacional atuam, a princípio, nos centros mais desenvolvidos economicamente e somente passam a explorar com maior ênfase o “mercado” periférico, quando o primeiro apresenta sinal de saturação. Portanto, nem mesmo os mais otimistas se arriscariam a afirmar que este fenômeno não alcançaria nossa realidade regional em um curto período de tempo.

Somando-se a isso, visualizamos a grande concentração de cursos de Educação Física no eixo Sul-Sudeste do Brasil, perfazendo uma quantia aproximada de 71%, enquanto a região Norte, por exemplo, apresenta apenas 8,5% da totalidade dos cursos. Defendemos o pressuposto de que estas diferenças entre as regiões do país possam ter profundas implicações quanto a: 1) Prioridade de implementação de políticas públicas para a Educação Física, esporte e lazer; 2) Desenvolvimento de centros de referência no campo da pesquisa e produção do conhecimento; 3) Concentração de cursos de pós-graduação na área; 4) Correlação de forças desiguais, no que tange a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação superior; 5) Modelos curriculares dos grandes centros de pesquisa sendo copiados em diversas localidades, sem qualquer análise crítica (informação pessoal)³⁶.

Outro ponto importante para reflexão refere-se à grande proliferação dos cursos de bacharelado em Educação Física sob influência dos novos dispositivos legais. Dados oriundos da COESP-EF (1997) apresentaram a quantidade de cursos de Educação Física no Brasil no ano de 1994 demonstrando que mesmo

³⁶ Referimo-nos ao discurso proferido pela Prof^a. Dr^a. Celi Nelza Zulke Taffarel por ocasião da participação em Mesa redonda no III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte – I Fórum de coordenadores de programas de pós-graduação de Educação Física, em que a temática tratava sobre “A conformação da Educação Física nos (des) Caminhos da Ciência Hegemônica”, na cidade de Santa Maria / RS no ano de 2006.

após sete anos da promulgação da Resolução CFE nº 03/87, ordenamento legal que possibilitava a opção pela diplomação de bacharel em Educação Física, esta opção não havia alcançado tanta legitimidade nos cursos superiores de Educação Física, visto que do total de 128 cursos em atividade, 3,91% mantinha apenas a formação em bacharelado, 86,72% em licenciatura plena e 7,81% dos cursos apresentava ambas as possibilidades.

Na atualidade, os dados diferem-se. Hoje, o percentual de cursos que admite o diploma de bacharel em Educação Física já chegou a 44,62%, dos quais 79,15% localizam-se em instituições privadas. Em relação às instituições públicas, 37,66% optou por oferecer tal modalidade. Na região Norte do Brasil, ainda remanescem 3 estados que não apresentam esta possível diplomação, trata-se dos estados do Amapá, Pará e Roraima.

Estes dados representam uma importante conquista para os grupos privatistas da área da Educação Física visto que a formação do bacharel em Educação Física visa atender a expansão de empreendimentos no campo das práticas corporais, esportivas e de lazer em campos de atuação não escolares, com destaque especial para a proliferação de academias de ginástica, o que exige um perfil profissional adaptado aos processos de mudanças no mundo do trabalho, e deste modo, acaba por contribuir com uma concepção fragmentada, aligeirada e desqualificada de formação inicial, conforme corrobora Taffarel et al. (2006, p. 158)

A educação e a Educação Física, o esporte e o lazer são formas de ação político-social que dão rumo à formação de um povo e, portanto, formar professores voltados exclusivamente para mercados de trabalho ligados à indústria da beleza, do culto ao corpo – a corpolatria – voltados ao esporte de espetáculo, ao esporte de alto rendimento e “lucros”, compromete o desenvolvimento de um dado projeto histórico.

Acreditamos que no caso específico dos Estados da região Norte do Brasil, em especial os estados, que não aderiram, até o presente momento, a proposta do bacharelado em Educação Física, seja necessária a viabilização de outros estudos no sentido de esclarecer de maneira mais detida a relação das políticas educacionais e o processo de adequação ou oposição vivido por regiões afastadas dos processos decisórios. Algumas premissas precisariam ser verificadas, tais como: 1) A adoção das propostas “da moda” alcança as regiões marginalizadas do processo de decisões sobre as políticas educacionais com certo

retardo temporal; 2) Os processos coercitivos impingidos por estruturas de poder, representado na Educação Física pelo sistema CONFEF/CREFs, são mais frágeis em regiões distantes do centro decisório; 3) Existem movimentos de resistência nesta região organizados por educadores e estudantes, acerca da submissão ingênua dos “modismos” educacionais.

No entanto, tais exigências fogem ao escopo deste trabalho, o qual visa analisar os impactos das Diretrizes Nacionais sobre as proposições dos cursos superiores de Educação Física do estado do Pará. Portanto, com base na acepção defendida por Veiga (1998) de que o projeto político pedagógico deve ser instrumento clarificador da intencionalidade educativa em sua totalidade, e que o mesmo deve ser pautado em uma reflexão sobre a concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, dando assim uma direção, um sentido explícito sobre o homem a ser formado é que passaremos para análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

4.4 Em busca dos indicadores de regularidades dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Educação Física

Távora (2002) constatou que foi na década de 1980, a partir dos programas desenvolvidos pela Sese em parceria com universidades brasileiras, o princípio da utilização do termo projeto pedagógico em propostas oficiais. O Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES) foi o vetor da discussão sobre projeto pedagógico nas IES.

Pautado na proposta de reestruturação da universidade e de revitalização do ensino da graduação, o PADES, entendia o projeto pedagógico como o organizador interno da instituição “na busca de sua identidade, especialmente em relação ao ensino de graduação, à definição de uma política de ensino explícita, clara e global e que envolvesse todos os segmentos da comunidade acadêmica” (TÁVORA, 2002, p. 13).

Ainda com esta autora, apreendemos que o termo projeto pedagógico inspirou-se em alguns trabalhos desenvolvidos pela PUC – Campinas (1981), os quais versavam sobre a necessidade da implementação de uma identidade institucional, além do propósito de servir de orientação às suas ações de ensino, pesquisa e extensão, de infra-estrutura acadêmica, administrativa e pedagógica. O PADES foi fundamental, no que se refere à acepção conceitual de Projeto

Pedagógico, além da compreensão da sua construção como processo, assumindo a função de ser uma proposta ampla para a graduação (TÁVORA, 2002).

Mobilizado pelos movimentos progressistas da década de 1980, repercute com maior impacto a idéia da construção do projeto pedagógico a partir de um processo participativo e democrático de decisões, sendo inconcebível que o mesmo ficasse restrito ao papel de documento controlador das atividades institucionais. Sua finalidade não poderia ser meramente formal e burocrática, e sim um importante instrumento político de transformação, cujo objetivo final não poderia estar associado à perpetuação do metabolismo social dominante via educação.

Compreendendo tal contexto, Veiga (1998) defende que a terminologia mais apropriada para exposição dos pressupostos referidos anteriormente seria “projeto político-pedagógico”. A condição fundamental é de que todo Projeto apresenta duas dimensões: uma política referente à intencionalidade do processo educativo e outra pedagógica que indica o caminho metodológico para alcançar tal intento.

Tal compreensão é ratificada em FERREIRA (apud VEIGA, 1995, p. 12) quando explica que, etimologicamente, projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação. Portanto, entendemos que projeto seria o propósito teleológico contido na dialética realidade/possibilidades, inconcebível sem a dimensão política, sem o projeto histórico orientador.

Sendo assim, não concordamos com os discursos acadêmicos de que a utilização do termo político torna-se desnecessária visto que a dimensão pedagógica está imbricada pela política. Santos Júnior (2005) alerta aqueles mais distraídos sobre os artifícios da democracia neoliberal na arena política: a) obnubilar o debate; b) desqualificar as posições críticas; c) cooptar setores/pessoas chaves e d) manufaturar o consenso, convidando setores/pessoas para decidir o que já está de antemão decidido. Portanto, acreditamos que seria muito estratégico para os liberais o esquecimento consciente do termo. Neste sentido, optamos sem qualquer concessão pela terminologia “Projeto Político Pedagógico - PPP”.

