

Universidade do Estado do Pará



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Centro de Ciências Sociais e Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Higson Rodrigues Coelho

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO

FÍSICA: limites, contradições e possibilidades da prática como
componente curricular dos cursos de graduação do Estado do Pará

Belém

2010

Higson Rodrigues Coelho

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do Estado do Pará

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
2010

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Coelho, Higson Rodrigues

Formação de professores de educação física: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do Estado do Pará. / Higson Rodrigues Coelho. Belém, 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2010.
Orientador: Marta Genú Soares Aragão.

1. Professores de educação física – Formação 2. Currículos 3. Prática de ensino I. Aragão, Marta Genú Soares (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

Higson Rodrigues Coelho

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do Estado do Pará

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: __/__/2010

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. Dr. Pedro Franco de Sá

Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro externo

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Doutor em Geografia – Universidade de São Paulo

Universidade Federal do Pará

_____ - Membro externo

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

_____ - Suplente

Prof^ª. Dr. Nazaré Cristina Carvalho

Doutora em Educação Física – Universidade Gama Filho

Universidade do Estado do Pará

A todos os trabalhadores que geram a riqueza desse país, e não tem a possibilidade de se apropriar de tal riqueza. E aos que constroem o Partido Revolucionário.

Igor, você é minha eterna alegria.
A cada dia aprendo a ser pai, te amo. “Cadê o Papão?”

Eunice, mãe, que criou seus filhos com muita humildade e honestidade, mulher guerreira e batalhadora. A cada vitória que conquisto é fruto de seu esforço. Só nós sabemos a Vida Severina que levamos.

Com todo amor, dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos irmãos, Sérgio, Fernanda, Miriam e Lidiane (In memoriam).

Agente briga, mas agente se ama.

Aos meus sobrinhos, Sabrina e Yuri, minha cunhada Vanda, e meu pai Domingão.

A Thais que sempre esteve comigo nos momentos mais difíceis da minha vida.

Aos camaradas, Eliane, Otávio, Afonso com vocês enfrento cotidianamente as contradições da realidade e estamos luta direta por uma sociedade para além do capital.

Aos companheiros do grupo de estudo “Ressignificar” pelas importantes contribuições teóricas.

Ao Aníbal pelo tempo e disposição para leitura e discussão teórica, uma valiosa contribuição com esta dissertação.

A minha orientadora, doutora Marta Genú Soares, pela compreensão, pressão e por nunca deixar de acreditar. Valeu pelas “puxadas de orelha”.

Aos Professores do PPGED, especialmente, a Prof^a. Ivanilde Apoluceno, pela participação e qualificação realmente desta dissertação, as críticas foram bem aceitas e entendidas, você é exemplo de competência acadêmica.

Aos Acadêmicos do Curso de Educação Física da UEPA – Núcleo Tucuruí, que compreenderam minha ausência, neste momento fulcral para a elaboração da estudo.

Ao Cláudio Lira, exemplo de militância e competência acadêmica, sua disposição infinita em construir uma sociedade para além do capital;

Ao Dr. Pedro Sá e Genylton Rocha, pelas contribuições preciosas.

Aos amigos do PPGED/UEPA, sempre juntos nesta caminhada, Jose, Mada, Beth, Adolfo.

A SEDUC por me conceder a Licença aprimoramento para a conclusão do estudo, que possibilitou construir minha pesquisa, algo que seria quase impossível.

Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

Cecília Meireles

Tenho uma fé tão grande nos homens, força que religião nenhuma me dará.

Leon Trotski

RESUMO

COELHO, Higson Rodrigues. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:** limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do Estado do Pará. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

O estudo se insere 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 Materialismo Histórico e Dialético para investigar os nexos da formação de professores de Educação Física com as Diretrizes Curriculares Nacionais, onde problematiza a prática como componente curricular nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos superiores de Educação Física do Estado do Pará. Analisa o contexto da crise econômica que introduz oficialmente a prática como componente curricular na formação de professores de Educação Física. Reconhece os nexos e mediações da formação de professores em tempos de crise, onde a metamorfose do mundo do trabalho tem impactos nas políticas educacionais na formação humana. Identifica que as Diretrizes Curriculares Nacionais representam um embate de projetos históricos antagônicos na Educação Física, e apresenta contradições latentes sobre o conteúdo das atuais diretrizes. Constata que a concepção de prática não permite o seu entendimento como articuladora da produção e apropriação do conhecimento na formação de professores de Educação Física, com base na pedagogia das competências, havendo assim, um recuo da teoria. Evidencia a dicotomia teoria e prática reconhecida nos processos de qualificação e desqualificação da formação já em seu processo inicial de formação, enfraquecendo a luta dos trabalhadores, principalmente, pela distinção entre trabalho manual e intelectual. Os cursos de Educação Física no Pará apresentam limites e contradições da prática como componente curricular ocorrendo um malabarismo curricular para atender tais dispositivos legais. Conclui-se, a partir deste estudo, com possibilidades para a formação e produção do conhecimento que se pautem, claramente, em referências históricas que apontam alternativas contra o capital e a necessidade da luta incessante de edificação de uma sociedade para além do capital, apontando o socialismo como horizonte histórico para a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de Professores. Prática como componente curricular. Diretrizes Curriculares. Recuo da Teoria.

ABSTRACT

COELHO, Higson Rodrigues. **Teacher of Physical Education: Limits, Possibilities and Contradictions of Practice as a curricular component of undergraduate programs in the state of Para in 2010.** 113f. Thesis (MA in Education) - University of Pará, Belém, 2010.

The research is part of the research line "Teacher Education", specifically in the area of interest "Innovative Experiences in Teacher Education in Physical Education, the Graduate Program in Education at the University of Pará State. Appropriates theoretical and methodological parameters of the Historical and Dialectical Materialism to investigate the nexus of teacher training in Physical Education with the National Curriculum Guide, which discusses the practice as a curriculum component in the Political and Pedagogical projects of university courses in Physical Education examines the state of Pará the context of the economic crisis that officially introduces the practice as a curriculum component in the training of PE teachers. Recognizes the connections and mediations of teacher education in times of crisis, where the metamorphosis of the working world of educational policy has impacts on human development. Identifies the National Curriculum Guidelines represent a clash of opposing historical projects in Physical Education, and has latent contradictions on the content of current guidelines. Notes that the concept of practice does not permit its understanding as the articulator of the production and appropriation of knowledge in the training of physical education teachers based on teaching skills, so there is a retreat from theory. This dichotomy is recognized in the qualification and disqualification of training, weakening the struggle of workers, particularly by the distinction between manual and intellectual work. Concludes the opportunities for training and knowledge production that are guided clearly in historical references that suggest alternatives against capital, to the incessant struggle of building a society beyond capital and points out that socialism is a historical horizon for the working class.

Keywords: Physical Education. Teacher Education. Practice as a curricular component. Curriculum Guidelines. Indentation Theory.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Formação dos Profissionais da Educação
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
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
COESP	Comissão de Especialista de Ensino
COESP-EF	Comissão de Especialista de Ensino da Educação Física
CREF	Conselhos Regionais de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física
ESAMAZ	Escola Superior da Amazônia
ESMAC	Escola Superior Madre Celeste
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
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
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Sesu	Secretaria de Educação Superior
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PARAMETROS TEÓRICO METODOLÓGICOS	19
2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: A BUSCA DA DESTRUIÇÃO DA PSEUDOCONCRETICIDADE	19
2.2 PRÁXIS: A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA	25
2.3 O RECUO DA TEORIA: O AVANÇO PÓS-MODERNO NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	33
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INSERIDA NA REALIDADE COMPLEXA E CONTRADITÓRIA	47
3.1 IMPACTOS DA CRISE ATUAL NA EDUCAÇÃO	48
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CRISE: IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO HUMANA	55
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: PROJETOS HISTÓRICOS ANTAGÔNICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	62
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES, CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	69
4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRADIÇÕES LATENTES	69
4.2 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: A ASSOCIAÇÃO OU UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA	76
4.3 A PRÁTICA NOS PPP NO PARÁ: OS LIMITES E CONTRADIÇÕES	83
5 CONCLUSÃO E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	99
REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na área de interesse “RESSIGNIFICAR: Experiências Inovadoras na Formação de Professores em Educação Física”, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

Problematiza-se a prática como articuladora do conhecimento da Formação de Professores de Educação Física com base nas contradições do modo de produção capitalista e suas implicações na formação humana. Acredita-se que a superação das contradições se dá no enfrentamento concreto dos problemas da formação de professores. A resistência, portanto, constitui-se na luta para transformar a atual organização do trabalho pedagógico em práticas redefinidas e requalificadas, que possam contribuir com a construção de possibilidades de essência para o horizonte histórico da emancipação humana. Assim, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

A constatação propulsora do estudo é de que as últimas décadas do século XX e os anos iniciais do novo milênio têm trazido um significativo avanço na aplicação de reformas neoliberais nos países da América Latina. Essas mudanças sociais, educacionais e econômicas são intimamente influenciadas pela conjuntura deste dado momento histórico, cujas políticas adotadas para a superação da crise econômica são traduzidas por alta inflação, desemprego e recessão visam atender à lógica do capital. Logo, é necessário compreender que a partir destas transformações no cenário mais abrangente, emergem novas demandas para o mundo do trabalho, criando a necessidade de outro tipo de formação profissional.

É importante perceber que as reformas educacionais são mediações para atender este novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho¹ imposto pelo

¹ Utilizaremos a categoria mundo do trabalho em detrimento do discurso apologético do mercado de trabalho. Tomar para análise o mundo do trabalho supõe a possibilidade de estudar aspectos centrais acerca das relações de confronto entre capital e trabalho que determinam justamente o campo e o mercado de trabalho. Significa compreender a categoria trabalho como algo próprio da identidade humana, mas que é subsumida pela relação capital. Contudo, não é o mundo do trabalho algo em oposição ao mercado, pois nossa atenção se volta ao mundo do trabalho capitalista, permeado pela crise estrutural, que arrasta crises particulares a custo da precarização do trabalho, na sua forma abstrata. (NOZAKI, 2004).

atual estágio do modo de produção capitalista e contribui para uma “nova ordem educacional mundial” que estabeleceu os paradigmas do conhecimento que deveria ser produzido pelas Instituições de Educação Superior (MAUÉS, 2008, p. 03).

Nozaki (2004, p. 07) entende que “o reordenamento do trabalho, causado pela introdução de novas tecnologias operacionais, altera a base técnica da produção, modifica a organização do trabalho e traz a demanda da formação de um trabalhador de novo tipo”, trazendo implicações diretas para formação de professores e assumindo importância estratégica para a dominação das idéias e promoção do ideário neoliberal que coloca as forças do livre mercado como solução natural das crises. Então, formação de professores, nesta perspectiva, tem como característica, o aligeiramento e o desenvolvimento de competências para que o futuro profissional seja capaz de solucionar problemas das práticas efêmeras do cotidiano.

Para Nozaki (2004), as transformações no mundo do trabalho e o processo de aprofundamento das políticas neoliberais incidem sobre o projeto de formação humana expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física (DCNEF) demonstrando que estas “se insere num complexo de estratégias de reformas educacionais do país na década de 1990, que receberam estas últimas, determinações internacionais mediadas, por sua vez, pela crise do capital” (NOZAKI, 2004, p. 03).

Santos Junior (2005) problematizou a temática formação a partir da crítica às condições de oferecimento dos cursos e da produção do conhecimento científico na formação de professores de Educação Física. O autor levantou parâmetros teórico-metodológicos que ajudam a entender as atuais contradições presentes no campo em questão que apontam para a desqualificação do futuro educador já em sua formação inicial. Tal desqualificação se materializa na 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 do oferecimento de condições objetivas para funcionamento dos cursos.

Fensterseifer (1986) já apontava esse processo de desqualificação a partir de críticas às características dominantes dos currículos de formação de professores de educação física, a saber: a) o processo de formação profissional

acrítico; b) o currículo desportivizado; c) a desconsideração do contexto de inserção social; d) o saber é tratado de forma fragmentada; e) o processo de formação está voltado para a estabilidade do sistema vigente; f) a importância e aceitação acrítica de modelos teóricos; g) a orientação na formação voltada para atender às classes favorecidas socialmente; h) a ênfase no paradigma da aptidão física com influência biológica; i) o esporte interpretado como estabilizador do sistema de condicionamento, rendimento, aptidão física, importação cultural, alienador e pautado no modelo de alto rendimento e; j) a dicotomia entre teoria e prática.

A relação teoria e prática, última característica acima mencionada, instiga à investida teórica. Ela tem sido apontada recorrentemente em vários estudos sobre a formação de professores, dentre eles, Taffarel (1993), Escobar (1997), Lacks (2004), Nozaki (2004), Santos Junior (2005) e Rodrigues (2007). Curiosamente, este tema vem sendo fruto do debate dos ordenamentos legais no intuito de garantir a indissociabilidade teoria e prática, principalmente na formação de professores, especificamente, de Educação Física.

O parecer CNE/CES 058/2004 estabelece que todos os cursos de Educação Física no Brasil devem atender à indissociabilidade teoria e prática, ou seja, algo tão valioso para muitos educadores comprometidos com uma formação de qualidade, porém quando tratado pelos ordenamentos legais não se sabe de imediato os reais objetivos. Conforme o artigo décimo da Resolução CNE/CES nº 07/04.