O PPP passou a ocupar um espaço tão significativo no universo

educativo, que inclusive passou a ter força de lei, conforme anuncia o inciso I do Art. 12º da lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional quando o mesmo afirma que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

No âmbito da educação superior, a exigência fundamental às universidades no ato da elaboração do seu PPP é de que as mesmas observem às orientações mandatárias oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes a cada curso, de acordo com o disposto no inciso II do Art. 53º quando versa que cabe às universidades “fixar os currículos dos seus cursos e programas, **observadas as diretrizes gerais pertinentes**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Vimos visualizando ao longo deste estudo que a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais, emanada da política do Ministério da Educação, com vistas a consolidação do sistema nacional de educação apresenta-se conforme nos indica Taffarel (1998), com características de “assalto às consciências e amoldamento subjetivo” decorrente das exigências estabelecidas pelas agências financiadoras à definição de políticas educacionais no Brasil, de modo a sintonizar a universidade com a nova ordem mundial fundada na reestruturação do processo de produção capitalista.

Diante deste quadro instituído pelo estado regulador, David (2002) apresenta três possibilidades de ação: a) conformismo com a atual política de formação sob a perspectiva de resultados, aderindo assim ao modelo do capitalismo globalizado; b) construção de um movimento de ruptura e insubordinação às Diretrizes Curriculares e ao poder instituído e determinado pelo processo de produção capitalista; c) compreensão das contradições do sistema, buscando construir ações (dialéticas) em seu interior, enraizando projetos e práticas de mudanças e de superação ao modelo vigente.

O exposto por este autor desencadeia uma excelente reflexão sobre o encaminhamento de alternativas contra-hegemônicas, pois, como nos indica Tonet (2007, p. 13) “a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento e que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa”.

Porém, sabemos que as determinações e indicações envidadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais são, em alguns casos, reconceptualizadas no

âmbito dos cursos, em virtude das disputas e embates entre grupos políticos antagônicos, podendo desta forma resultar em uma “atividade educativa emancipadora” já que “a sociabilidade gerada pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real” (TONET, 2007, p. 13).

Nesse sentido dialético entre realidade e possibilidade é que passaremos para a análise dos impactos das determinações oficiais emanadas das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física no âmbito da organização global do trabalho pedagógico, demonstrado nos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

A princípio, tínhamos a pretensão de submeter à crítica os PPP de todos os cursos de graduação em Educação Física do estado. Esta decisão era mobilizada pelo ímpeto de contribuir com a avaliação da totalidade dos cursos de formação de professores de Educação Física, no estado do Pará, no contexto pós-diretrizes.

Acreditávamos na viabilidade da proposta, já que na atualidade existem 10 (dez) cursos de graduação em Educação Física no estado, dos quais, 5 (cinco) são aglutinados por um único PPP, é o caso da Universidade do Estado do Pará, que oferta curso nos municípios de Altamira, Belém, Conceição do Araguaia, Santarém e Tucuruí. Além destes, existem dois cursos de Educação Física na Universidade Federal do Pará (UFPA), que oferece cursos com estruturas e propostas diferentes no município de Belém e Castanhal. As outras três instituições são de caráter privado, a saber: Escola Superior Madre Celeste (Ananindeua), Escola Superior da Amazônia (Belém) e Centro Universitário Luterano de Santarém (Santarém).

O critério inicial para seleção dos PPP foi de que os mesmos deveriam ter sido elaborados sob as bases das novas DCN para os cursos de graduação em Educação Física, condição esta que dispensou de imediato o curso de graduação ofertado pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará (Campus Castanhal), já que o mesmo concluiu a reformulação do seu PPP no início de 2009 e está na espera de sua aprovação pelas instâncias institucionais superiores, com implementação prevista para o início de 2010.

Outro limitante foi à inacessibilidade ao conteúdo do PPP de outro curso de Educação Física do estado, mesmo procedendo a diversos contatos com a

coordenação do mesmo, não obtemos êxito, motivos que somados, fizeram com que redimensionássemos a pesquisa.

Dessa forma, selecionamos três instituições pertencentes a categorias administrativas diferentes: uma pública federal, uma pública estadual e outra de caráter privado. Portanto, o material examinado foi composto pelos PPP destas três instituições em que a partir deste momento, como garantia do anonimato, denominaremos aleatoriamente de instituições “A”, “B” e “C”. Nestes projetos buscaremos as regularidades presentes nos indicadores selecionados, pois, conforme salienta Santos Júnior (2005, p. 104)

Se o senso comum ou as perspectivas centradas nas representações nos levariam, invariavelmente, a destacar os elementos que dão aparente identidade própria a cada curso, ou seja, as diferenças, na tradição do pensamento marxista o que buscaremos são as regularidades, ou seja, o que há de constante e substancial no concreto-empírico, a essência - para além das aparências - do fenômeno da formação de professores de Educação Física em determinado tempo histórico.

Em nossa análise, o que se apresentou como regularidade nos projetos dos cursos foram às contradições e os antagonismos referentes às concepções de formação e Educação Física, assim como a delimitação do perfil acadêmico-profissional. Estas foram nossas referências básicas para o tratamento dos dados.

Os cursos analisados estão localizados no estado do Pará, estado que no plano da aparência é fetichizado amplamente por uma dimensão mágica, exótica, plena de encantarias e detentora de ampla diversidade cultural, descrição sempre entrelaçada pela ênfase no jeito singular de ser e viver dos índios, ribeirinhos, quilombolas e camponeses.

Acreditamos que tal forma de caracterização é parcial e enviesada e que, portanto, esconde a essência de um estado “campeão”. O estado do Pará é campeão em trabalho escravo³⁷, trabalho infantil³⁸, conflitos agrários³⁹. Soma-se a

³⁷ Segundo Araújo (2004) estima-se que existam no Brasil cerca de 30 mil trabalhadores submetidos a condições de trabalho escravo, dos quais 70% estariam concentrados no Estado do Pará, o que confere ao nosso Estado o triste título de "campeão nacional de trabalho escravo". Disponível em: <<http://www.ufpa.br/beiradorio/arquivo/Beira22/opiniao.htm>> Acesso em: 25 jul. 2009.

³⁸ Segundo Monteiro (2008) o Estado do Pará continua registrando os maiores índices de trabalho infantil no Norte do país, com 49,82% das crianças e adolescentes ocupados na região. São cerca de 368.597 meninos e meninas entre 5 e 17 anos atuando inclusive em atividades de risco e algumas vezes sem remuneração. Disponível em: <<http://www.orm.com.br/oliberal/interna/default.asp?modulo=387&codigo=360999>> Acesso em: 25 jul. 2009.

estes índices a forte tendência de supressão da nossa cultura local pelos interesses de mundialização do capital. Os altos percentuais de desmatamento florestal, o cenário de xenofobia que acomete os diferentes grupos da região, os quais se encontram marginalizados dos direitos de acesso e apropriação dos bens materiais e imateriais, entre eles, as Práticas Corporais, Esportivas e do Lazer.

A instigante obra de Picoli (2005) intitulada “O capital e a devastação da Amazônia” esclarece o papel imposto pelos grupos econômicos sobre a dinâmica do cenário amazônico. Valendo-se da matriz histórica, demonstra as sucessivas migrações ocorridas na Amazônia: 1) de 1946 a 1964: o estado direcionando os recursos para valorizar o capital na região; 2) de 1964 a 1985: a política de Integração Nacional, projetos agropecuários e do comércio; 3) de 1985 a 1994: o Programa Nossa Natureza, política de integração das reservas ambientais; 4) de 1995 a atualidade: internacionalização para extração dos recursos florestais e minerais. Esta divisão realizada pelo autor, demonstra os direcionamentos políticos que determinaram e determinam, a cada instante, a forma de intensificação da devastação da maior reserva natural do planeta.

É neste contexto complexo e controverso que devemos nos questionar sobre as prioridades que devem orientar a formação superior na Amazônia. Devemos defender a formação de professores, com base em uma proposta instrumental para o atendimento imediato das novas exigências do mercado de trabalho ou nos contrapormos a tal lógica e esforçarmo-nos por uma formação ampla e consistente que garanta professores dispostos ao confronto rumo a uma educação para além do capital?

Sobre esta questão, apreendemos uma profunda contradição no que se refere às proposições para a formação de professores de Educação Física nos cursos de Educação Física do estado do Pará. Os PPP das instituições apontam em meio ao uso massivo e indiscriminado de princípios progressistas e humanistas para a formação humana, tais como: autonomia, cidadania, democracia, liberdade, dignidade humana, justiça, respeito mútuo, responsabilidade, solidariedade, uma

³⁹ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) em relatório sobre os conflitos agrários ocorridos no Brasil em 2008 identificou 751 ocorrências de conflito pela terra e 27 assassinatos. Destes assassinatos, 20 ocorreram na Amazônia sendo 13 no Estado do Pará. A maioria das vítimas foram trabalhadores rurais, sem-terras e líderes sindicais. Disponível em: <http://www.istoeamazonia.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1809&Itemid=2> Acesso em: 25 jul. 2009.

predominante concepção de formação ligada a adequação dos seus egressos às novas exigências do processo produtivo capitalista, como expressam as instituições “C” e “B”

As atuais configurações sociais, aliadas ao crescente desenvolvimento técnico-científico, incorporando-se a estes aspectos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394/96) no que se refere à Educação Física como componente curricular da educação básica, assim como o crescimento do interesse da população em geral, pela apropriação e prática da cultura das atividades físico-esportivas vêm exigindo da Educação Física uma resposta versátil e um reposicionamento profissional à altura das novas demandas. (instituição “C”)

Ele precisa demonstrar agilidade na tomada de decisões, a fim de conseguir qualidade e rapidez na realização de suas tarefas. Com a proliferação de novas estruturas de prestação de serviços e considerando a obsolescência muito rápida do conhecimento, a manifestação de atitudes de atualização contínua e aprimoramento pessoal apresentam-se imprescindíveis. Para garantir 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. (instituição “B”)

Mesmo com estes PPP reconhecendo que houve mudanças no mercado de trabalho com o surgimento de novos campos de atuação no âmbito da atividade física, do esporte e do lazer, identificamos que os mesmos não realizam um exame crítico e detido dos determinantes e condicionamentos que forjaram estas “novas ocupações profissionais” e acabam por satisfazer-se em fornecer os recursos humanos para as “novas tendências” da área, acabando por subsumir sua concepção de formação a lógica do “trabalhador de novo tipo para a gerência da crise do capital” (NOZAKI, 2004, p. 103).

Porém, identificamos que não existe consenso entre os PPP sobre esta orientação para formação. A instituição “A” não apresenta concordância com esta proposta e posiciona-se a favor de outra lógica para a formação.

Defendemos a importância do debate sobre o mundo do trabalho, para realizar a discussão sobre a exploração do trabalho humano. De maneira que os graduandos possam obter ferramentas necessárias para a superação da lógica do mercado de trabalho, que avançam para a desumanização do homem, por intermédio de relações de submissão entre trabalhadores e patrões. (Instituição “A”)

Nozaki (2005) debateu as controvérsias entre formar para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho. No primeiro caso, a formação volta-se prioritariamente para a instrumentalização das competências exigidas pelos postos

de trabalho com maior absorção dos trabalhadores, ou seja, de onde é mais fácil a venda da "mercadoria" força de trabalho, apenas subordinando-se as relações capitalistas, sem ao menos examinar suas contradições, no que tange à exploração do trabalho humano, maximizando-se assim, a precariedade na contemporaneidade.

No segundo caso, formar para o mundo do trabalho, é indicado pelo autor como uma concepção ampliada de formação, visto que supostamente esta formação deve pautar-se para além dos postos de trabalho a serem ocupados ou o modo de atuação nestes espaços. Os aspectos centrais e estruturais acerca do confronto entre capital e trabalho devem ser observados, voltando-se para análise do mundo do trabalho capitalista, permeado pela crise estrutural, que arrasta crises particulares a custo da precarização do trabalho humano (NOZAKI, 2005).

Sendo assim, podemos inferir que um dos indicadores de impacto das DCN na esfera dos PPP dos cursos manifesta-se no obnubilamento de uma proposta de conformação acrítica dos futuros egressos no mercado de trabalho capitalista, sob falsas aparências de princípios progressistas para a formação humana. Tal contradição já havíamos destacado no âmbito dos textos legais.

Taffarel (2008) adverte sobre estas estratégias teóricas que visam, no fundo, o distanciamento de uma prática revolucionária. Partindo de ilusões empregadas na idéia de liberdade, igualdade, democracia, pluralismo, complexidade, multireferencialidade, globalização. Esta autora ainda afirma que os idealistas da Educação Física explicam as coisas como se fosse possível, simplesmente, no capitalismo, existir pactos, acordos, consensos, sob a base do qual se define o que é verdade, o que é certo, o que tem que prevalecer, como se não existissem inimigos de classe, ou seja, assalariados cujas atividades confluem para ampliar a valorização do capital e a extração da mais-valia.

Assim, salientamos outro indicador de impacto das DCN nas proposições dos cursos: trata-se da predominância da noção de competências como eixo orientador do processo formativo. As instituições "B" e "C" não se abstiveram de delimitar suas competências, inclusive com algumas competências elencadas pela Resolução CNE/CES nº 07/2004, sendo transcritas integralmente para o PPP da instituição "C", sem qualquer redimensionamento crítico.

Localizamos também o resgate por parte da instituição "B" de competências e habilidades da Resolução CNE/CES nº 138/2002 como: atenção à

saúde; atenção à educação; comunicacionais; planejamento, supervisão e gerenciamento; formação continuada. Lembramos que esta resolução não foi promulgada oficialmente devido a consistentes críticas dirigidas a sua vinculação com o eixo paradigmático da aptidão física e uma concepção restrita de saúde além de demonstrar aproximações concretas com a lógica mercadológica visualizada nas terminologias utilizadas. Estas constatações acabam por ratificar as constatações de David (2002, p. 1)

Mais do que em outro momento da história, busca-se garantir o avanço de projetos estratégicos que tentam inter-relacionar a escola, os conhecimentos e o professor no estabelecimento de novos papéis e funções, com ênfase a novos desempenhos, competências, habilidades e atributos a serem redimensionados para atender às determinações da nova ordem mundial, fundada na reorganização social do Estado e na reestruturação do processo de produção capitalista

Em consonância com a concepção de formação orientadora dos PPP, está a delimitação do perfil acadêmico-profissional. Identificamos que o projeto de formação permaneceu obscurecido por umas listagens de características que não se explicam nelas mesmas, tais como: qualificado, consciente, crítico, responsável, ético, criativo, transformador, respeitador da diversidade social, cultural e física.

Tonet (2005) tem nos ensinado acerca da necessidade de uma melhor explicitação dos significados que estão subjacentes a conceitos progressistas, visto a proliferação e vulgarização de tais terminologias. Temos acordo com tal alerta, pois temos identificado o uso irrestrito destes conceitos, tanto por partidários da extrema direita, quanto por aqueles que se auto-proclamam e reivindicam uma posição à esquerda.

Nossa preocupação se manifesta nos PPP analisados, já que por trás destes conceitos “inovadores” estão escondidos competências ligadas a consolidação do perfil de um trabalhador de novo tipo, pretensamente preparado para competir no mercado de trabalho, como por exemplo:

Atitudes empreendedoras, com criatividade para enfrentar os desafios provocados pelas mudanças na sociedade e também para fomentar a sua inovação, criando por si próprio novas oportunidades de intervenção, além de ser capaz de avaliar sua postura frente às novas demandas da sociedade, manifestando a preocupação de satisfazer as exigências atuais e futuras de sua área de trabalho (instituição “B”)

Aprender a liderar em múltiplos papéis sociais, a adaptar-se em diferentes campos do exercício profissional (instituição “C”)

Nossa preocupação encontra base sólida nas elaborações de Silva e Pires (2005) quando os autores apontam diferenças entre as propostas que visam a humanização ou a profissionalização. Para estes especialistas, as mesmas são distintas e antagônicas, pois se pautam em propósitos ontológicos diferentes, com implicações relacionadas à visão de homem, mundo e sociedade.

Portanto, segundo estes autores, a finalidade de profissionalizar pauta-se em uma perspectiva de inserção efetiva e eficiente dos profissionais de educação física no mercado de trabalho capitalista, somada a uma compreensão de educação dentro de uma perspectiva conformista, tendo ainda, “como pressuposto ontológico a idéia do sujeito atrelado à lógica do mercado, no qual o corpo produtivo é extremamente útil para manter a reprodução e manutenção do capital” (SILVA e PIRES, 2005, p. 2).