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da **prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares** (BRASIL, 2004b, grifo nosso).

Apesar da resolução retro mencionado, a Resolução CNE/CP 2/2002 define, em seu artigo primeiro, a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Esta será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

Assim, distribuídos, I. 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II. 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III. 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV. 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais; e, Parágrafo Único, os alunos com atividade docente regular na educação básica poderão reduzir até 200 (duzentas) horas desta carga horária.

No entanto, neste momento, deve-se problematizar exclusivamente o primeiro elemento, ou seja, a prática, como componente curricular, segundo o parecer CNE/CES 058/2004, deverá ser contemplada e explicitada no projeto pedagógico, podendo ser vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso. Ela poderá, portanto, estar inserida e explicitada no contexto programático das diferentes unidades de conhecimento constitutivas da organização curricular do curso, ou poderá ser viabilizada sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização, que permitam aos graduandos vivenciarem o nexo entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento (BRASIL, 2004a, p. 13).

A Prática como componente curricular gerou dúvidas em diversos cursos pelo Brasil, tanto que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UNESB) solicitou formalmente esclarecimento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o entendimento desse componente, a partir dos seguintes questionamentos: *Qual a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino? No caso dos cursos que possuem disciplinas com créditos práticos, as horas desses créditos poderão ser utilizadas como 'horas de prática como componente curricular? Do contrário, como poderá ser feito tal aproveitamento: serão criadas disciplinas específicas ou poderão se adaptar as já existentes?*

Nestes contexto e questionamentos se insere o ponto de partida para discussão sobre “a prática como componente curricular” nos projetos políticos pedagógicos (PPP) de formação inicial, já que Lacks (2004) apontou o instrumento como capaz de desvelar os nexos entre trabalho pedagógico e a concepção orientadora de formação.

Para a referida autora, quando estes nexos se expressam de maneira dicotômica, configura-se uma contradição, cujo conteúdo histórico pode ser determinante para o processo de desqualificação da formação, a qual tem contribuído estrategicamente para o enfraquecimento dos trabalhadores, pois ratifica, principalmente, a dualidade entre trabalho manual e intelectual.

Esta realidade indica que o presente estudo não está situado no vácuo. Não surge única e exclusivamente no plano da idéias. As constatações que sustentam esta tese possibilitam reconhecer “a imperiosa necessidade da localização rigorosa do solo concreto em que os fenômenos sócio-históricos se materializam, para não cairmos no equívoco de buscarmos compreender nosso objeto de estudo a partir de um plano metafísico [...]”. (BRITO NETO, 2009, p. 14). Confirmando o argumento, Minayo caracteriza a investida 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).

Neste sentido, a delimitação da problemática que move a pesquisa está em estreita ligação com a inserção nesta realidade complexa e contraditória, especificamente no campo da formação de professores de Educação Física, a partir de algumas frentes políticas e profissionais.

Primeira, como ex-integrante do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física² (EXNEEF) no período de 2002 a 2004, período suficiente para ter uma formação política e teórica na área, algo que nenhuma disciplina da graduação pôde oferecer. Neste espaço vivenciei, na prática, a luta por um projeto histórico alternativo ao

² A EXNEEF é a entidade que representa os estudantes de Educação Física e que mobiliza o MEEF aproximadamente há quatro décadas travando lutas importantes para a área. Atualmente as principais bandeiras de luta do MEEF são: Contra a Reforma Universitária e o REUNI do Governo Lula/Banco Mundial/FMI; Contra a regulamentação da profissão; Pela regulamentação do trabalho; e Pela revogação das diretrizes curriculares. Mas o MEEF também tem bandeiras de luta históricas, tais como: Defesa do ensino público, gratuito, de qualidade, laico e referenciado socialmente; Contra as políticas neoliberais e todas as ações imperialistas dos países centrais do capital; Defesa da cultura corporal como objeto de estudo de educação física; Pela autonomia e independência dos movimentos sociais e das organizações da classe trabalhadora; e Pela defesa do socialismo. É um dos poucos movimentos sociais que não foram cooptados pelo governo Lula. Manteve-se firme e forte frente o vendaval oportunista que assolou a esquerda brasileira.

capitalismo e também ampliei a concepção de educação física em favor da perspectiva da cultura corporal, referência explicitamente a favor dos interesses da classe trabalhadora.

Segunda, pela atuação como docente do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (CEDF/UEPA) desde 2007, oportunidade em que foi possível a atuação com a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física, componente curricular que visa articular a teoria e prática na formação de professores. A preocupação com dicotomias e antinomias entre teoria e prática, entre os universos de conhecimento específico e pedagógico perpassaram também a intervenção na disciplina Prática Docente I e II do curso de formação de licenciados em Educação Física na UEPA. No sentido de encaminhar soluções às problemáticas encontradas, foram desenvolvidos projetos integrados com outras disciplinas. Em uma análise crítica, pode-se dizer que tais iniciativas resultaram na conclusão de que efetivamente a raiz dos problemas não era atingida, mas somente eram introduzidas inovações metodológicas extremamente frágeis e precárias.

A partir desta constatação, ficou claro que sem o desenvolvimento radical dessas contradições, sem a revelação do subjacente, sem as explicações abrangentes do processo de trabalho em geral e o processo de trabalho pedagógico, toda e qualquer atividade ou possibilidade de integração desses universos torna-se inócua, uma vez que não leva em conta o cerne da questão, ou seja, “o que assegura efetivamente a dicotomia e as antinomias no trato com o conhecimento, além de não levar em conta questões estruturais e contraditórias no processo de formação profissional” (TAFFAREL, 1993, p. 17).

Este processo fez compreender que por mais que se tenham boas intenções, a precarização do trabalho docente atingiu todos os níveis, inclusive, o ensino superior. Neste sentido, não existe possibilidade 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” (BRITO NETO, 2009, p.15).

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. Neste espaço de pesquisa, busca-se em conjunto com outros pesquisadores, mesmo com todas as contradições, 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. Uma das problemáticas significativas é a análise dos impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Educação Física do estado do Pará.

Somadas estas intervenções, materializa-se o objeto de estudo desta investigação, a partir da problemática significativa citada anteriormente, na mediação do campo da formação de professores de Educação Física com a prática como articuladora da formação de professores de educação física, diálogo necessário para problematizarmos a indissociabilidade teoria e prática nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da formação de professores em Educação Física do Estado do Pará.

Corroborar-se com Brito Neto (2009) que, valendo-se dos escritos de Veiga (1998) e Freitas (1995), afirma que o PPP tem sua importância garantida no processo educacional devido ter a atribuição de organizador do trabalho pedagógico na escola, o que exige uma ampla reflexão sobre as finalidades e o papel social destas, exigindo clareza dos caminhos, ações e formas operacionais a serem implementados por todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, o problema se materializou em saber: Quais os limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física do Estado do Pará, no sentido de garantir a efetiva indissociabilidade teoria e prática a partir dos impactos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais?

Para tanto, tal problema se desdobra em algumas questões norteadoras que se seguem: Qual o contexto da realidade brasileira que introduziu oficialmente a prática como componente curricular na formação de professores de educação física? Quais os parâmetros teórico-metodológicos que tem subsidiado as proposições de prática como componente curricular nos projetos políticos pedagógicos de formação de professores de educação física? Quais as possibilidades de materialização da indissociabilidade teoria e prática nos cursos de

formação de professores de educação física no Pará frente às atuais Diretrizes Curriculares e dos Currículos no Pará?

Frente a estes questionamentos a pesquisa propõe a execução dos seguintes objetivos: Geral, apresentar contribuições teóricas acerca de possibilidades da prática como articuladora do conhecimento nos currículos dos cursos de Educação Física no Pará, contribuindo para a qualificação imediata da formação dos trabalhadores em Educação Física e com a perspectiva de uma educação para além do capital. Específicos, a) analisar o contexto sócio-educacional brasileiro que introduz oficialmente a prática como componente curricular na formação de professores de Educação Física; b) levantar os parâmetros teórico-metodológicos que subsidiam as proposições de prática como componente curricular nas diretrizes curriculares e na formação de professores de Educação Física; c) identificar a concepção de prática que está presente nos PPP de formação de professores da Educação Física no Pará; e, d) propor alternativas para a superação dicotomia teoria e prática na formação de professores de Educação Física.

O fator preponderante para seguir com a pesquisa é a necessidade de aprofundamento de estudos a respeito das possibilidades concretas de melhoria da qualidade do ensino. O processo de formação do profissional da educação, algo indispensável para todos os educadores comprometidos com a busca de novos horizontes para a humanidade, é um instrumento para isto. A Educação Física, inserida na educação, sempre esteve atrelada ao projeto de educação das classes dominantes e, hoje, está se propondo a elaboração de subsídios teóricos superadores para a intervenção e formação de professores de Educação Física na educação paraense e amazônica.

A contribuição do presente trabalho se materializa em formular parâmetros teórico-metodológicos para intervir na realidade amazônica, pois se reafirma a assertiva de Escobar (1997, p. 05) que diz “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”.

2 PARAMETROS TEÓRICO METODOLÓGICOS

No presente capítulo serão tratados os parâmetros teórico metodológicos que se aproximam do Materialismo Histórico Dialético. Inicialmente, partir-se-á da compreensão de que parâmetros teórico metodológicos possibilitam ampliar a abordagem do real, conforme Santos Junior (2005, p.121) “[...] ampliam nossas possibilidades de abordar a realidade – 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.”

Deve-se ressaltar, contudo, que existem dois níveis de parâmetros teórico-metodológicos interligados e interdependentes entre si, um fundante e mais geral, trata-se do embate no âmbito das teorias do conhecimento, que tem implicação direta na concepção de realidade do pesquisador e, por consequência e coerência, deveria implicar o segundo nível dos parâmetros, que se materializa a partir de cada objeto investigado.

Nesta seção é proposto aclarar alguns parâmetros no âmbito mais geral que dará base para análise do estudo, quais sejam: o materialismo histórico e dialético e a destruição da pseudoconcreticidade; práxis: relação dialética entre teoria e prática; o recuo da teoria: o avanço pós-moderno na atualidade; e, os procedimentos metodológicos.

2.5 MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: A busca da destruição da pseudoconcreticidade

Será exposto, brevemente, o entendimento sobre a teoria do conhecimento que se está buscando para se aproximar do que é o Materialismo

Histórico e dialético (MHD), para tanto se alertar que tal postura não é axiologicamente neutra, visto que, vive-se um período de crise da sociedade capitalista e isso prova que a teoria marxista está mais viva do que nunca, ao contrário dos que pregam os apologistas do fim da história e a morte do socialismo. Neste sentido, o autor da pesquisa se coloca claramente na luta de classe, em defesa da classe trabalhadora e do projeto histórico socialista. E que, por isso, sente-se a necessidade de se buscar elementos que possibilitassem uma formação mais consistente sobre o MHD e preencher essa lacuna negada na formação inicial.

Assim, parti-se da construção lógica do método materialista histórico que será apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que se quer compreender, principalmente, na formação de professores e, especificamente, de educação física. A formação de professores em geral coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento, especificamente, através da prática como articuladora do conhecimento, com intuito de compreendê-la da forma mais completa possível.

Karl Marx, na busca de um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, superou (no sentido de incorporar e ir além) as posições de Hegel³, no que dizia respeito à dialética e lhe conferiu um caráter materialista e histórico.

Para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa, ou seja, o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisarem as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Isto, para Marx, só foi possível a partir da reinterpretação do pensamento dialético de Hegel. A separação sujeito-objeto, promovida pela lógica formal, não satisfazia a estes pensadores que, na busca da superação desta separação, partiram de observações acerca do movimento e da contradição do mundo, dos homens e de suas relações.

A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua

³ Nossa intenção é apenas situarmos de que fundamentação teórica partiu Marx, não é nosso objetivo, ainda, aprofundar a relação dialética de Hegel e Marx.

compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx.

Marx defendia que a necessidade de inverter a ordem de análise para se fazer uma leitura correta do real, ou seja, partia-se das determinações mais simples. “Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mais uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 2003, p. 247). O autor afirma que este é o método científico correto, em que “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”.

A reinterpretação da dialética de Hegel torna-se relevante, principalmente no que se refere à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das idéias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização.

É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). A partir destas preocupações, Marx desenvolve o Método que, no entanto, não foi sistematicamente organizado para publicação. A Contribuição à Crítica da Economia Política, texto introdutório de O Capital, talvez seja o texto de Marx que mais se aproxima de uma sistematização do Método. Porém, muitos estudiosos têm se debruçado à identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como Cheptulin (2004); Frigotto (2005); Kopnin (1978); Kosik (2002), entre outros.

Para Kosik (2002), é importante visualizar a investigação dos processos de inversão da realidade efetuados pela ideologia. É necessário vê-los como fenômenos operados na superfície da realidade que podem vir a esconder, e mesmo ajudar a revelar, dialeticamente, a totalidade investigada, já que “o fenômeno indica a essência, e ao mesmo tempo a esconde [...]” (KOSIK, 2002, p.11). Portanto, pode-se afirmar que a existência real e as formas fenomênicas da realidade são diferentes e, muitas vezes, absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a sua estrutura e, conseqüentemente, com o seu núcleo interno essencial e com o seu conceito correspondente.