Diferentemente da proposta de formação humana, esta é assentada em uma concepção de educação para além do capital, que traz os pressupostos de uma perspectiva revolucionária e de prática transformadora para a educação, servindo assim, de instrumento de luta política entre classes sociais. Tal concepção posiciona-se a favor dos interesses da classe trabalhadora em detrimento de uma postura elitista, tendo por objetivo último a práxis histórica da humanidade que possibilite este novo homem “tomar decisões próprias, construir resistências no lugar do conformismo, construir e reconstruir práticas e métodos de educação, articuladas com a superação da exploração inerente ao mundo do trabalho capitalista” (SILVA & PIRES, 2005, p. 4)

Como desdobramento da polêmica entre profissionalizar ou humanizar, preparar o trabalhador de novo tipo para competição no mercado de trabalho ou formar o novo homem para intervir nas contradições do mundo do trabalho, verificamos outro indicador de impacto das diretrizes curriculares no âmbito dos cursos, trata-se da possibilidade de formação do bacharel em Educação Física paralelamente à tradicional formação do licenciado.

Os 3 cursos apresentaram como regularidade a opção pela formação do licenciado em Educação Física. Enquanto a figura do bacharel em Educação Física nem ao menos foi mencionada pelas instituições “B” e “C”, a instituição “A” fulminou sua posição contrária a “fragmentação” da formação, afirmando que a formação do bacharel em Educação Física

vem corroborar com os interesses do capital, viabilizando um “exército de reserva”, para o apologizado mercado do fitness, ratificando assim, a desqualificação na matriz da formação profissional, ou seja, a formação inicial, inviabilizando dessa forma a garantia da qualidade necessária e uma formação que se quer pautada na busca da emancipação humana. (Instituição “A”)

A partir desta opção dos cursos pela licenciatura, outro ponto foi observado em nossa análise, que diz respeito à concepção de licenciatura orientadora do documento. Observamos divergências entre as instituições estudadas. A instituição “A” reduziu a figura do licenciado a sua atuação no âmbito escolar, enquanto a instituição “B” ampliou o campo de atuação do licenciado, mas prendeu-se em uma defesa mercadológica e por último a instituição “A” sustentado na elaboração de Taffarel e Santos Júnior (2005) defenderam que em qualquer campo de trabalho, a docência, entendida como trabalho pedagógico, será a base da identidade do professor de Educação Física

Ênfase à formação do Educador para atuar em instituições públicas e privadas de Educação Básica em seus três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; em educação profissional de jovens e de adultos; em Institutos de Educação Especial; e em Órgãos Públicos de Educação em níveis Municipal, Estadual e Federal. (instituição “C”)

A competência técnica e a habilidade necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas e esportivas aos vários segmentos sociais, bem como de programar atividades esportivas, lúdicas, de lazer e competitivas, será determinante para lhe aumentar as perspectivas em termos de mercado de trabalho e para sobreviver num mundo globalizado e altamente competitivo. (instituição “B”)

Um perfil de caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em Princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer. (instituição “A”)

Por fim, identificamos que os PPP quando partem para a caracterização de sua concepção de Educação Física, demonstram unidade no que se refere a crítica dirigida ao trato com o corpo de maneira fragmentada que visa unicamente a sua utilidade, produtividade e rendimento. Porém, como perspectiva superadora para tal quadro, os cursos apresentam propostas antagônicas sobre a referência paradigmática que deve orientar a Educação Física. Visualizamos a proposição da

Motricidade Humana; da Educação Física como prática social que trabalha as práticas corporais, esportivas e do lazer e ainda a referência de uma Educação Física voltada à promoção da saúde.

Segundo Albuquerque et al. (2007) a Educação Física não deixou de sofrer o impacto das duas tendências fundantes do pensamento hegemônico das ciências em geral. Logo, o debate entre idealistas e materialistas evidenciam abordagens antagônicas para pensar a realidade da Educação Física.

A primeira tendência apresenta-se sob uma lógica formal de pensamento, expressa por uma visão funcional e predeterminada, apontando para um olhar homogêneo que acaba por anular as contradições que se apresentam na realidade. Em contrapartida, a segunda tendência subsidia-se na lógica dialética, apresentando uma visão dinâmica, complexa e contraditória da realidade, partindo de categorias materialistas, tais como a contradição e o movimento (ALBUQUERQUE et al. 2007, p. 126-127)

A instituição “A” apresenta elementos de uma abordagem materialista, pois compreende a Educação Física como campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, que tem na docência a base de sua identidade em que a finalidade é possibilitar a todos o acesso as práticas corporais, esportivas e do lazer, acervo este que foi construído historicamente pelo homem, em tempos e espaços determinados e vem passando de geração em geração como direito inalienável de todos os povos.

Já a instituição “B” centra-se suas preocupações epistemológicas na área da Motricidade Humana, transformando-se no eixo norteador do ensino nesta instituição. O PPP afirma que os futuros alunos deste curso de graduação deverão tomar contato com esta produção para que os movimentos exigidos em sua posterior vivência profissionais tendam para esta concepção teórica.

Sob a óptica do filósofo Manuel Sérgio, as dimensões da pessoa humana parecem basear-se na: corporeidade (o homem é presença na história com o corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo); na motricidade (personalização, humanização de todo o movimento); na comunicação e cooperação (o sentido do outro); na historicidade (expressa na vivência do presente calcado no passado-recordação e no futuro-esperança onde se projeta); na liberdade (passagem da necessidade à liberdade); na noosfera(ou reino do espírito e da cultura); na transcendência(ser humano é agir para ser mais) (instituição “B”)

Visualizamos em Ferreira e Bracht (1995) que a aproximação das

proposições da Motricidade Humana ao pensamento pós-moderno fez com que a mesma se vinculasse a confusa crítica ao pensamento moderno e a crise da razão humana, o que a fez beirar o irracionalismo. Portanto, sua base idealista fortaleceu o entendimento de que seu conceito de "transcendência" pautava-se em um plano metafísico, irreal e a-histórico.

A outra concepção de Educação Física que fez-se presente foi a proposta de uma Educação Física para a promoção da saúde. A instituição "C" fundamentou-se na própria DCN para Educação Física e ainda na Carta Brasileira de Educação Física e no Manifesto Mundial da Educação Física - 2000 da Federação Internacional de Educação Física (FIEP), portanto, pautados no discurso da cidadania e democracia, o entendimento é de que a Educação Física deve contribuir para a ocupação saudável do tempo livre e na promoção do estilo de vida ativo dos seres humanos

Acredita-se que as ações desenvolvidas na área apontarão queda nos índices de violência nas comunidades amparadas por programas sociais, modificando atitudes e provocando uma significativa melhoria na qualidade de vida desta população. (Instituição "C")

Sabemos que este discurso de uma Educação Física voltada a promoção da saúde tem acumulado diversas críticas no cenário acadêmico científico. Carvalho (1995), Della Fonte e Loureiro (1997) trouxeram argumentos imprescindíveis para a desmistificação desta quimérica, pois como afirma Taffarel (2004, s/p)

Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

Esta discussão sobre concepção de Educação Física nos reporta necessariamente para o enfático movimento renovador eclodido na década de 80, onde pudemos notar no cenário acadêmico-científico, diversas possibilidades de delineamento de uma identidade para a Educação Física. Sobre este debate, temos acordo com Bracht e Crisório (2003, p. 12) quando os mesmos afirmam que "o debate sobre identidade da Educação Física deve abrir-se à política, que

qualquer que seja a identidade que ela assuma, será uma opção política”. Assim sendo, é notório que não existe uma identidade a ser descoberta, mas sim, um exame ontológico-teleológico sobre o papel que a Educação Física vem desempenhando ao longo das complexas e contraditórias relações sócio-históricas e a perspectiva programática que deve assumir.

O panorama das décadas de 1980 e 1990 favorece a compreensão acerca deste posicionamento, nos deixando em uma situação mais confortável para trazê-lo para o campo político. O período demarcado por estas duas décadas partiu do questionamento inicial sobre o que seria Educação Física e, conseqüentemente, ocasionou uma série de formulações contendo possíveis resoluções para este questionamento. Contudo, vemos que a dita “crise de identidade” na atualidade se expressa sob formas antagônicas de compreensão deste fenômeno social.

Predominantemente nos PPP dos cursos identificamos a presença de teorias da Educação Física assentadas em uma base idealista. Segundo Taffarel (2008), as teorias pedagógicas idealistas além de não explicarem o real, não estabelecem os nexos e relações entre o singular, o particular e o geral, contribuindo assim, para a consolidação de uma educação alienada a partir da destruição das condições objetivas para o desenvolvimento da atitude crítica. O pensamento crítico desenvolve-se por meio de ações, resoluções, criações e idéias à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade.

Em síntese, percebemos que a dialética entre realidade e possibilidade difere nas três instituições investigadas. Enquanto duas instituições aproximam-se dos interesses de uma formação sob os auspícios do capital, articulando concepção de formação - perfil profissional - base teórica, visualizamos também em uma instituição possibilidades para a consecução de uma formação pautada em uma proposição para além do capital. Sendo assim, a partir deste momento, passaremos a algumas inferências sobre linhas gerais para que possibilidades emancipatórias se transformem em realidade.

SÍNTESES CONCLUSIVAS E CONSIDERAÇÕES SOBRE POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Para uma investigação fundamentada nos pressupostos do marxismo, o caminho do pensamento conclui o seu movimento quando alcança o concreto pensado. Se no início da pesquisa, o objeto de estudo oriundo da realidade humano-social se apresentava de forma caótica e desorganizada, ao final do ciclo analítico, deve ser exposto a partir de suas múltiplas determinações. Ao longo das seções desta dissertação procuramos apresentar estas determinações, tanto a partir da gênese e evolução, quanto em seu estado atual, alcançando assim, a estrutura essencial do fenômeno sócio-histórico em discussão.

Lembramos que na imediatez, a formação de professores de Educação Física no Brasil apresenta-se em meio a um cenário confuso e desordenado, em que a práxis utilitária⁴⁰ do cotidiano não consegue localizar, por exemplo, os nexos e mediações de uma série de dispositivos orientadores para a organização curricular emanado do poder oficial que acometeu aproximadamente 900 cursos de Educação Física na atualidade - que neste momento pensam, debatem, compatibilizam e implementam os seus novos projetos de formação – com um movimento mais amplo, fundado em ajustes estruturais do sistema capitalista, que visa em última instância, adequar a formação/qualificação dos trabalhadores as novas exigências do processo produtivo.

Sabemos também que este nível de práxis não consegue alcançar, sem o recurso de um método científico rigoroso, as mediações existentes entre o embate de classes sociais antagônicas – que fundam a maior contradição da sociedade, a luta entre capital-trabalho – com o confronto que se expressa nas universidades pela direção do processo formativo, rumo à ampliação da alienação ou na luta pela emancipação humana.

Com base no pensamento dialético, buscamos comprovar ao longo de toda exposição que as formas reificadas sobre a formação de professores de Educação Física precisam ser superadas, demonstrando que as relações provenientes deste campo, não podem ser equalizadas e muito menos

⁴⁰ Para aprofundar a discussão sobre os diferentes níveis de práxis, sugerimos a leitura de KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. ; VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

naturalizadas, pois estas devem ser entendidas como derivação de uma determinada práxis social da humanidade.

Em nossa análise diacrônica pudemos capturar que a formação de especialistas em Educação Física não deixou de ser atravessada pelas contradições e antagonismos típicos de uma sociedade cindida em classes sociais. A partir da sua especificidade, identificamos que no decorrer da história, esta seguiu a tônica do próprio desenvolvimento capitalista, adequando-se em primeira instância para a formação daqueles que iriam contribuir com a propagação de competências técnicas fundamentais para a consolidação do corpo produtivo para a indústria em expansão e também do corpo enrijecido para a defesa da nação e, no plano subjetivo, percebemos que esta formação priorizava um quadro de valores que legitimava os interesses dominantes burgueses tais como a moralidade, a hierarquia, o patriotismo, a disciplina e a obediência.

Em outro período histórico, localizamos que a formação em Educação Física se voltou à formação do professor-técnico. Pautada nos princípios de um esporte que não se dirigia a toda sociedade, este modelo de formação, contribuiu para a consolidação de um novo perfil profissional, aquele que seria o responsável pela construção dos novos heróis nacionais, alimentando a quimera de que uma nação campeã nos esportes significava conseqüentemente o pleno desenvolvimento em outras instâncias sociais.

Porém, conseguimos também assimilar que esta evolução não foi marcada pela linearidade e homogeneidade das relações, sendo que a possibilidade de oposição ao metabolismo dominante também se fez presente, visualizamos a construção de críticas e reivindicações por parte da movimentação de intelectuais e estudantes que buscavam ampliar a relevância social do curso de Educação Física, pois consideravam necessária a aproximação desta formação às outras em nível superior, entendendo o caráter estritamente técnico e instrumental da primeira.

Por conseguinte, analisamos que o desenvolvimento deste campo afluiu, na década de 1970, uma das maiores polêmicas da área, sem ainda qualquer previsão de término, trata-se da fragmentação da formação em licenciados e bacharéis, episódio que teve como ponto de partida a caracterização de novos postos de trabalho em expansão, que segundo os grupos privatistas, precisavam ser ocupados de imediato pela Educação Física.

Com base na simultaneidade de determinações, percebemos que a lógica do capital busca imprimir sua dominação a partir de diversos mecanismos. Entre estes, utiliza-se do aparato ideológico e jurídico do Estado para suprir seus interesses, constituindo o seu projeto histórico como o “oficial” e impõe a sua “ordem” através de diversos dispositivos normatizadores, tais como programas, planos, legislações e diretrizes.

No campo da formação de professores de Educação Física, os dispositivos que visam à manutenção da ordem capitalista se expressam através da legislação – quando se cria por meio da Lei nº 9696/98, o sistema CONFEF/CREFs, que segundo a tese de Gawryszewski (2008) passam a ser os organizadores “da mercantilização do campo da Educação Física” e conseqüentemente os maiores interessados em uma formação específica (bacharelado em Educação Física) para o mercado do *Fitness* – e também através de Diretrizes Curriculares – quando instituem nacionalmente uma formação que visa a produtividade e a eficiência por meio de uma nova pedagogia de resultados, assim, estaria garantida a perpetuação de um novo ciclo reprodutivo.

No caso particular dos três cursos analisados no Estado do Pará, constatamos que os mesmos apresentam contradições e antagonismos referentes às suas proposições sobre Formação, Educação Física e Perfil acadêmico-profissional. A partir da análise dos PPP destas instituições, identificamos que os mesmos ensejam possibilidades diferenciadas acerca do par dialético realidade-possibilidade. Visualizamos que enquanto os PPP de duas instituições fundamentam-se em teorias idealistas e se vinculam acriticamente às exigências do mercado, propondo uma formação a partir do norte das competências, um dos cursos já apresenta possibilidades de uma educação para além do capital visto que propõe uma formação assentada em pressupostos materialistas e defende veementemente a superação da lógica do mercado de trabalho.

Diante da síntese dos traços constitutivos da realidade da formação em Educação Física, podemos indicar possibilidades de atividades neste campo que se articulem com o projeto estratégico da emancipação humana, pois, segundo Cheptulin (2004, p. 223), “se sabemos como essa coisa surgiu, os principais estágios que transpôs em sua evolução, podemos também prever com exatidão no que ela vai se transformar e o que ela poderá se tornar no futuro, em outras condições”.

No embate programático sobre o papel da educação na construção de uma realidade humano-social para além do capital, temos acordo com as elaborações do professor Ivo Tonet que desde a construção de sua tese de doutoramento vem desenvolvendo as bases para a consecução de “atividades educativas emancipadoras/revolucionárias”.

Fundamentado na obra marxiana, Tonet (2005; 2007) defende que a natureza e a função social da educação subordinam-se ontologicamente a determinação humana essencial, o trabalho, logo, na sociedade capitalista, que tem como seu elemento nuclear o trabalho como criador de valor-de-troca, a produção material não se volta a atender as necessidades humanas, mas sim a reprodução do capital, desta forma, a função precípua da educação nesta forma de sociabilidade “é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral” (TONET, 2007, p. 12).