Por sua vez, o mundo da pseudoconcreticidade, plano da manifestação fenomênica, refere-se ao ambiente cotidiano e à atmosfera comum da vida humana, com regularidade, imediatismo e evidência, assumindo um aspecto aparentemente independente e, por isso, naturalizado, no qual a diferença entre fenômeno e essência desaparece. Ele possui uma estrutura própria, que pode ser descrita, sem, contudo, captar a relação entre o mundo fenomênico (pseudoconcreticidade) e a essência (realidade). Mas Kosik (2002) deixa bem claro que a manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno.

Para Kosik, o mundo da pseudoconcreticidade se constitui por: a) o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; b) o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); c) o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; e d) o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social os homens.

O fenômeno, para Kosik (2002), não é outra coisa senão aquilo que se manifesta imediatamente primeiro e com maior freqüência. E a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. O autor diz que “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”. (KOSIK, 2002, p. 17).

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender “a coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Para Kosik, só através da destruição da pseudoconcreticidade, ou seja, destruindo a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia.

A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentado, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado (KOSIK, 2002, 20-21).

Para Marx (2003), a essência, a totalidade concreta depende do pensamento dialético da realidade. Para a consciência, o movimento das categorias surge como ato de produção real cujo resultado é o mundo, e isto é exato na medida em que a totalidade concreta, enquanto totalidade-de-pensamento e concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber. Para Marx (2003, 249), “ele não é, pois, de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação”.

Para Kosik (2002), a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de ‘humanização do homem’, do qual as revoluções sociais constituem as etapas-chaves; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência da aparência para atingir a realidade e a ‘coisa em si’; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma criação própria, espiritual, como social-histórico.

Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Para Kopnin (1978), a lógica formal é um momento da lógica dialética em que o importante é usá-la sem esgotar nela, e por ela, a interpretação da realidade.

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de edificação do concreto de pensamento (uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de edificação da forma de pensamento (uma lógica abstrata). Pode-se compreender, portanto, o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética).

Sobretudo, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do

pensamento se daria da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto ou concreto pensado.

Neste sentido, o Método traz grande contribuição para formação de professores, no que diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno em estudo pode ser empreendida quando se consegue descobrir sua mais simples manifestação para que, ao se debruçar sobre ela, elaborando abstrações, seja possível compreender plenamente o fenômeno observado. Pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) forem possíveis de ser elaboradas sobre esta categoria simples, empírica (prática pedagógica), mais próximo se estará da compreensão plena da formação de professores em questão. Concluí-se, portanto, que a essência é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade na sua concreticidade.

Para realizar tal estudo, julga-se necessário apropriar desse referencial teórico-metodológico que permitiu ir além das manifestações fenomênicas do real e conduz a sua essência. Esta não é uma tarefa fácil, mas, para que se possam atingir os objetivos traçados por este estudo, exige-se que a análise persiga rigorosamente um método determinado e que a elaboração de suas questões seja realizada dentro de uma perspectiva de conjunto, ou seja, dentro de uma visão da totalidade, na qual as relações sociais são produzidas.

Neste sentido, reafirma-se que o Materialismo histórico e Dialético, por entender que é o único que consegue compreender o objeto de estudo na sua essência e por representar um posicionamento político na busca por uma nova forma de organizar o modo de produção, é, por essência, um projeto histórico para além do capital, ou seja, um projeto socialista. A assertiva de Frigotto (2005, p. 26) vem corroborar com a análise apresentada, quando ele afirma que,

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 arbitrarias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar ou pesquisar por diletantismo.

Portanto, o compromisso é fundamentalmente com a transformação da realidade, ou seja, a derrocada do projeto capitalista e a edificação de um projeto de sociedade socialista, onde não haja exploração e o homem possa ter as suas necessidades básicas atendidas. Neste sentido, coaduna-se com Francisco Mauri de Carvalho Freitas (2005) que afirma que o estudo, o desenvolvimento e a utilização da dialética marxista nas atuais condições do capitalismo, em sua etapa imperialista, é um poderoso instrumento necessário à emancipação intelectual do proletariado e dos camponeses pobres e, sobretudo, da transformação revolucionária desta sociedade. (FREITAS, 2005, 191-192).

2.2 PRÁXIS: A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

No presente estudo, combate-se radicalmente a armadilha idealista de que unir teoria e prática na formação de professores basta assinar um decreto, como no caso das atuais diretrizes curriculares nacionais de Educação Física, visto que a resolução de um problema concreto se dá no seio da realidade complexa e contraditória. Portanto, a superação da dicotomia teoria e prática se dará no enfrentamento da divisão social do trabalho resultante da sociedade capitalista. Para tanto, para melhor compreensão dos conceitos de teoria e prática, bem como, sua relação de interdependência, vale-se do estudo de Vazquez (2007).

No plano filosófico, o autor procura refletir acerca da práxis, enquanto um termo e um conceito central na concepção do pensamento marxista e traz grande contribuição para compreensão sobre termos e conceitos que giram em torno da dicotomia entre saber e fazer, entre pensamento e ação, entre teoria e prática, levando à necessidade de superar a compreensão de prática enquanto uma ação estritamente utilitária e imediata. O autor utiliza o termo práxis, transcrito de um termo da Grécia Antiga que designava a ação propriamente dita, mesmo sabendo que, em língua portuguesa, dispõe-se do termo prática para tal sentido. O termo prática é de uso cotidiano e o termo práxis tem maior uso no vocabulário filosófico. A opção pelo uso do termo práxis, em detrimento de prática, justifica-se, pelo autor,

por uma necessidade de, inclusive por via do próprio trabalho, superar o sentido pejorativo e utilitário dado no uso comum e coerente ao termo prática, procurando compreender a práxis como um movimento de passagem da teoria à prática numa relação íntima unidade entre uma e outra.

[...] o homem comum e coerente se encontra numa relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente -, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que esta se apresente diante dela em questão teórica, isto é, como objeto do pensamento. (VAZQUEZ, 2007, p. 10).

Segundo o autor, no mundo atual de necessidades práticas imediatas e utilitárias, a atividade teórica apresenta-se à consciência comum como uma atividade parasitária, sendo menosprezada pelo homem comum, inclusive, na Formação de Professores de Educação Física. A atividade prática, no sentido prático utilitário, é vista como possuidora de um poder auto-suficiente, portanto sem a necessidade de conjugar-se com uma atividade teórica. Assim, a prática se opõe como algo perfeitamente natural. Os problemas encontram sua solução na própria prática ou na forma de reviver a prática passada – experiência, o cotidiano. Assim se separam teoria e prática, pensamento e ação. Contudo, é impossível deixar de reconhecer nesta prática uma consciência, uma teoria, se bem que forjada de modo espontâneo e irreflexivo.

Ainda segundo Vazquez (2007), nota-se, contraditoriamente a esse pensamento, que existe uma percepção que, principalmente quando vincula a prática ao trabalho manual, considera-a uma atividade indigna. Isso se estabelece desde a antiguidade grega e romana, que considerava a atividade prática como imprópria dos homens livres.

A práxis material produtiva, o trabalho, toma o homem escravo da matéria, das coisas, daí a razão de ser ela considerada – na sociedade escravagista grega – indigna dos homens livres. Essa sujeição da atividade produtiva à matéria é que a torna desprezível e própria dos escravos. Os homens livres só podem viver – como filósofos ou políticos – no ócio; entregues à contemplação ou à ação política, isto é, em contato com as idéias ou regulando conscientemente os atos dos homens, como cidadão da polis, e deixando o trabalho físico – exatamente por seu caráter servil, humilhante – a cargo dos escravos. (VAZQUEZ, 2007, p. 18-19).

Esta oposição entre teoria e prática fica reduzida o suficiente para que não seja mais considerada uma oposição entre uma atividade livre e elevada e outra

servil e humilhante. No entanto, mesmo o trabalho manual (físico) não sendo mais entendido como negação do propriamente humano, é certo que sua nova qualidade positiva se encontra ainda reduzida, pois ele só se torna ou se prepara propriamente humano quando intenciona um trabalho intelectual, enquanto atividade de contemplação. Realmente, “as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humana atuando num sentido criador”, isto é, revolucionário. (VAZQUEZ, 2007, p. 47).

Nos dias atuais, mais do que nunca, os homens necessitam esclarecer teoricamente sua prática social e regular suas ações enquanto sujeito da história de maneira conscientemente. E para que tais ações se revistam de um caráter criador, “é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis.” (VAZQUEZ, 2007, p. 47).

Na busca de responder o que é práxis, Vazquez traz uma visão acerca do termo atividade, que permite discordar daquela concepção dicotômica entre o saber e o fazer. Diz o autor

Por atividade em geral, entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima. Exatamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua [...], bem como não determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. (VAZQUEZ, 2007. p. 186).

Desta forma, verifica-se que o produto da atividade também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou novo sistema social. Neste sentido amplo, atividade opõe-se à passividade e seu âmbito é o da efetividade e não o do meramente possível.

A atividade mostra, nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade concreta. Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem que se fale de atividade; é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturarem como elementos de um todo ou de um processo total, que culmina na modificação de uma matéria-prima. (VAZQUEZ, 2007. p. 186).

Após relato da existência de atividades biológicas ou até instintiva, as quais enquadram em atividades naturais, o autor descreve seu entendimento de atividade humana:

A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e efetivamente – determinação do passado pelo presente -, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro. (VAZQUEZ, 2007, p.187).

Neste sentido, a atividade humana prescinde de intervenção da consciência, em que resultado se expressa de forma e em tempos diferentes – como resultado ideal e produto real. A antecipação do resultado que se deseja obter, mesmo que no futuro não coincida com o produto real é o que caracteriza a atividade humana. Tal antecipação configura-se como finalidade da atividade, portanto, na atividade se prefigura algo que ainda não existe e, de certa forma, nega-se o que existe. No entanto, a própria finalidade é resultado de uma postura do homem diante da sua realidade, o que significa que a finalidade não existe independente da realidade, numa consciência pura, mas sim é fruto atividade anterior. Não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de uma finalidade, ou série de finalidades, que pode ter como elemento inicial o da conquista da verdade:

As finalidades que a consciência produz trazem em seu seio uma exigência de realização, e essa realização pressupõe – entre outras condições – uma atividade cognoscitiva, sem a qual tais finalidades nunca poderiam realizar-se. Por outro lado, toda finalidade pressupõe determinado conhecimento da realidade que ela nega idealmente, e, nesse sentido – como índice de certo nível cognoscitivo – não poderia desvincular-se tampouco do conhecimento. (VAZQUEZ, 2007, p. 192).

A atividade da consciência, portanto, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, se apresenta como elaboração de finalidades e produção de conhecimentos em íntima unidade. Neste sentido,

Se o homem aceitasse sempre mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo. O conhecimento humano em conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. (VAZQUEZ, 2007, p.192).

Mas o conhecimento produzido pelo homem não serve diretamente a atividade prática, transformadora. Ele se põe em relação com ela através das finalidades.

A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe. Por outro, se as finalidades não ficam limitadas a meros desejos ou fantasias, e são acompanhadas de uma vontade de realização, essa realização, essa realização – ou conformação de uma matéria para produzir determinado resultado – requer – requer um conhecimento de seu desejo, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização. Por conseguinte, as atividades cognoscitivas e teleológica da consciência se apresentam em indissolúvel unidade. (VAZQUEZ, 2007, p.192).

O autor afirma que tanto a atividade cognoscitiva como a teleológica não se caracterizam como práxis, já que ambas são atividades da consciência, portanto não podendo levar por si só a uma transformação da realidade. Para uma atividade se caracterizar enquanto práxis é necessário que se dê uma ação real e objetiva da realidade e que gere nesta nova realidade, após sua criação, a possibilidade de existir independente do seu sujeito criador, ou seja, uma atividade prática.

A atividade prática exige o cumprimento de uma atividade cognoscitiva, mas o que a diferencia de uma atividade da consciência

É o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A transformação dessa matéria exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades para tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades (VAZQUEZ, 2007, p. 193).

Assim, Vazquez (2007, p. 197-201) apresenta vários tipos de práxis: a produtiva, a artística, a científica, a social, a política e a revolucionária.

a) Práxis produtiva: atividade de relação material e transformadora que o homem estabelece, mediante seu trabalho, com a natureza, vencendo suas resistências e suas forças para criar um mundo de objetos úteis que satisfazem determinadas necessidades. Aqui o homem não só produz um mundo humano e humanizado, mas também o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo; b) práxis artística: atividade de produção ou criação de obras de arte, ou seja,

transformação de uma matéria não apenas por uma necessidade prático-utilitária, mas por uma necessidade geral humana de expressão e estética; c) práxis científica: atividade de experimentação que busca satisfazer uma necessidade de investigação teórica e de comprovação de hipótese; d) práxis social: atividade em que o homem é sujeito e objeto desta, não enquanto sujeito isolado e, sim, enquanto grupos ou classes sociais, levando a transformar a organização e a direção da sociedade;

e) Práxis política: atividade que pressupõe a participação de amplos setores da sociedade, não se caracterizando como espontânea, mas por perseguir determinados objetivos que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, portanto, vinculada a algum tipo de organização real de seus membros. Possui meios e métodos efetivos que giram em torno da conquista, da conservação, da direção ou do controle de um organismo concreto de poder, como é o estado; e, f) práxis revolucionária: atividade que procura mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se baseia o poder material e espiritual da classe dominante e instaurar, assim, uma nova sociedade.