Se a educação é uma mediação para a reprodução dos interesses da classe dominante, Tonet descarta qualquer possibilidade de estruturar uma educação em sua totalidade emancipadora, envolvendo o conjunto de conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação e, muito menos como política educacional. Para este autor, a possibilidade viável de oposição à hegemonia do capital no plano educacional, seria a construção de “atividades educativas emancipadoras/revolucionárias”, as quais dentro dos limites impostos pela engrenagem capitalista viabilizariam a consecução de ações articuladas ao projeto de emancipação humana.

Seguindo o raciocínio deste autor e descartando qualquer entendimento acerca da construção de “fórmulas mágicas” ou mesmo de “camisas de força”, passaremos ao diálogo com os requisitos orientadores para estas atividades educativas, num exercício teórico de pensar possibilidades para a formação de professores de Educação Física a partir da realidade já examinada.

O primeiro requisito apontado pelo especialista marxista é a clareza acerca do projeto histórico da emancipação humana, que não pode ser confundido com o projeto da emancipação política. Para o autor, esta última proposta apresenta caráter essencialmente restrito, já que se limita as margens incorrigíveis do sistema capitalista, portanto, o embate por uma “sociabilidade democrática-cidadã não pode, de forma alguma, ser posto, hoje, como objetivo maior da

sociedade” (TONET, 2005, p. 154). Não que a luta pelos direitos sociais de diversas ordens seja menosprezada, muito menos, que a proposta de formação de cidadãos críticos seja desconsiderada, porém, é fundamental que se evidencie que “cidadão é, por sua natureza, sempre **homem parcial**. O homem em sua plenitude está necessariamente para além da cidadania” (TONET, 2007, p. 62, grifo do autor).

Se os educadores realmente comprometidos com a classe trabalhadora buscam contribuir para a formação de homens plenamente livres e sujeitos da sua própria história, devem ter como objetivo último o projeto da emancipação humana, que se expressa na eliminação da “propriedade privada, do capital e de todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria, etc.) que o integram e a instauração do trabalho associado⁴¹ como fundamento de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2007, p. 67), assim, todas as escolhas e opções devem estar assentadas neste parâmetro geral orientador.

No plano da formação de professores de Educação Física a proposta que mais se aproxima deste eixo matricial é a proposta da LEPEL que busca aglutinar os avanços científicos e as reivindicações históricas dos movimentos de educadores e estudantes. Entre os cursos analisados, uma instituição apresenta claramente no seu PPP a intenção de dirigir o processo formativo para a finalidade da emancipação humana.

Porém, Tonet deixa claro que o domínio sólido do fim aonde se quer chegar não garante por vontade própria que a atividade educativa seja emancipadora, pois este plano geral precisa sempre estar articulado com a análise da situação concreta, encontrando assim, os meios práticos para a sua efetivação.

Logo, isto implica dizer que para alterações significativas no quadro da formação em Educação Física, não basta um PPP que avance no sentido da prescrição de um projeto histórico claro, mas substancialmente deve buscar mecanismos para uma transformação essencial da própria organização do trabalho pedagógico e suas categorias essenciais: objetivos/avaliação, conteúdo/método, unidade metodológica e auto-organização da comunidade acadêmica, como nos alerta Vasconcellos (2007, p.46) “[...] o projeto em si não transforma a realidade;

⁴¹ Refere-se ao tipo de relação que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as suas forças e detêm o controle do processo na sua integralidade, ou seja, desde a produção, passando pela distribuição até o consumo (TONET, 2005, p.83).

não adianta ter planos bonitos, se não tivermos bonitos compromissos, bonitas condições de trabalho sendo conquistadas, e bonitas práticas realizadas”.

Um segundo requisito apontado por Tonet para uma atividade educativa revolucionária seria o domínio em linhas gerais do processo histórico real e da realidade do mundo capitalista, pois o processo educativo se promove em situações concretas e determinadas e não em um plano isolado ou metafísico. Desta forma, precisamos esclarecer que não é priorizando na formação de professores de Educação Física os modismos constantemente reciclados pela indústria do Wellness/Fitness⁴², muito menos, sustentando esta formação nos argumentos do empreendedorismo e a busca por competências individuais, como na figura do Personal Training⁴³ que conseguiremos elucidar aos futuros professores o processo real que está em curso, à lógica do capital que o preside e a natureza da crise que arrasta a humanidade para a barbárie.

Este intento só poderá ser alcançado com a construção de uma consistente base teórica que vise à superação de uma concepção fragmentada de ciência e que constitua a História como matriz científica para a formação. Pois como explica Taffarel et al. (2006, p. 161)

A relação estabelecida pelo ser humano com a natureza e demais seres, para garantir sua existência, ocorre no curso da história, portanto, somente a partir da história enquanto ciência é possível tanto apreender e compreender o passado, o presente, quanto o futuro do ser humano. Ao longo da história, também se configura a cultura corporal e o trabalho pedagógico, pontos centrais que dão identidade à atividade do professor de Educação Física.

O terceiro requisito, que a formação em educação física deve promover, deva ser o conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação, apontando os seus limites e possibilidades diante da necessidade efetiva de transformação do metabolismo social sobre o julgo capitalista. Compreendendo, assim como em Mészáros (2008, p. 35), que

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema:

⁴² Indústria do Wellness/Fitness está sendo compreendida neste estudo como aquela responsável pela produção de novas necessidades de consumo no campo da saúde, bem-estar e qualidade de vida, incluindo nesse mote a própria formação de recursos humanos especializados.

⁴³ É o profissional responsável pelo treinamento individualizado no campo do condicionamento físico.

perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

O quarto requisito funda-se na necessidade de apropriação dos conhecimentos específicos, próprios de cada área do saber, pois segundo este autor, a efetiva emancipação da humanidade implica o domínio do que há de mais avançado em termos de saber e técnica produzida até hoje.

Portanto, quando a perspectiva mais avançada indica uma formação ampliada, generalista e omnilateral, que capacite os futuros professores para uma atuação efetiva na superação das contradições de uma formação fragmentada e utilitária da sociedade de classes, se visualiza justamente o contrário na formação em Educação Física, a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado que divide o conhecimento, cinde o saber, desqualificando assim, os futuros profissionais logo na matriz de sua formação.

Concordamos com Taffarel (2005) quando a mesma indica que é impossível sustentar a divisão da formação sem que se evidencie a desqualificação do licenciado ou do bacharel. Os próprios argumentos demonstram esta assertiva: escolar X não escolar, professor X pesquisador, educador X profissional, conhecimento das ciências da saúde X conhecimento das ciências da educação, por isso, defendemos urgentemente a re-ligação do conhecimento na perspectiva da totalidade. Paiva (2003 p. 78) explicita claramente este projeto quando propõe

pensarmos a educação física sem abrir mão do seu processo de cientificação, pois só com a atividade epistemológica vigilante ela não se deixará combalir pelos efêmeros modismos produzidos pelo mercado. Mas, pensá-la implica repedagogizá-la, já que é o pensar científico sobre as formas de educação do corpo [...] possam manter sua unidade identitária. Permanecer no âmbito mais amplo da pedagogia não significa, entretanto, nela somente, perspectivar sua dimensão escolar, curricular. Pensando e praticando uma educação física desescolarizada, poderemos nos lançar ao desafio de reencantar a formação humana em relação à corporeidade em (ambientes educacionais) aparentemente tão inóspitos para esse fim, tais como academia, ruas de lazer, hospitais etc. nos quais possa atuar – fundamentado (e não apenas fundamentado) científica e pedagogicamente – um professor de educação física.

O quinto requisito materializa-se na articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes, na medida em que a

educação pode contribuir para a construção das consciências acerca da necessidade de uma transformação revolucionária da sociedade.

Logo, percebemos na Educação Física que, se por um lado, o sistema CONFEF/CREFs organiza a mercantilização do campo da Educação Física, pelo outro, o Movimento Estudantil de Educação Física e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissional de Educação Física (MNCR)⁴⁴ organizam a resistência.

Acreditamos que para a formação em Educação Física ampliar sua possibilidade de construção de novas atividades educativas revolucionárias, é fundamental que todos aqueles que se proclamem defensores dos interesses da classe oprimida, tanto professores quanto estudantes, organizem a ofensiva contra o sistema CONFEF/CREFs, por todas as determinações já examinadas neste estudo, entendemos que este é o principal subserviente daqueles que se opõem a uma formação que vise a emancipação humana.