Para o autor, a práxis revolucionária e a práxis produtiva constituem duas dimensões essenciais do homem enquanto ser prático, isto é, afirmando-se com sua atividade prática transformadora em face da natureza exterior e de sua própria natureza. Mas, por sua vez, uma e outra atividade, junto com as formas específicas de práxis, “nada mais são do que formas concretas, particulares, de uma práxis total humana, graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza si próprio”. (VAZQUEZ, 2007, p.202).

A atividade teórica só existe da prática e em relação à prática, porém ela, por si só, não transforma a realidade. Ainda que a teoria transforme percepções, representações e conceitos, criando um tipo peculiar de produto (hipóteses, leis, teorias), falta a ela o lado material e objetivo. A diferença entre atividade teórica e a atividade prática é o seu objeto, sua finalidade, seus meios e seu resultado. Seu objeto (matéria-prima) são as sensações ou percepções, ou seja, são objetos psíquicos que só tem uma existência subjetiva; ou os conceitos, teorias e hipóteses, ou seja, objetos de uma existência ideal. Sua finalidade imediata é elaborar explicações acerca de uma realidade presente ou modelos de uma realidade futura. Seus meios são traçados diante de finalidades, transformando-se em hipóteses e teorias sobre o mundo, e não o mundo em si mesmo. Seus resultados são

abstrações, generalizações, deduções, sínteses, previsões, etc..., ou seja, operações mentais, psíquicas que, mesmo com sua existência corpórea (funcionamento do sistema nervoso superior), não deixam de ser atividades subjetivas, da consciência.

Se chamamos de práxis a atividade prática material, adequada a finalidades, que transforma o mundo – natural e humano – não cabe incluir a atividade teórica entre as formas de práxis, porquanto lhe falta a transformação objetiva de uma matéria através do sujeito, cujos resultados subsistam independente de sua atividade. (VAZQUEZ, 2007, 204).

Para Vazquez (2007), a práxis, de um lado, se apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, ficando fora dela a atividade teórica, já que esta não se materializa, na medida em que é uma atividade da consciência; de outro lado, ela (práxis) não existe como atividade puramente material, ou seja, sem a produção de finalidades e conhecimentos, enfim, sem a atividade teórica.

Vazquez (2007) vai mais adiante e procura evidenciar a unidade entre teoria e prática e assim afirma que enquanto a atividade prática “pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma a consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”.

À vista do senso comum, pode parecer que teoria e prática são opostas, mas, na verdade, há apenas uma diferença. A idéia de oposição se vincula ao pensamento do senso comum que enxerga uma possibilidade de contraposição entre teoria e prática, quando a teoria se faz desnecessária à prática, ou seja, a prática sem teoria ou com um mínimo dela (praticismo). No entanto, na unidade teoria e prática, a teoria não corresponde apenas às necessidades de uma prática já existente, pois, se assim fosse, não poderia adiantar-se a ela e, conseqüentemente, influenciar no seu desenvolvimento.

A teoria corresponde não só a uma prática já existente que a impulsiona, mas também a uma prática ainda inexistente ou existindo de forma embrionária. Diante disto é preciso reconhecer que a prática se apresenta como finalidade que dá origem à teoria como antecipação daquilo que se quer que exista. A prática, como objetivo da teoria, exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma

consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria (VAZQUEZ, 2007, 232).

Assim, ao se falar da prática como fundamento da teoria, deve-se entender:

- a) que se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir – e isso é bastante freqüente na história da ciência – para resolver dificuldades ou contradições de outra teoria;
- b) que, portanto, só em última instância e como parte e um processo histórico-social – não através de segmentos isolados e rigidamente paralelos a outros segmentos da prática -, a teoria corresponde a necessidades práticas e tem sua fonte na prática (VAZQUEZ, 2007, p 233-234).

Segundo Vazquez (2007, p. 240), a prática não fala por si mesma, e sua condição de fundamento da teoria não faz critério de verdade de modo direto e imediato. A prática não se dissolve na teoria. Mantendo-se numa relação de unidade (que não se significa de identidade), teoria e prática possuem uma relação, na qual a prática mantém primazia para com a teoria e esta pode se desenvolver com uma autonomia relativa em relação às necessidades práticas. Desse modo, se antes se viu a dependência da teoria à prática, percebe-se agora que a transformação prática do mundo é tributária, por sua vez, de certos elementos teóricos. A unidade entre a teoria e prática pressupõe, por conseguinte, sua mútua dependência.

Finalizando, Vazquez (2007, 406-409) afirma que, entendendo a práxis como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem, ela deve ser compreendida como atividade real, objetiva e ao mesmo tempo ideal, subjetiva e consciente, dando-se assim numa unidade entre teoria e prática, unidade que implica também numa certa distinção e relativa autonomia. Elevar a consciência filosófica da atividade prática material do homem, foi o intuito de seu trabalho, que, procurando abrir caminho ante a concepção arraigada do homem como ser cuja realidade própria pensava-se/quer se fazer pensar/pensar-se encontrar apenas no mundo da cultura espiritual, mostrou a atividade prática como uma dimensão essencial do homem enquanto ser histórico e social.

Neste sentido, a partir dos fundamentos teóricos de Vazquez buscam-se elementos para possibilitar a construção de bases teóricas comprometidas com a realidade sócio-educacional brasileira, que se apresentam como fundamentais neste

estudo. A partir destes, será possível discutir a 'concepção de prática' implícita na reconceptualização curricular dos cursos de Educação Física, considerando a favor de quem materializa estes projetos, quais são os interesses que permeiam a necessidade de propor a prática como componente curricular, ou seja, o que há por trás da aparência fenomênica dessa prática enquanto mecanismo de indissociabilidade da teoria e prática, visto que esta categoria sempre foi defendida por professores progressistas da área, posto que na teoria do conhecimento que se está defendendo a prática é critério da verdade. Prevalece o entendimento de que a prática é a atividade dos homens com fins de transformar a natureza e a sociedade, uma vez que a teoria não modifica a realidade, apenas reflete o mundo e generaliza a experiência prática da humanidade.

A categoria prática será eixo central ao longo do estudo, pois é entendida como ponto de partida e base do processo de conhecimento humano, buscando assim estabelecer os nexos e as determinações entre os ordenamentos legais e os Projetos políticos pedagógicos dos cursos de Educação Física no Pará.

2.3 O RECUO DA TEORIA: O AVANÇO PÓS-MODERNO NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

O discurso pós-moderno atinge a produção intelectual nas últimas décadas e, conseqüentemente, na atuação prática dos professores. E essa influência, no entendimento de alguns autores como Anderson (1999), Duarte (2003), Evangelhista (2007), Moraes (1994), e Taffarel (2005), tem levado a um recuo da teoria, ou seja, um descrédito da razão.

Moraes (1994), quando discute a "desrazão" ou os "pós-ismos" no discurso da história, apresenta o discurso pós-moderno como um tipo de conceito "guarda-chuva", que diz respeito a tudo, desde questões estéticas, culturais, filosóficas, políticas e sociais. Porém, para a autora, o conceito define-se melhor quando se refere à proposta da ilustração. Ou seja, a pós-modernidade contrapõe-se à modernidade, pois esta, ao longo de três séculos, sob a ótica da ciência moderna, perde-se no emaranhado formado pela lógica racional formal, comprometendo o projeto iluminista, que longe de cumprir suas promessas de

progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria.

A Modernidade entra em crise e com ela a própria razão, como afirma Moraes et al (1997, p. 65) "Uma crise que, em última instância, expressa o descrédito e a falência de uma determinada concepção de conhecimento e de razão: a razão e o conhecimento ditos 'modernos' e de corte iluminista". Neste sentido, desencantado com o mundo moderno, o pós-modernismo critica as metanarrativas, que se cercam de entendimentos como razão, ciência, conhecimento, verdade e totalidade.

Anderson (2004) explana que a primeira abordagem filosófica do termo pós-modernidade foi realizada por Lyotard em seu livro "A condição pós-moderna" datada de 1979. Lyotard (1989, p. 12), em defesa da pós-modernidade, considera-a como "a incredibilidade em relação às metanarrativas". Para este autor, a ciência moderna recorre às narrativas, permitindo estabelecer a possibilidade de uma perspectiva ser epistemologicamente mais verdadeira que outra. No entanto, para a visão pós-moderna, "[...] tal idéia de - uma 'metaperspectiva' - revela-se ilusória/falsa, pois não existe um porto seguro em que possamos ancorar perspectivas de análise para, a partir dali, conhecer a nossa realidade social, cultural, econômica, educacional". (LIMA, 2000, p. 71).

É neste contexto de recusa teórica, que os pós-modernos anunciam, no âmbito da produção intelectual, uma espécie de negligência à verdade, ao mesmo tempo em que conservam o ceticismo, interpretado como relativismo e pluralismo. A verdade passa a ser concedida através da transparência e do imediatamente visível. Como diz Rorty nas palavras de Moraes (1996), razão, verdade e linguagem passam a ser 'ferramentas', recursos úteis para tratar com a vida cotidiana. Enquanto tais são essencialmente relativas a finalidades e interesses também variáveis e contingentes e são definidas pelo papel que jogam no contexto do debate.

Não existe possibilidade da razão humana conhecer a realidade concreta em sua totalidade, apenas a realidade em situações cotidianas, micronarrativas. Neste sentido, a pós-modernidade, trata de explicar a realidade, a partir do discurso das práticas cotidianas, do mundo vivido, da aparência, isto é primordial na pós-modernidade. Se a teoria representa o reflexo e explicação do real, da práxis, então, a mesma perderia sua centralidade em virtude das explicações superficiais do

cotidiano através do discurso, ocorrendo assim um recuo teórico, frente ao avanço pós-moderno e a crise da racionalidade moderna.

Evangelista (2007), ao analisar esta chamada crise nas ciências sociais, na história e na filosofia e o aparecimento do projeto pós-moderno que anuncia a "transição para uma nova era", uma "sociedade pós-industrial" e o "fim da história", diz que esta concepção tem, enquanto fim, levar a humanidade a pensar de maneira ilusória que as mudanças não são históricas e sim características do presente, de uma nova ordem e base. Para o autor, ao contrário, tais elementos, indicam e expressam um momento particular e complexo da reestruturação do próprio capitalismo. Evangelista (2007) afirma que ao negar uma teoria da verdade, relativizando-a, os pós-modernos também não podem falar em injustiça, pois os injustiçados perdem a sua melhor arma, a de dizer o que realmente aconteceu, simplificando os fatos em estórias, presas a limites e discursos particulares.

Após esta breve fundamentação sobre a pós-modernidade, pergunta-se: por que discutir esta questão no contexto da Educação e na Formação de Professores de Educação Física? Sem dúvida, o contexto educacional é diretamente atingido, uma vez que a educação inclui em seu contexto pedagógico o desenvolvimento das metanarrativas. Moraes (1996) acredita que, no descrédito, as metanarrativas efetivam no plano teórico-metodológico uma educação descomprometida com a conexão real-concreto, desprovida de possibilidade de crítica, já que se perde o apoio de um sujeito cognoscente dotado de racionalidade e capaz de apreender a intelegibilidade do processo histórico e social.

Duarte (2003) analisa como o discurso pós-moderno atingiu a área da educação, mostrando o avanço desta concepção no processo de formação dos educadores que, em nome de romper com o cientificismo herdado de paradigmas ultrapassados ou em crise, adotam a descrição e as memórias individuais, crônicas pobres e fragmentadas de um cotidiano pobre e fragmentado. Veja-se, por exemplo, a importância cada vez maior atribuída à chamada troca de experiências em encontros da área educacional onde, em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano instantâneo.

E na Formação de Professores de Educação Física, como se apresenta hoje esta discussão? No contexto da Educação Física, com a intenção de superar a prática da razão técnica que domina a área, o pensamento pós-moderno avança na produção teórica e nas práticas corporais. Este avanço leva a refletir sobre os resultados deste paradigma, especificamente em relação à forma fragmentada e estranhada da Educação Física lidar com o conhecimento. A preocupação consiste no fato de que esta concepção poderá contribuir fortemente para a elevação do trato superficial que a área realiza no seu campo de conhecimento, já que a concepção pós-moderna justifica-se, principalmente, pelo descrédito à razão, advogando como coloca Marques (1993, p.12) "formas, disseminadas hoje, do anti-intelectualismo".

Críticos a esta perspectiva, Duarte (2006), Evangelista (2007), Moraes (1994, 1996), Marques (1993), entre outros, acreditam que a Pós-modernidade expõe o presente e o cotidiano, como possibilidades centrais de realizar, em nome da felicidade, os sonhos frustrados que se anunciaram na modernidade, seja através das idéias do projeto iluminista, marxista ou qualquer outro que permite através da racionalidade, melhorar as condições futuras de vida. Desta forma, os pós-modernos rompem com o passado e, com isso, a história e a realidade são fragmentadas, trazendo conseqüências profundas na construção do conhecimento, no que diz respeito à passividade e à acriticidade humana frente aos desafios da racionalidade postos pela ideologia do progresso, sustentada cientificamente pelo viés positivista.

No contexto da produção intelectual da Educação Física, são apresentados discursos elaborados, sustentados teoricamente pela condição pós-moderna, onde são propostas à área idéias como **o pluralismo e a diversidade**

O pluralismo que decorre dessa perspectiva - compreendido como prática das diversidades, tolerância e respeito para com as diferenças - alarga e, sobretudo reformula o campo da Educação Física. A idéia de pluralismo aponta também no sentido de desfazer a rigidez dos territórios disciplinares, até mesmo porque o conhecimento pós-moderno tende a não ser mais disciplinar, em que os temas (sem referência a uma base disciplinar estável, definida) funcionam como galerias por onde transitam os saberes. (LIMA, 2000, p.75).

Como também, **a impossibilidade de atribuir cientificidade às teorias de conhecimento**, "[...] fica sem sentido discutir se uma teoria é científica ou não: pode se dar nome de científico a qualquer coisa que se queira, pois o objetivo da

epistemologia deixa de ser de rotular e classificar as coisas de forma absoluta". (MARTINS apud PARDO e RIGO, 2000, p.50).

Essas características parecem coincidir com aquelas que alguns teóricos têm identificado no "[...] plano sócio-cultural mais geral e que são genericamente conceituadas como características da sociedade pós-moderna ou pós-industrial, ou ainda sociedade informática"⁴. (BRACHT, 1999, p.110).

Gamboa (2003), ao discutir a questão da Pós-modernidade, declara que apesar do ideário da modernidade ainda não se ter realizado, já estão proclamando a entrada da Pós-Modernidade através de novas ondas tecnicistas como a informática e a microeletrônica. O autor questiona o significado dessas dinâmicas e o sentido dessas novas revoluções tecnológicas que se anunciam como revolucionárias no meio do clamor deste novo milenarismo. Qual a nova sociedade que anunciam?

Schaff (1993) fundamenta o pensamento de Gamboa (2003) que declara que a revolução da informática ou da microeletrônica insere-se dentro de três grandes revoluções técnico-científicas: a primeira (no final do século XVIII) que substitui a força física do sujeito pela energia das máquinas (vapor e eletricidade), a segunda que consiste na transferência das funções intelectuais do homem para a máquina (computadores, informática, telemática). Juntamente com esta revolução, também se vive hoje a revolução microbiológica, que envolve inclusive a descoberta do código genético dos seres vivos, podendo substituir a própria condição humana, alterando sua própria genética.

O autor salienta, porém, que uma revolução tecnológica de conjunto não se reduz à revolução de instrumentos de trabalho, ela também atua na estrutura dos processos produtivos. O que se viu, por meio da revolução informacional que vem desenvolvendo e potencializando o trabalho e a comunicação dos sujeitos, é a permanência das formas de organização social e das relações de propriedade que regem "[...] a sociedade nos moldes da propriedade privada e a acumulação

⁴ Embora a expressão pós-modernidade seja mais usada, as expressões sociedade Alta modernidade, pós-industrial e sociedade informática também ganham espaço no discurso dos intelectuais que defendem que, hoje, a sociedade moderna/industrial não existe mais e sim, que estamos vivendo a era da sociedade informatizada. Fato que ao nosso ver, demonstra, mais uma vez, que o referido discurso, não se preocupa em denunciar que tais mudanças são decorrentes do processo histórico desenvolvido no sistema capitalista.

ampliada da riqueza gerada pelos processos produzidos por um número reduzido de capitalistas [...]” (GAMBOA, 2003, p.87).

A preocupação consiste no desenvolvimento concreto de tais posições no contexto de ensino, pois a concepção pós-moderna no seu entendimento conceitual já desprivilegia a razão. O problema agrava-se quando esta posição é aderida de forma superficial no sentido modista, contribuindo ainda mais para afirmar o imediatismo das objetivações e apropriações do conhecimento na Formação de Professores de Educação Física.

Concorda-se com a crítica⁵ pós-moderna de que as metanarrativas de teor lógico-instrumental trouxeram malefícios para a produção do conhecimento nas ciências sociais e humanas e com elas a destruição das particularidades e possibilidades históricas. E o paradigma absoluto natural/positivista aparece de forma determinante na formação de professores de Educação Física. Mas este fato não justifica o caminho inverso de “[...] privilegiar o fragmento em sua 'pura' individualidade [...]” (MORAES, 1994, p.189). Por isso, assume-se a posição racional marxista, que critica a posição da razão formal científica, porém, não abandona a razão, apostando nesta, de forma a advogá-la enquanto Crítica e Dialética para o modelo das ciências sociais e humanas.

Tal análise alicerça-se na compreensão do caráter dialético do conhecimento, com relação às dimensões ontológica e histórica e como movimento humano-social de compreensão e transformação da realidade objetiva. Destarte, a função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas aparentes da realidade. Os conceitos científicos não são redutíveis a percepções cotidianas, nem são construções subjetivas impostas à realidade; ao contrário, procuram descrever os aspectos não-observáveis da realidade.

Provavelmente, pode-se constatar na área da educação, especificamente, na formação de professores de educação física, assim como em outras áreas das ciências sociais e humanas, que continua “hegemônica a interpretação do mundo, a luz de um relativismo absoluta, do niilismo. Dilui-se e despolitiza-se a força

⁵ Lembramos que esta crítica não é exclusividade da concepção pós-moderna. Anterior ao surgimento desta concepção, a crítica à ciência moderna já havia sido feita pelos marxistas e teóricos críticos entre outros.

ideológica, política e produtiva do conhecimento científico, em benefício da classe capitalista.” (TAFFAREL, 2008, p. 27).

Neste sentido, reafirma-se que continua sendo necessário reverter a sentença constativa de Marx nas Teses Contra Feuerbach, “até o momento (ainda hoje), os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de diferentes maneiras, o importante e necessário é transformá-lo” (MARX, 2007).

O que se constata é o evidente e progressivo recuo da teoria em pesquisas educacionais, um processo que traz implicações epistemológicas, éticas e políticas, tanto na literatura consultada, como, na análise das bases teóricas da formação de professores no Brasil. Ao tratar do recuo da teoria Moraes (2001, p. 13) parte da consideração dos efeitos desestabilizadores da reestruturação socioeconômica em escala planetária. Parte do avanço dos imperativos capitalistas em todas as esferas da vida humana estado de coisa que tem efeitos profundos sobre as várias práticas sociais, de modo particular, na formação de professores em geral.

O embate teórico, afirma Moraes (2001, p. 15) tem sido “gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazo, na própria produção do conhecimento da área”. E o fim da teoria acompanhada da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo, uma utopia praticista, algo que se visualiza no discurso oficial das pedagogias das competências. Uma verdadeira “marcha à ré intelectual”.

Moraes (2001, p. 17) defende que o que está direcionando o movimento que marginaliza o debate teórico é a efetivação das próprias políticas educacionais em nível nacional e internacional, ou seja, das Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Educação Física.

É necessário recolocar a teoria como mediadora da práxis revolucionária e impulsionar o debate teórico da luta de classe, entendendo esta como o motor da história e assim combater o vendaval oportunista que assolou a maioria dos intelectuais que “não querem mais mudar o mundo. Os que queriam mudar o mundo o fizeram com base na referencia marxista e queriam mudar o mundo junto com os movimentos operários e socialistas” (TAFFAREL, 2008, p. 27). Movimentos que se transformariam, em grande medida devido à influência do marxismo, em forças

políticas de massas. Esse seria o avanço de teoria contrapondo-se ao recuo difundido pelo discurso pós-moderno.

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Objeto do estudo - A formação de professores de Educação Física, através da prática como articuladora do conhecimento -, está sendo construído historicamente e foi configurado para permitir outras possibilidades de delimitações, a partir da consideração inicial das seguintes fontes de dados empíricos:

- a) Embates de projetos de formação e de sociedade das atuais diretrizes curriculares Nacionais de graduação em Educação Física com os movimentos sociais organizados e universidades;
- b) Análise dos documentos das referidas instituições (UFPA, UEPA e ESMAC), especificamente, o Projeto político pedagógico do curso de Educação Física de cada instituição.
- c) as proposições superadoras implementadas nas instituições de ensino no Brasil e no Pará.

Por partir dessas delimitações, visualiza-se o trabalho numa pesquisa bibliográfica/documental. Adoção da utilização entre a pesquisa bibliográfica e documental se deve, principalmente, à aproximação conceitual e à operacionalização de suas fases e fontes. Segundo Gil (2002, p. 50-51), “nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa documental e a bibliográfica, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público”. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa documental segue passos semelhantes à pesquisa bibliográfica, sendo a principal diferença a caracterização do tipo de fonte. Enquanto na bibliográfica as fontes são constituídas por material impresso localizados em bibliotecas, na documental, estas fontes são mais dispersas.

Mesmo compreendendo que hoje existe uma grande variedade de fontes reconhecidas como possíveis para realização de estudos científicos, tais como

jornais, vídeos, internet, cd-rom, etc. e que essas fontes já podem ser encontradas em bibliotecas, acredita-se ainda que na pesquisa documental exista uma grande dispersão em tais fontes.

Para apresentar mais elementos que argumentam em favor da adoção da unificação pesquisa bibliográfica/documental, utiliza-se o estudo de Bardin (1998, p. 45), quando afirma que a análise documental pode ser identificada como análise de conteúdo, desde que esta última se limite a sua técnica categorial ou temática e que ainda suprima sua função de inferência. Como o presente estudo utilizou a técnica de análise de conteúdo de tipo categorial por temática para interpretar os dados coletados, tanto na literatura quanto nos documentos recolhidos, foi viável unificar esses tipos de pesquisa.

Para deixar ainda mais evidente que não se unificou a análise documental com a análise de conteúdo e, sim, a pesquisa bibliográfica com a pesquisa documental, recorre-se, novamente ao estudo da própria Bardin quando difere a análise documental da análise de conteúdo. Bardin (1998, p. 45) afirma que a análise documental pode ser definida como uma operação (ou conjunto de operações), que vise a representar o conteúdo de forma diferente da original com o intuito de, facilitar o entendimento do documento em si, assim,

Por detrás da semelhança de certos procedimentos, existem diferenças essenciais: a documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação), a análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo; o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade não a da mensagem. (BARDIN, 1998, p. 46).

Por fim, o estudo configurou-se tanto como uma pesquisa bibliográfica, a qual “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, que tratam a respeito da problemática do estudo; quanto como uma pesquisa documental que se vale “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, como é o caso dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de educação física (GIL, 2002, 50-51).

A pesquisa bibliográfica/documental foi realizada em três dimensões da realidade, a saber:

- a) Análise da crise estrutural do capital, da reestruturação produtiva e da formação de professores e sua expressão na Educação Física, especificamente na formação humana e profissional perpassada por práticas pedagógicas;
- b) Análise do ordenamento legal, que expressam na forma de lei, os interesses hegemônicos de setores influentes da sociedade, nos quais se destacam os setores vinculados aos interesses do capital e suas conseqüências sociais e;
- c) Análise dos documentos das referidas instituições (UFPA, UEPA e ESMAC), especificamente, o Projeto político pedagógico do curso de Educação Física de cada instituição.

No entanto, neste estudo, utiliza-se a análise de conteúdo como um recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, sem que se adote uma posição otimista ou pessimista diante da técnica, mas tendo muita cautela diante do controle do rigor de sua trajetória.

Para Bardin (1998, p. 09) a análise de conteúdo é

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...]. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Bardin (1998), descrevendo analiticamente como procede a uma análise de conteúdo categorial, afirma que a comunicação deve ser fragmentada, ou seja, devem se delimitar unidades de codificação/categorização de registro (palavra, tema, minuto, centímetro quadrado) e de contexto (esta só é necessária diante da existência de uma ambigüidade de sentidos dos elementos codificados). A análise por categorias funciona por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analógico posterior e comporta duas etapas: o inventário (isolamento dos elementos) e a classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos).

A análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor, o seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativamente, como até então se admitia [...]. (BARDIN, 1998, p.114).

Partindo de todos esses elementos apresentados anteriormente, verifica-se que o estudo não se deteve às regras de contagens, de caráter mais quantitativo e, sim, procurou estabelecer o rigor nas análises realizadas, a partir de inferências interpretativas dos conteúdos originários das categorias delimitadas. A qualitativa busca reconhecer indicadores não-freqüências, mas que sejam suscetíveis de permitir inferências (BARDIN, 1998).

Enfim, elabora-se um roteiro de análise de conteúdo na intenção de investigar com maior sistematização as fontes selecionadas. Vale salientar que esta opção de análise levou em consideração todo o exposto anteriormente, portanto não utilizou este método dentro de seus formalismos, mas sim na intenção de indicar “um caminho do pensamento” recolhido nas fontes de dados (MINAYO, 2000, p. 199).

Posteriormente, justificou-se diante das distintas técnicas existentes na análise de conteúdo, que se caracterizam de forma peculiar, mas que, ao mesmo tempo, não se isolam e formam até novas variantes técnicas deste tipo de análise. Portanto, o estudo utilizará enfaticamente a técnica de análise categorial por temática, procurando “descobrir os núcleos e sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”, utilizando-a de forma mais interpretativa, em vez de realizar inferências estatísticas. (MINAYO, 2000, p. 199-211).

Com relação às críticas feitas à técnica de análise de conteúdo por setores do campo marxista, justificam-se com os argumentos de Freitas (2005, p.73) quando afirma 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”, e assim, afirma-se que a posição insere-se na teoria do conhecimento materialista histórico-dialético.