Por fim, sinalizamos que estes são apenas apontamentos que visam indicar possibilidades para interferirmos e modificarmos o curso desta história, os processos analisados comprovam por si a falência do capitalismo como modelo de sociedade e a necessidade de superá-lo. É neste sentido que anunciamos nosso comprometimento com um projeto de formação que busque a emancipação humana, deixando claro a nossa disposição em contribuir com a luta coletiva por outras bases de relação humana, onde desta vez, todos os homens se tornem indivíduos principais e essenciais para auto-realização humana.

⁴⁴ O MNCR surgiu em 1999 com a finalidade de se contrapor à regulamentação da profissão e pela revogação da 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. Os seus princípios são: Ser contrário à Tese da Regulamentação da Profissão, entendendo-a como uma tese fragmentária e corporativista, portanto, ser também contrário a qualquer tentativa de disputa eleitoral em qualquer instância dos Conselhos, sejam eles Federal ou Regionais; Ser um Movimento de caráter amplo, com o conjunto da categoria dos professores, bem como dos estudantes e trabalhadores de um modo geral, tornando-o de âmbito nacional; Lutamos pela defesa dos direitos e conquistas da classe trabalhadora. Lutamos pela Regulamentação do Trabalho de forma a garantir a todos os trabalhadores (empregados ou não) direitos básicos como: Estabilidade, Férias, Salário e Aposentadoria dignos. Disponível em: <<http://mncrf.sites.uol.com.br/>> Acesso em: 15 jul. 2009.

REFERÊNCIAS

Academia Brasileira de Letras. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

AGRELA, Euclides. Reforma neoliberal do Estado: quando o mínimo é máximo. In: INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS, **Neoliberalismo e crise da educação pública**. São Paulo: ILAESE, 2005.

ALBUQUERQUE, Joelma O. et al. A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 121-140, 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ARAÚJO, Ronaldo M. L. Pará, o campeão nacional de trabalho escravo. Beira do Rio - Informativo da Universidade Federal do Pará, Belém, v. 1, p. 2, 01 jun. 2004. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/beiradorio/arquivo/Beira22/opinioao.htm>> Acesso em: 25 jul. 2009.

AZEVEDO, Ângela C. B.; MALINA, André; OLIVEIRA, Vitor M. A teoria de currículo como base de utilização na formação em educação física: apontamentos preliminares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, VIII, 2002, Ponta Grossa, PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. **Anais...** Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

AZEVEDO, Ângela C. B.; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.

AZEVEDO, Ângela C. B. **Fundamentos Teóricos Curriculares para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física**. 2004, 129 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo. Introdução. In: _____. (Orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.212**, de 17 de abril de 1939. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=58> Acesso em 05 mar. 2009.

_____. **Decreto-lei nº 8.270**, de 3 de dezembro de 1945. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/decreto-lei-n-8270--3-dezembro-1945>> Acesso em 05 mar. 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm> Acesso em: 03 abr. 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 776**, de 3 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>> Acesso em: 3 abr. 2007.

_____. Lei nº 9.696, de 1 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, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 09**, de 8 de abril de 2001, Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 0138**, de 3 de abril de 2002, Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002, Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02**, de 19 de fevereiro de 2002, Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 058**, de 18 de fevereiro de 2004, Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07**, de 31 de março de 2004, Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 400**, de 24 de Novembro de 2005, Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04**, de 6 de abril de 2009, Brasília, 2009.

CARVALHO, Yara M. **O "mito" da atividade física e saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

CHAVES, Vera L. J. **Poder do Estado e poder dos docentes**: um olhar sobre o movimento docente na UFPA. Belém: SPEP/GRAPHITTE, 1997.

_____. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. In: _____.; SILVA JUNIOR, João. R. (orgs.). **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COESP-EF. Descrição de área: formação profissional em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 18, n. 3, p. 247-263, 2007.

_____. Proposta de diretrizes curriculares para o curso de graduação em educação física. Brasília, 1999.

CONFED. **Resolução nº 046**, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82> Acesso em: 05 mar. 2009.

_____. **Resolução nº 094**, de 19 de Abril de 2005. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=149> Acesso em: 05 mar. 2009.

_____. **Resolução nº 182**, de 6 de Julho de 2009. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=241> Acesso em: 05 mar. 2009.

DAVID, Nivaldo A. N. **Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física**: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados. 2003, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DELLA FONTE, Sandra S.; LOUREIRO, Robson. A ideologia da saúde e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Catarina, v. 18, n. 2, p. 126-132, 1997.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.

ESCOBAR, Micheli O. **Transformação da Didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.). **Fundamentos Pedagógicos Educação Física: flexões e reflexões**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FERNANDES, Vera L. C. **Um projeto de intervenção à transformação da prática pedagógica no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará**. 2000. [120] f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño e Universidade do Estado do Pará, Belém, 2000.

FERREIRA, Marcelo G. BRACHT, Valter. Resenha de TOJAL, João B. Motricidade humana: o paradigma emergente. Campinas: UNICAMP, 1994. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 55-59, 1995.

FREITAS, Luiz. C. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 27, p. 122-140, 1987.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1987. cap. 6, p.70-90.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. cap. 1, p. 25-54.

GAMBOA, Silvio A. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **CONFEF: organizador da mercantilização do campo da Educação Física**. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GORENDER, Jacob. Introdução – O nascimento do materialismo histórico. In: **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GRUPO DE METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, DEPARTAMENTO DE COMUNISMO CIENTÍFICO. **Metodología de la investigación social**. Facultad de Filosofía e Historia, Universidad de la Habana, Habana, 1981.

GUEDES, Dartagnan P.; GUEDES, Joana E. R. Pinto. Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professoras de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. 8, n. 14, p. 16-23, 1993.

_____. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.

_____. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999.

_____. Esforços Físicos nos Programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 33-44, 2001.

HADDAD, Sergio (org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

JAPIASSU, Hilton F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LACKS, Solange. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LOMBARDI, José C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: _____; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, cap. 1, p. 1-38.

MAGALHÃES, Carlos H. F. Breve histórico da educação física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-102, jan-jun. 2005.

MAITINO, Edison M. Saúde na educação física Escolar. **Revista Mimesis**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 73-84, 2000.

_____. Fatores de risco da doença coronária em escolares de ensino fundamental e médio. **Salusvita**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 37-49, 2001a.

_____. Interfaces da educação física escolar com a saúde. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 9, n. 2, ano IX, p. 96-114, 2001b.

_____. Experiência de educação para a saúde realizada no 2º ciclo do ensino fundamental. In: VALE, José M. F. et al. **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MANESCHY, Pedro P. A. **Educação e corporeidade: o vivido e o pensado na ESEF-PA**. 1996. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.

MARX, Karl. Posfácio à Segunda Edição Alemã (1872) do Primeiro Volume de “O Capital”. In: _____. **Obras Escolhidas em três tomos**. Lisboa: Edições Progresso, 1982a. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm>> Acesso em: 11 set. 2008.

_____. Para a crítica da economia política. In: _____. **Obras Escolhidas em três tomos**. Lisboa: Edições Progresso, 1982b. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm>> Acesso em: 11 set. 2008.

_____. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. 2. ed. Lisboa: Editoras Avante, 1984. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>> Acesso em: 13 Ago 2006

_____.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____.; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: _____ ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/criticafilosofiadireito/introducao.htm>> Acesso em: 13 ago 2006.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane M. K. Identidade e Perspectivas da Educação Física na América do Sul: Formação Profissional em Educação Física no Brasil. In: Bracht, Valter; Crisório, Ricardo. (Orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados e Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MONTEIRO, Aline. Trabalho infantil é realidade no Pará. **O liberal**, Belém, 25 set. 2008. Responsabilidade social. Disponível em: <<http://www.orm.com.br/oliberal/interna/default.asp?modulo=387&codigo=360999>> Acesso em: 25 jul. 2009.

MOREIRA NETO, Estevam A.; LIMA, Elaine C. S.; TONET, Ivo. O Conceito de Crítica em Marx. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, Ano I, n. 1, p.

166-170, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/artigospdf/ivo03.pdf>> Acesso em: 25 julho 2009.

MOROSINI, Marília C. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria L. A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, José L. G. **Capoeira: uma proposta para a formação profissional no curso de professores de educação física**. 2000. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribeño e Universidade do Estado do Pará, Belém, 2000.