Ainda no âmbito da teoria do conhecimento, tratar-se-á inicialmente de compreender o termo **categoria**, visto que se vale, no presente estudo, de categorias de análise da dialética. Segundo Cheptulin (2004), as categorias apresentam-se como formas que refletem as propriedades e as relações universais da realidade objetiva, caracterizando-se como graus do desenvolvimento do

conhecimento e das práticas sociais, como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada da realidade. As categorias são conclusões retiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática, portanto podem representar o processo histórico do conhecimento, no decorrer do qual o homem penetra, cada vez mais profundamente, no mundo dos fenômenos, podendo apresentar-se como uma forma particular de conceito.

No âmbito mais instrumental, o estudo fez uso de dois tipos de categorias. Conforme Minayo (2000), as analíticas retêm as relações sociais fundamentais e balizam o conhecimento do objeto em aspectos mais gerais, comportando diversos graus de abstração, generalização e de aproximação e as empíricas (tem finalidade operacionais que visam apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

Os dois tipos de categorias apresentam-se de maneira integrada a uma interdependência entre ambas, ou seja, uma não anula a outra e, sim, é delimitada em função da outra.

Na busca de uma aproximação com o materialismo histórico dialético, delimitam-se como categorias de análise a contradição, a realidade e a possibilidade.

Para cheptulin (2004), a contradição é a unidade e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente. Enquanto a unidade dos contrários é sempre relativa, a luta entre eles é absoluta. A relatividade da unidade dos contrários acontece por seu caráter temporário de existência, pois aparece em certas condições e durante certo tempo, sendo destruída e substituída por uma nova unidade em outro estágio do desenvolvimento das contradições que, por sua vez, passará por um percurso de substituição, e assim sucessivamente. Já o caráter absoluto da luta de contrários se estabelece por este estar presente em todos os estágios da existência da unidade e por ser a partir dela que a unidade dá passagem a uma nova unidade.

Possuindo tendências oposta em seu desenvolvimento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e se encontram em estado de luta permanente; entretanto, eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários. (CHEPTULIN, 2004, p.286-287).

A contradição segue um grau de desenvolvimento até chegar a caracterizar-se enquanto unidade e luta de contrários.

A contradição começa a partir de uma diferença não essencial e passa em seguida ao estágio de diferença essencial. Nas condições adequadas, as diferenças essenciais tornam-se contrários. A partir desse estágio [...] condicionam a resolução das contradições. Uma vez as contradições resolvidas, a formação material chega a um novo estado qualitativo, incluindo um novo grupo de contradições (CHEPTULIN, 2004, p. 293).

E assim,

O primeiro momento, inicial, do conhecimento da contradição é a descoberta, no objeto estudado, de fenômenos diferentes e contrários que, no começo, são considerados, fora de sua correlação e de sua interdependência, como completamente autônomos e coexistindo independentemente. No curso do desenvolvimento posterior do conhecimento, estabeleceu-se sua ligação recíproca, sua colocação mútua e sua passagem recíproca de um pelo outro, e isso levou a considerá-los como aspectos indissolúvelmente ligados de um mesmo fenômeno, como a unidade dos contrário. (CHEPTULIN, 2004, p. 303).

Torna-se evidente para o estudo a necessidade de reconhecer as questões referentes à prática como componente curricular na formação de professores de Educação Física, as contradições existentes, ou seja, todo um movimento de elementos antagônicos conflituosos e indefinidos perante as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de graduação em Educação Física, favorecendo-se em instâncias diferentes a refletir acerca da dicotomia entre a teoria e a prática.

Cheptulin (2004), procurando compreender a dialética das transformações dos objetos, das matérias e tentando evidenciar as particularidades destas mudanças, recorre às categorias de possibilidade e de realidade para distinguir o real do possível. Assim fornece a referência que fez delimitar a realidade e a possibilidade também como categorias de análise.

Cheptulin (2004) esclarece que através da passagem do fenômeno à essência, conhece-se não somente seus estados reais, como também, seus estados possíveis, ou seja, os estados não existentes, mas que surgirão necessariamente em determinadas condições. Pelo fato, do estado real não ser idêntico ao estado possível, faz-se necessário diferenciar o real do possível.

Do ponto de vista do materialismo histórico, “a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que se pode produzir quando as condições são propícias” (CHEPTULIN, 2004, p. 338). Neste aspecto, a possibilidade também tem uma existência real, pois sendo capaz de se transformar de uma coisa em outra ou de um estado qualitativo em outro, condiz com um momento da realidade, como existência real. A possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade e é por isso que cabe definir a realidade como possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial.

Um aspecto importante é que as categorias se relacionam e até mesmo, interpenetram-se, de modo que qualquer esquema possui apenas uma função analítica e de apresentação. Portanto, a ênfase nas categorias possibilidade e realidade não exclui as demais, apenas as representa de forma articulada. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2005, p. 66).

Para Cheptulin (2004, p. 342), existem diferentes tipos de possibilidades: a possibilidade concreta e a possibilidade abstrata; a possibilidade de essência e a possibilidade de fenômeno. Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cujas realizações podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que essa última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento.

A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidades de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em outra coisa, é denominada de possibilidade de essência. (CHEPTULIN, 2004, p. 344)

O importante nesta perspectiva é o entendimento sobre a ação do homem na história, no sentido de criarem as condições propícias para a realização das possibilidades. Para Cheptulin (2004, p. 340):

Se qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, 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.

Complementando Cheptulin sobre o conceito de possibilidade e sua relação com a atividade prática humana, Taffarel (1993) afirma que a distinção das possibilidades concretas e abstratas, de fenômeno e de essência, são de grande importância para a atividade prática e, em particular, para a realização de planificações concretas em longo prazo. Elas estão em relação direta com a atividade prática humana e sua consideração assegura uma orientação adequada das vias e dos meios de se chegar a esse ou àquele resultado prático. As possibilidades são ilimitadas, à medida que a matéria passa de um estado qualitativo a outro e aparecem novas possibilidades.

A partir do entendimento de Cheptulin (2004), pode-se assumir as categorias de análise realidade e possibilidades em dependência e fusão com a contradição, como elementos fundantes na reflexão acerca da dicotomia teoria (saber) e prática (fazer), contribuindo para a identificação do contraditório processo de elaboração das atuais diretrizes curriculares nacionais de graduação em educação física que impulsionou a reformulação dos projetos políticos pedagógicos dos Cursos de Educação Física, baseando a formação de professores de educação física na pedagogia das competências.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INSERIDA NA REALIDADE COMPLEXA E CONTRADITÓRIA

“Em agudas contradições, crises, convulsões, evidencia-se a crescente inadequação do desenvolvimento produtivo da sociedade às relações de produção em vigor. A violenta aniquilação do capital (nas crises), não por circunstâncias alheias a ele, mas como condição de sua autoconservação, é a forma mais contundente de aviso para que ele desapareça e dê lugar a um estágio superior de produção social [...] Estas contradições têm como resultado cataclismos, crises nos quais a suspensão momentânea de trabalho e a destruição de grande parte do capital fazem-no voltar violentamente ao ponto no qual é incapaz de empregar plenamente seus poderes produtivos sem cometer suicídio. No entanto, estas regulares e recorrentes catástrofes têm como resultado sua repetição em uma escala maior e, por último, a derrubada violenta do capital.”

Karl Marx, *Grundrisse*.

Este estudo é realizado em meio à grande ebulição social que marcou o início de novo século e novo milênio, com um mundo cada vez mais sujeito à ditadura do capital e sua tendência a destruir forças produtivas. Se o passado era retomado e problematizado como referência para pensar um futuro melhor, o presente ia se desdobrando, muitas vezes, de forma muito assustadora.

Mas, como o presente (realidade) é sempre contraditório, está sempre sobrecarregado de passado e, ao mesmo tempo, sempre grávido de futuro (possibilidades), não basta se limitar a interpretar passivamente o que se apresenta diante de todos, de maneira imediata. Este procedimento não capacitaria fazer uma distinção crítica e conseqüente, entre os elementos de manutenção, que “amarram” os fatos e as coisas, e os elementos de superação, que os impulsionam em direção à construção do novo. Aprende-se, neste percurso investigativo, que o ser humano só pode se libertar das armadilhas de uma continuidade hipostasiada “se assumir uma postura ‘prático-crítica’, que lhe permita identificar, nas frestas da realidade, as possibilidades de concretização do novo” (FALCÃO, 2004, p, 336).

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa é a formação de professores, em especial, de Educação Física no âmbito da prática como componente curricular proposta pelas atuais diretrizes curriculares nacionais para a Educação Física (DCNEF), visando garantir a indissociabilidade teoria e prática.

Considerando que a teoria e a prática são inseparáveis, compreende-se que o ato educativo se traduz na práxis social, que aproxima a universidade da comunidade, agindo não somente na consolidação do papel da universidade, mas,

também atuando no enfrentamento da crítica situação da educação, especificamente da formação de professores, no país.

Ao mesmo tempo, busca-se contribuir para a materialização de uma teoria pedagógica que atenda os interesses não apenas dos movimentos sociais de luta pela educação, mas da classe trabalhadora em sua totalidade.

3.1 IMPACTOS DA CRISE ATUAL NA EDUCAÇÃO

A análise da formação de professores de educação física dá-se a partir do debate acerca dos vários entendimentos da realidade, que conseqüentemente, corresponderiam posições antagônicas no que se refere à defesa de um projeto de formação, dentre dos apontamentos, diversos esforços no cenário acadêmico-científico são empreendidos para caracterizar com precisão as transformações ocorridas na sociedade e sua lógica de funcionamento.

Com intuito de aclarar o posicionamento sobre tal realidade, toma-se referência o autor húngaro István Mészáros (2005), para quem a articulação entre os elementos mais gerais da crise do capital e os mais específicos da formação de professores cumpre a função de possibilitar o entendimento, com radicalidade, do processo educacional vinculado à realidade concreta. Tal concepção permite que se assumam a posição a favor de uma educação que vise à emancipação humana e “por isso é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

No desenvolvimento dos nexos e articulações entre elementos mais gerais e os específicos, o presente estudo aponta a crise no mundo do trabalho, relacionando com estratégias de recomposição do capital, por via de políticas neoliberais, onde localiza o debate sobre a necessidade de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação superior e expressa o fim a que se destinam tais políticas e neste momento surge nos dispositivos legais a prática como componente curricular, visando garantir a indissociabilidade teoria e prática, algo tão caro a formação de professores nos dias atuais de crise do modo de organizar a vida.

O desenvolvimento das forças produtivas sob o solo do capitalismo, baseado na concorrência intercapitalista, promove o avanço tecnológico e maximização da produção, porém acompanhado, contraditoriamente, de uma diminuição da mão-de-obra empregada e de uma impossibilidade de consumo pleno do que é produzido, como já observou Marx (2003, 2006) ao estudar o capital. Tal descompasso é acompanhado, inevitavelmente por uma crise, como forma inerente a esta relação, onde o capital busca, de todas as formas, uma sobrevivência.

Esta formulação teórica central em Marx é antes fruto de enorme elaboração dialética, do que simples regra abstrata. Há exemplos inúmeros de crises de superprodução no capitalismo, no entanto o trabalho se deterá particularmente à crise desta primeira década do século XXI, que possui relações mais próximas com as conformações atuais do mundo do trabalho e, portanto, objeto desta análise.

Mas afinal, o que é a crise do capitalismo? E quais os impactos dela na sociedade? E qual relação da crise com a formação de professores? Responder essas perguntas é um ponto fulcral para o desenrolar (entendimento) deste estudo, para que seja estabelecida a relação entre o geral, o singular e o particular.

Arcary (2010) defende que a crise é um processo regulatório destrutivo. É um processo, também, cego, porque incontável. Em outras palavras, a própria crise é a demonstração de que o capitalismo não é regulável. Não se trata somente da desvalorização de capitais fictícios: ações depreciadas, créditos irrealizáveis, títulos inegociáveis. A recessão é um ajuste que exige destruição de forças produtivas, portanto, desperdício de capital imobilizado em fábricas e desemprego em massa para que o sistema encontre de novo um equilíbrio interno.

No intuito de compreender os impactos da atual crise capitalista Sampaio Jr (2009) organizou a obra "Capitalismo em Crise. A natureza e a dinâmica da crise econômica mundial", em que é possível identificar ao menos quatro grandes interpretações distintas sobre a natureza da crise atual.

A primeira interpretação caiu em descrédito rapidamente ao afirmar que o capitalismo estaria passando por uma crise terminal. Assim como é incorreto procurar decretar o fim da crise, igualmente se mostraram equivocadas as interpretações que apostaram no juízo final automático do capitalismo, devido às suas próprias contradições econômicas.

No lado oposto, aqueles que identificam o problema circunscrito à esfera financeira são porque tem tomado as causas da crise pelas suas formas de manifestação, ao menos é isso que se pode concluir com o artigo de Jorge Grespan (2009), no qual procura identificar os elementos essenciais da teoria das crises em Marx. Para o autor, as crises no capitalismo podem se manifestar de diversas maneiras, como desproporção entre os departamentos de bens de consumo e bens de produção, subconsumo das massas, redução das taxas de lucro ou crises financeiras. Para além destas formas de aparição, as crises consistem essencialmente na incapacidade do capital em absorver e valorizar trabalho vivo devido à sobre acumulação.

Outras duas interpretações sobre a natureza da crise, uma consiste em mais uma crise cíclica de superprodução e outra uma crise de novo tipo, ou seja, de caráter estrutural. Antunes (2009), Pinassi (2009) e Fontes (2009) inspirados no marxista húngaro Istvan Mészáros procuram delinear diversos aspectos do caráter estrutural e sistêmico da crise atual, como o papel do Estado, da ideologia e do imperialismo. Segundo os autores, o capitalismo é incapaz de retomar as taxas de crescimento que experimentou durante o pós-guerra. Estar-se-ia vivenciando altas conjunturais tímidas em um cenário de recessão estrutural desde os anos 1970, incapaz de ser revertido.

Com isso, além de minar as bases objetivas do reformismo, ao não ter condições de promover um aumento significativo da produtividade do trabalho capaz de elevar as condições de vida até mesmo para uma aristocracia operária dos países centrais, o capitalismo também tem agravado as crises sociais e ambientais em escala mundial. Este cenário de barbárie social seria mantido por uma ideologia e Estado crescentemente de tendências fascistas.

Neste sentido, entender as crises é compreender seus impactos se dão no seio da luta de classes e que, conforme Almeida Neto (2009), o valor produzido pelos trabalhadores é sempre maior que seus salários, o que corresponde a extração da mais valia, ou seja, parte do valor que é embolsada pelos capitalistas na forma de lucros. O autor discorda das teorias que afirmam que quanto maior for a participação dos lucros no valor total produzido, maior seria a brecha da demanda e

isso resultaria no fato que para os “subconsumistas⁶”, as crises seriam originadas pelo fato dos trabalhadores não poderem consumir todos os bens que produzem e, assim, ocasionaria a superprodução, queda nos lucros e a crise.

Essa teoria tem vários equívocos. Em primeiro lugar, sua conclusão lógica é que os aumentos salariais ajudam o capitalismo a sair da crise. Apesar de ser popular entre os defensores do “mercado interno”, sendo apresentada como saída para a crise, isso não tem nada a ver com a realidade do capital. A crise em geral estoura nos momentos do auge, quando muitas vezes os salários estão mais altos. E a saída para os capitalistas é sempre a mesma: o aumento da mais valia pela redução dos salários (ALMEIDA NETO, 2009).

Além disso, segundo o economista Anwar Shaikh citado por Almeida Neto (2009) afirma que dentro de um quadro assim, é evidente que qualquer intervenção econômica que reforce e dirija os fatores expansionistas pode superar, em princípio, a ameaça de estagnação. A economia keynesiana, por exemplo, proclama que o estado, seja por conta de seus próprios gastos, seja estimulando o gasto privado, pode alcançar os níveis socialmente desejados de produção e emprego e desse modo determinar, em última instância, as leis de movimento da economia capitalista (Valor, acumulação e crise).

Os subconsumistas não teriam como explicar a situação atual da crise capitalista. Com a maior intervenção dos Estados imperialistas de todos os tempos, uma espécie de keynesianismo brutal, não haveria razão para não se superar a crise atual do capital. Nunca houve na história nada semelhante à injeção de verbas públicas feita nesse momento e mesmo se constata que a crise não foi resolvida.

Mas a interpretação marxista mais sólida para as crises capitalistas é a que as relaciona com a tendência à queda das taxas de lucros. Essa interpretação inclui a questão do consumo dos trabalhadores, mas dentro de outra ótica mais ampla.

Para manter sua taxa média de lucro, a burguesia trava uma dupla disputa, ou seja, uma contra os trabalhadores e a outra contra a concorrência.

Almeida Neto (2009) versa que a batalha contra os trabalhadores é para reduzir o chamado capital variável, composto pelos salários pagos, em que uma parte fundamental da batalha da concorrência para aumentar a produtividade é o

⁶ Uma corrente marxista com peso razoável (a sua mais notável defensora foi Rosa Luxemburgo) atribui as crises ao subconsumo das massas, ou uma “brecha de demanda”.

investimento na mecanização e em matérias primas. Isso aumenta a outra parte do capital, chamado capital constante. A dupla guerra dos capitalistas pode ser resumida na redução do capital variável (os salários dos trabalhadores) e ampliação do capital constante (pela mecanização).

Dentro dos ciclos, nas fases de expansão, as grandes empresas investem na mecanização, aumentam a produtividade, para produzir com menores custos que as concorrentes, tais medidas possibilitam a abertura de novas fábricas ou ampliação das existentes.

A taxa de lucro relaciona a mais valia e o total do capital investido (capital variável mais o capital constante). A massa de lucros é diferente da taxa, por ser a quantidade total dos lucros obtidos pelos capitalistas. A tendência dos capitalistas de investir em máquinas e ampliar o capital constante leva à ampliação da capacidade produtiva por um lado, mas por outro conduz à diminuição relativa do capital variável (dos salários pagos aos trabalhadores). Como a taxa de lucro é definida por uma equação que tem em seu numerador a mais valia extraída dos trabalhadores e no denominador a totalidade do capital investido (mais valia / capital constante mais capital variável), ter-se-á uma tendência à diminuição da taxa de lucros na medida em que se amplia o investimento em capital constante por parte dos capitalistas. (ALMEIDA NETO, 2009).

Quanto mais se amplia a capacidade produtiva, com mais máquinas e equipamentos, mais se impõe a tendência a diminuir a taxa de lucros. Isso não deve ser confundido com a massa total de lucros que em geral continua aumentando. O capitalista consegue um lucro menor por mercadoria, mas como produz e vende mais mercadorias, sua massa de lucros aumenta.

Mas as outras empresas reagem com o mesmo tipo de iniciativa de ampliação da capacidade produtiva, o que leva a uma forte disputa pelo mercado. A produção é cada vez maior e acaba superando a massa salarial disponível para consumir os produtos a um preço que possa fornecer o lucro médio esperado. A taxa de lucros cai mais e acaba afetando a massa de lucros. Aí então os capitalistas param de investir. A queda da taxa e da massa de lucros não compensa novos investimentos e vem a crise de superprodução.

Aqui a massa salarial e sua capacidade de consumo têm importância, mas não decidem a crise. Só quando a taxa e a massa de lucros caem é que ocorre

a crise. Ou seja, a crise acontece porque os capitalistas param de investir na economia.

Nesse momento do ciclo, ocorre a destruição do capital constante (fechamento de fábricas) e de capital variável (redução de salários e desemprego), como pré-condição para se restabelecer o aumento da mais valia e da taxa de lucros.

Por isso, os capitalistas recorrem a reduções dos salários para escapar da crise e tentar voltar a elevar seus lucros. Por mais que os governos injetem dinheiro na economia, enquanto não se queimar o capital excedente (com a falência das empresas mais fracas) e se restabelecer a taxa de lucros das empresas, o crescimento econômico não será retomado.

Diante desse quadro atual da crise do capitalismo e seus desdobramentos, Arcary (2010) levanta três hipóteses, quais sejam: A possibilidade de capital realizar as reformas que garantam a regulação do sistema reduziu-se e é, hoje, mais difícil que no passado. O “relógio” da história – as forças de inércia que mantém a estabilidade do sistema muito tempo depois que ele entrou em decadência – pode adiar a sobrevivência do capital, porém, não indefinidamente; a crise mundial confirma que socialismo permanece mais necessário do que nunca. Nunca houve, portanto, revoluções prematuras. Nenhuma ordem política-econômica sucumbe antes que as condições sociais de seu colapso estejam maduras; a revolução política e social chega sempre, na verdade, atrasada ao seu encontro com a história. Mas, não porque as revoluções sejam retrógradas. Ao contrário, as revoluções são o recurso que os sujeitos sociais explorados e oprimidos recorrem para impor as mudanças, quando as reformas revelam-se impossíveis.

A revolução social contemporânea, as primeiras revoluções da “maioria”, como cunhou Engels, mesmo quando parece protelar os seus prazos, é sempre pioneira daquilo que virá. Ainda assim, as hipóteses que Arcary (2010) defende podem ser consideradas incômodas por aqueles que acreditam que o capitalismo sempre conseguirá ampliar os seus limites históricos.

Após esse longo esclarecimento sobre o que é a crise e seus impactos na sociedade, é hora de se buscar resposta para a outra questão que é a relação da crise com a formação de professores, objeto do presente estudo, ou seja, estabelecer a relação do geral, do singular e do particular.

István Mészáros, no texto ‘A educação para além do capital’ (2005), afirma que se vive em uma ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos da realização humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto a produção de desperdício assumiu proporções proibitivas, de acordo com a mudança da reclamada “destruição produtiva” do capitalismo no passado para a realidade mais dominante hoje da produção destrutiva. As desigualdades sociais gritantes em evidência atualmente e ainda mais pronunciadas no seu desvelado desenvolvimento trazem alguns dados para confirmar sua assertiva,

Segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do mundo recebe tanto de rendimento quanto os 57% mais pobres. O intervalo de rendimentos entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou dos 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de 2 dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a qualquer forma melhorada de serviços de saneamento, e uma em cada seis crianças no mundo em idade de frequentar a escola primária não estavam na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não agrícola ou está desempregada ou sub-empregada. (MÉSZÁROS, 2005, p. 22).

Tais dados mostram que a educação, em especial, a formação de professores, sofre impactos diretos na sua estrutura, afirmando assim a lógica incorrigível do capital de proporcionar uma formação humana que possa emancipar a classe trabalhadora da barbárie em que se vive. Mesmo assim, se está a disputar a direção da formação de professores por considerar um privilegiado espaço para a construção de uma educação para além do capital, conforme Mészáros (2005, p.) “a ‘educação contínua’, como um constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da auto-gestão”.

Neste sentido, a educação emancipadora (objetivo imediato) não pode estar dissociada do plano estratégico da transformação social (objetivo mediato). Portanto, “a nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social ampla emancipadora”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 23).

Mészáros (2005, p. 25) afirma que mudanças significativas na educação “é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as praticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente

importante funções de mudança”, logo a articulação entre os elementos mais gerais da crise do capital e os mais específicos da formação de professores cumprem a função de possibilitar que se entenda com radicalidade o processo educacional vinculado a realidade concreta. Assim, posiciona-se claramente a favor de uma educação que vise à emancipação humana e que “por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

Busca-se, portanto, compreender que esse cenário de profunda crise do capital evidencia uma reorganização do mundo do trabalho, que é simultaneamente contrabalançada por várias estratégias de recomposição através de políticas neoliberais, as quais normalmente penalizam a classe trabalhadora e, por conseguinte, trazem novas demandas no campo da formação humana e para o cenário educacional brasileiro, tecendo um modelo de regulação 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).

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CRISE: da metamorfose do mundo do trabalho aos impactos das políticas educacionais na formação humana

As constantes crises ocorridas no sistema capitalista ocasionam mudanças (metamorfoses) no mundo do trabalho e, conseqüentemente, interfere diretamente na formação da classe que vive do trabalho. No entanto, os inimigos centrais do neoliberalismo eleitos como culpados pela crise do capital foram, além do Estado intervencionista do modelo keynesiano, os supostos maiores favorecidos neste modelo, ou seja, os trabalhadores, principalmente aqueles organizados na forma dos sindicatos.

Os dois segmentos supramencionados são altamente atacados pelo neoliberalismo, em que retiram direitos e aumenta os cortes dos investimentos públicos. Em troca, propõe um Estado mínimo em sua obrigação econômica, mas que, para Gentili (1996), trata-se concomitantemente de um Estado máximo na política, o que torna a educação um campo fecundo de manifestação das teses neoliberais. Não obstante, enfrenta também crises de superprodução,

fundamentalmente centradas na precarização do trabalho, que trazem uma grave exclusão social (ANTUNES, 2005; OLIVEIRA, 2004).

De que maneira é feita a apropriação do campo educacional pelo neoliberalismo, na tentativa de gerir também a sua crise. Um ponto de partida para a elucidação desta questão seria a ideologia desenvolvimentista, que parte do pressuposto da possibilidade decrescimento econômico dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, igualando-se aos outros do dito primeiro mundo.

No campo educacional, a ideologia desenvolvimentista, comum nas décadas de 60 e 70 no Brasil, vem sustentada pela Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2006b). Para o autor, a ideologia desta perspectiva estaria na máxima de que as

[...] nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social (FRIGOTTO, 2006b, p.92,93).

Assume, pois, o campo educacional um papel estratégico na concretização das teses liberais e, mormente, as neoliberais. Se nas décadas onde o Capital Humano foi largamente utilizado para a formação humana na perspectiva da exploração do trabalho, este último organizava-se na perspectiva fordista/taylorista, caracterizado pela produção em massa com controle do tempo e movimento do trabalhador, segmentação das funções desenvolvidas pelo operário, separação entre articuladores intelectuais e executores do trabalho e pela organização vertical nas unidades fabris, ou seja, com a existência da figura do supervisor (ANTUNES, 2005; NOZAKI, 2004).

Frigotto (2006b), por outro lado, chama atenção para a existência de um Neocapital Humano, agora ajustado sob outras bases, a partir do avanço da informatização do processo produtivo, onde o trabalhador executa tarefas fundamentalmente gerenciais, demandando uma formação flexível, abstrata e polivalente. Assim, as capacidades tais como abstração, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, conhecimentos gerais e técnico-

tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho no atual estágio do capitalismo (ANTUNES, 2005; FRIGOTTO, 2006b; NOZAKI, 2004).