NORONHA, Herdávio S. **As interações professor-aluno num curso de educação física: com a palavra os atores**. 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Amazônia, Belém, 2000.

NOZAKI, Hajime T. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 1., 2003. Pato Branco, PR. **Anais...** Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

_____. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

_____. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Vitor M. Formação Profissional - Primeiras Influências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 19, n. 02, p. 04-13, 1998.

_____. **O que é Educação Física**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, Fernanda S. L. A constituição do campo da educação física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: Bracht, Valter; Crisório, Ricardo. (Orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados e Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

QUELHAS, Álvaro 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 Jun. 2006.

REIS, Ivan G. **As relações de poder na formação universitária do profissional de educação física**: uma visão dos egressos da Universidade do Estado do Pará. 2000, 90f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2000.

SACRISTÁN, José. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Carlos U. S. **Histórico da Escola Superior de Educação Física do Pará 1970-1985**: em comemoração dos 15 anos da Escola Superior de Educação Física do Pará (11.05.70/11.05.85). Belém: [s.n.], 1985.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio L. **A formação de professores em Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade, Campinas, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 9-21, mai. 2001.

SILVA, Mauricio R.; PIRES, Giovani L. Para além da formação “profissional” em educação física: em defesa da formação humana, **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, 2005.

SOARES, Carmen L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 350-362, 2004.

SOUZA, Maria Tereza D. **Construção do conhecimento no processo ensino aprendizagem**: recomendações metodológicas para disciplinas biológicas do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado do Pará. 2006, 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribeño e Universidade do Estado do Pará, Belém, 2006.

STEINHILBER, Jorge. Profissional de Educação Física... existe? In: CICLO DE PALESTRAS CAEFALF-UERJ, V., Rio de Janeiro, 1996. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 1996, p. 43-58. Disponível em: <<http://mncref.vilabol.uol.com.br/a01.htm>>

_____. Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional, **E.F – Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n.19, p. 19-20, mar. 2006.

TAFFAREL, Celi N. Z. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 04, n. 07, p.43-51, 1997a.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: sedigraf, 1997b.

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo, **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 13-23, 1998.

_____. Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/300.htm> Acesso em: 25 jul. 2009.

_____; ESCOBAR, Micheli, O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Revista Eletrônica Rascunho digital**, Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/370.htm> Acesso em: 17 out. 2006.

_____; LACKS, Solange. Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

_____; SANTOS JÚNIOR, Cláudio, L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê?. In: FIGUEIREDO, Zenólia C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

_____. Diretrizes: depoimento centro de memória do esporte UFRGS. **Revista Eletrônica Rascunho digital**, Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/457.htm> Acesso em: 17 mar. 2009.

_____; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio L. Formação de professores de educação física: estratégia e táticas, **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVIII, n. 26, p. 89-111 Jun. 2006.

____ et al. Por uma política científica para a educação física com ênfase na integração educação básica, graduação e pós-graduação. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, **Anais...** Santa Maria, RS: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2006. Disponível em: <<http://cbce.org.br/pr/TAFFAREL.doc>> Acesso em: 12 junho 2009.

____ et al. Formação de professores de educação física para a cidade e o campo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 153-179, 2006.

____ et al. Proposição de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Física. In: ____; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (Orgs.). **Currículo e Educação Física**: Formação de professores e Práticas Pedagógicas nas escolas. Ijuí: Unijuí, 2007.

____. Epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa em Educação e Educação Física: as reações aos pós-modernismos. **Revista Eletrônica Rascunho digital**, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/842.htm> Acesso em: 17 mar. 2009.

TÁVORA, Maria J. S. **Projeto político-pedagógico no Brasil**: o estado da arte. 2002. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf> Acesso em: 25 set. 2008.

TREPTOW, Anahí. G. **A Formação do professor de educação física no Pará**: o que revela a história do currículo do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Pará? 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. **O programa de transição**: a agonia do capitalismo e as tarefas da IV Internacional. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2004.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

_____. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In _____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.) **Escola**: espaço de projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

VIEIRA, Ana C. N. C. A política curricular da Educação profissional: os discursos da competência e da empregabilidade. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 107-119, 2006.

APÊNDICE A – Quadro I: Demonstrativo quantitativo dos cursos de Educação Física no Brasil segundo região geográfica, unidade da federação e diplomas ofertados

REGIÃO	ESTADO	CATEGORIA ADMINISTRATIVA												TOTAL CURSOS
		FEDERAL			ESTADUAL			MUNICIPAL			PRIVADA			
		L	B	A	L	B	A	L	B	A	L	B	A	
NORTE	ACRE	04	01	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	06
	AMAPÁ	01	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-	03
	AMAZONAS	18	03	-	01	-	16	-	-	-	04	-	01	43
	PARÁ	02	-	-	05	-	-	-	-	-	03	-	-	10
	RONDÔNIA	02	-	-	-	-	-	-	-	-	03	02	01	08
	RORAIMA	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	02
	TOCANTINS	-	-	-	-	-	-	01	-	-	02	01	-	04
	SUB-TOTAL	28	04	-	07	-	16	01	-	-	15	03	02	76
	32 (42,11%)			23 (30,26%)			01 (1,32%)			20 (26,32%)			(8,52%)	
NORDESTE	ALAGOAS	02	01	-	-	-	-	-	-	01	-	02	06	
	BAHIA	01	-	-	07	-	-	-	-	10	06	04	28	
	CEARÁ	02	01	-	03	-	-	-	-	07	01	02	16	
	MARANHÃO	01	-	-	-	-	-	-	-	05	02	-	08	
	PARAÍBA	01	01	-	01	-	-	-	-	01	01	-	05	
	PERNAMBUCO	01	-	01	01	01	-	02	-	-	01	05	-	12
	PIAUI	02	-	-	13	-	-	-	-	-	02	-	-	17
	RIO GRANDE DO NORTE	02	-	01	06	-	-	-	-	-	01	02	01	13
SERGIPE	02	01	-	-	-	-	-	-	-	02	01	-	06	
SUB-TOTAL	14	04	02	31	01	-	02	-	-	28	20	09	111	
	20 (18,02%)			32 (28,83%)			02 (1,8%)			57 (51,35%)			(12,44%)	
CENTRO OESTE	DISTRITO FEDERAL	02	-	-	-	-	-	-	-	07	04	01	14	
	GOIÁS	03	-	-	13	-	-	01	-	03	04	02	30	
	MATO GROSSO DO SUL	03	-	-	-	-	-	-	-	05	-	06	14	
	MATO GROSSO	01	-	01	01	-	-	-	-	07	03	01	14	
	SUB-TOTAL	09	-	01	14	-	-	01	-	03	23	11	10	72
	10 (13,89%)			14 (19,44%)			04 (5,56%)			44 (61,11%)			(8,07%)	
SUDESTE	ESPÍRITO SANTO	02	-	01	-	-	-	-	-	04	06	03	16	
	MINAS GERAIS	04	01	06	03	01	01	01	-	-	71	25	12	125
	RIO DE JANEIRO	03	01	01	-	-	01	-	-	-	34	18	22	80
	SÃO PAULO	01	01	01	05	06	04	09	03	01	91	40	68	230
	SUB-TOTAL	10	03	09	08	07	06	10	03	01	200	89	105	451
	22 (4,88%)			21 (4,66%)			14 (3,1%)			394 (87,36%)			(50,56%)	
SUL	PARANÁ	-	01	01	09	04	05	02	01	-	21	16	09	69
	RIO GRANDE DO SUL	05	03	01	-	-	-	-	-	-	34	16	09	68
	SANTA CATARINA	01	01	-	-	-	01	06	03	01	16	09	07	45
	SUB-TOTAL	06	05	02	08	05	06	06	04	01	73	41	25	182
	13 (7,14%)			19 (10,44%)			11 (6,04%)			139 (76,37%)			(20,4%)	
TOTAL		67	16	14	68	13	28	20	07	05	339	164	151	892
		97 (10,87%)			109 (12,22%)			32 (3,59%)			654 (73,32%)			

L – Licenciatura; B – Bacharelado; A – Ambos os cursos

FONTE: MEC/INEP/SiedSup



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rua do Una, 156 – Telégrafo
66113-200 Belém – PA
www.uepa.br/mestradoeducacao