Neste sentido, o processo produtivo, regido por “novas” e sofisticadas tecnologias e por novas bases de organização do trabalho, ainda a ser sedimentado de forma igualitária na atual estrutura da sociedade brasileira, requer um estoque de capital humano mais qualificado⁷, com um grau de escolaridade mais alto, possuidor de um conjunto de habilidades a serem demonstradas para se tornar competitivo e, sobretudo, empregável, o que requer: versatilidade; flexibilidade, independência, responsabilidade, polivalência, eficiência, ética, iniciativa, comunicabilidade, capacidade de invenção e inovação, tomada de decisão, espírito de cooperação e criatividade, capacidade de raciocínio, pensamento e abstração e equilíbrio emocional e moral.

Este conjunto de habilidades requer o aprender a aprender, considerado, por Duarte (2005, p. 88), como condição indispensável para acompanhar as mudanças e os avanços cada vez mais rápidos, que caracterizam o ritmo da sociedade capitalista contemporânea.

A estrutura educacional sofre alterações de forma coordenada pelos países ligados orgânica ou subordinadamente ao capital globalizado, onde, para além das iniciativas de grupos empresariais na educação existem dois agentes fundamentais, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (NOZAKI, 2004; SANTOS JR, 2005), que controlam e ditam regras, via ajustes estruturais e políticos (reformas, privatizações), para a efetivação da formação humana voltada nessa perspectiva.

Neves (1999) afirma que o Brasil, a partir de 1994, integra-se organicamente ao projeto neoliberal, promovendo reformas onde o campo educacional tomou estratégica importância, aplicando as políticas educacionais para os ajustes estruturais.

⁷ O conceito de qualificação aqui desenvolvido está associado à demanda do processo produtivo e a conseqüente reestruturação da organização do trabalho. Como nos informam Bruno e Fonseca (1995, p. 33): no capitalismo, a qualificação diz respeito à capacidade de execução das tarefas requeridas pela tecnologia. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um manual e outro, intelectual, [...]. Neste sentido, poderíamos dizer que é qualificada aquela força de trabalho capaz de realizar as tarefas de um dado patamar tecnológico de uma dada forma de organização do trabalho.

Neves (1999) exemplifica citando a formação antidemocrática do Conselho Nacional de Educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases, a partir da intervenção do Senador Darcy Ribeiro; os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Diretrizes Curriculares de Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares de Ensino Superior; as modificações na Educação Tecnológica; mudanças na Formação de professores (licenciaturas); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF); a Lei 9129/95, que trata do processo de escolha dos dirigentes universitários; a PEC 370/96 – Redefinição da Autonomia Universitária; e, mais contemporaneamente, o ante-projeto de emprego público.

As políticas educacionais, portanto, acompanham o movimento das teses neoliberais, no sentido da redução da folha de pagamento do Estado, da desobrigação deste último em financiar uma educação de qualidade, mas ao mesmo tempo edificar leis e diretrizes para a formação de um determinado homem capacitado à integração dentro do modelo da economia globalizada, ou seja, a formação de trabalhador de novo tipo.

O Toyotismo, nova base de organização do trabalho, caracteriza-se como um modelo que deseja romper com o taylorismo/fordismo, considerados, então, pelo capital, como defasados e limitados para atender à lógica do mercado econômico global. Esta organização se funda num trabalho cooperativo, em equipe, polivalente e rotativo em termos de tarefa, em que o trabalhador, multifuncional, não tenha uma visão parcial e fragmentada, e sim uma visão de conjunto do processo de trabalho no qual está inserido (NOZAKI, 2004).

Esta visão de conjunto necessita de nova qualificação profissional, pois, neste processo, é indispensável que o trabalhador possua outras habilidades que extrapolem o campo do domínio das destrezas manuais. Estas seriam habilidades e competências consideradas superiores, tais como: analisar, criar, julgar, avaliar, discernir, intervir, resolver e propor soluções rápidas aos problemas concretos que surgem no interior do processo de trabalho.

Acerca do novo perfil de trabalhador, Antunes (2005, p. 130) conclui que o trabalhador precisa de “capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade, isto é, ser simultaneamente operário da produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro”.

Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas na organização do trabalho - que de uma base eletrônica passou para uma base microeletrônica, as “novas” habilidades exigidas do trabalhador impõem a ele uma necessidade vital, que se revela pela busca incessante de outras formas de valorização de sua força de trabalho, à medida que as funções, por ele desempenhadas se tornam obsoletas para o capital, visto que, quanto mais se simplificam as tarefas do ponto de vista da organização e se complexificam do ponto de vista da sua operação, mais se exige dele desempenho intelectual e emocional, o que implica a ampliar de suas potencialidades, sobretudo, aquelas que poderão ser adquiridas em processos permanentes de educação continuada.

A valorização profissional requer, sobretudo, investir na educação básica de forma permanente. A volta à escola e a outros espaços formativos (sindicatos, associações, partidos políticos, entre outros) é a palavra de ordem no mundo do trabalho. Por essa ótica, o trabalhador precisa demonstrar que reúne condições, motivações e disposição para continuar a aprender e até permanecer empregável.

As transformações tecnológicas, fruto do conhecimento científico e operadas na reestruturação produtiva, impõem a exigência de se rever as atuais qualificações e perfis profissionais que se desejam. O redimensionamento tem afetado de maneira poderosa os sistemas de ensino dos mais diferenciados países do mundo, apressando as reformas de ensino nos seus mais diferentes níveis e modalidades, pois perpassa por tal reforma a lógica de que, de fato, com a “intelectualização” do processo produtivo, o trabalhador não pode ser mais improvisado pelo seu nível de escolarização/qualificação, ou seja, o grau e a qualidade da escolaridade deste têm impacto direto sobre a produtividade do trabalho.

Mesmo com todo o avanço científico e tecnológico e com discurso apologético de que existem postos de trabalho, o que não existe são pessoas capacitadas para atender o demanda do mercado de trabalho. Gentili (1998) afirma justamente o contrário, em que não haverá trabalho e emprego para atender a população economicamente ativa do planeta, o que faz reconhecer que a escola, de forma contraditória, está educando/formando o homem para o desemprego, para o trabalho incerto, provisório, temporário, efêmero - uma tendência que parece ser irreversível.

O que todos os autores citados ao longo deste estudo constataram é que em virtude da atual crise, muitos postos de trabalho deixaram de existir ao serem substituídos pela automação e robotização do processo produtivo, ou seja, “longa carreira” e “estabilidade no emprego” são expressões em desuso neste cenário de reestruturação produtiva.

Destaca-se que na esteira da educação para o desemprego, o setor produtivo enfatiza a necessidade da escola educar, também, para a “empregabilidade”⁸, entendida como “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho” (GENTILI, 1998, p. 25-26), ou seja, educar para a procura efetiva e permanente de um trabalho provisório ou que não exista mais. Educar para lutar, no mundo competitivo do trabalho, pelos poucos postos de trabalho disponíveis. Educar para capacitar o indivíduo a obter e manter-se num emprego em um mundo do trabalho em constante transformação. Em síntese, sentencia Gentili (1998, p. 89-90),

Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais. E essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente. Uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus ‘clientes - alunos’ disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe.

É salutar reafirmar, também, que sobre a perspectiva dos “homens de negócios” no quadro da reestruturação produtiva da sociedade contemporânea, segundo Gentili (1998, p.32) a função social da escola deve ser,

[...] a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem ‘competitivamente’ num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro).

É interessante notar como isso se materializa na realidade. Cabe citar dois exemplos: o primeiro é o curso de Formação de Professores de Educação Física da Universidade do estado do Pará (UEPA) que classifica os graduandos segundo as suas notas das disciplinas ao longo do curso premia o primeiro, segundo

⁸ Levantar uma nota de rodapé, sobre que é empregabilidade, segundo Nozaki, o capital menino mimado....

e terceiro lugar. O segundo é o “Prêmio UEPA de Melhor TCC” que visa premiar as melhores monografias de conclusão de curso. Classificando e hierarquizando os futuros profissionais, confirmando a assertiva de Gentili.

Outro discurso que pode ser caracterizado como apologético é de que se vive na “sociedade do conhecimento” para designar estes tempos na alusão de que o saber, saber ser, saber fazer e o saber conviver são as forças produtivas desta sociedade emergente. Frigotto desvela a contradição inerente a esta sociedade do conhecimento quando afirma que,

A tese da qualidade total, formação flexível e polivalente, a teoria do capital humano e a categoria de sociedade do conhecimento são apenas expressões da nova materialidade da crise e das contradições do capitalismo, em que se subordina a educação à lógica da exclusão social e em que não se leva em conta as relações de poder e de força e os interesses antagônicos e conflitantes, mascarados nas características psicossociais demandadas e na participação subordinada maior. (FRIGOTTO, 2006b, p. 7).

Neste sentido, o domínio do conhecimento, da técnica e da tecnologia pelos mais diferentes países assume uma importância produtiva vital nesta era de globalização econômica, de competição internacional e de exclusão social. No quadro da qualificação humana, na expectativa da qualificação do trabalhador que a escola aparece como o local privilegiado de sua preparação. Sob a égide de que, quanto mais tempo de escolaridade qualitativa, melhor qualificado é o trabalhador, assim, os verdadeiros objetivos a fundamentarem o interesse repentino pela educação formal. É a otimização dos processos de trabalho, dentro das novas normas de eficiência, qualidade e rentabilidade. (FRIGOTTO, 2006b).

Logo, o interesse repentino pelo investimento na formação profissional, na qualificação do trabalhador e a defesa ardorosa pela expansão da qualidade da escola, instituem novas qualificações para o ensino e para o trabalho docente, passando a exigir reformas nos sistemas de ensino, conseqüentemente, na formação de professores. Este interesse tem como raiz o fato de que esta formação está sendo considerada, pelo setor produtivo, como resposta estratégica “problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural” (OLIVEIRA, 2001, p. 101). Neste cenário, cabe evidenciar

que está em jogo a construção de um novo ensino, novas pedagogias e novo perfil de professor.

Constata-se, na realidade, que várias têm sido as propostas de formação de professores guiadas por esta lógica, pois definir o perfil profissional do professor para atender as demandas do mercado de trabalho tem sido a mola mestra que tem motivado a construção/reformulação destas propostas⁹. Esta é uma tendência que se evidencia cada vez mais nas propostas de reformulações curriculares o que motiva e mobiliza a definir o sentido político das mesmas “enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós (professores progressistas) estamos interessados em formar um novo homem” (FREITAS, 2005, p. 127). Neste sentido, a formação de professores de educação física deve servir para ampliar o conhecimento, desenvolver habilidades humanas e competências globais contra a alienação ou se estará contribuindo para enfrentar a tendência a destruição.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: Embates de projetos históricos antagônicos na Educação Física

Serão tratados nesta problemática significativa os nexos e as determinações que giraram entorno das atuais diretrizes curriculares para a graduação em educação Física. Para tanto, vale-se dos estudos de Nozaki (2003; 2004), Santos Jr (2005), Taffarel e Lacks (2005), e mais recentemente Brito Neto (2009) e Taffarel e Santos Jr (2010). Tais autores apresentam críticas as concepções de sociedade e homem, de ciência, de formação, educação física e perfil profissional.

Estas críticas surgem principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e da regulamentação da profissão de Educação Física, Lei 9.696/98, em que o debate acerca da formação do especialista ou generalista ganha maior ênfase, agora sob novas nomenclaturas, surge os defensores da licenciatura ampliada que retomam o debate sobre a necessidade de vigência do professor generalista, em detrimento dos apologéticos da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, que resgatam a

⁹ Numa perspectiva contra-hegemônica a esta tendência Frigotto (2005, p. 90-101) ensaia um quadro teórico de desafios para a formação de professores pautado numa concepção omnilateral de formação.

formação do profissional especialista, culminando assim, com o embate em torno da promulgação das novas Diretrizes Curriculares para área.

Nozaki (2003) traz em seu estudo evidências que o projeto de formação humana do qual as atuais diretrizes são signatárias visa, em última instância, formar o trabalhador de novo tipo, preparado para se adequar às novas demandas produtivas do capital, compondo um complexo de estratégias para gerência da crise estrutural, conforme seções anteriores.

Com as contribuições deste autor, identifica-se que as Diretrizes Curriculares não são instrumentos únicos da Educação Física, mas sim, de diversas carreiras profissionais, que também foram afetadas pela política governamental para educação superior do país. O mesmo autor afirma que taticamente esta política procura balizar o processo educativo a partir das novas demandas trazidas pelo processo de reestruturação produtiva, que busca formar um trabalhador diferenciado: flexível, polivalente e com capacidade de abstração; abandonando as indicações do modelo fordista/taylorista, que se caracterizava pela produção em massa, pela divisão do trabalho e pela organização vertical das unidades de produção. Nesta nova plataforma social, a pedagogia das competências é a base hegemônica de sustentação, apoiada nos saberes: saber ser, saber fazer, saber aprender, saber conviver, dando o rumo do novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho imposto pelo atual estágio capitalista. (NOZAKI, 2004).

É nesse cenário contraditório que o debate sobre a reforma dos cursos de graduação se intensifica. Com a publicação do Edital nº. 4, de 10 de Dezembro de 1997 pela Secretaria de Educação Superior do então Ministério da Educação e do Desporto, que solicitou as Instituições de Ensino Superior, no prazo de três meses, o envio de propostas para a elaboração das orientações das novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, sendo que estas posteriormente serviriam de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de ensino de cada área.

Tais reformas tiveram como objetivo principal tornar os cursos de graduação mais flexíveis e assim registram Cattani, Oliveira & Dourado (2001, p. 75).

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

Os autores afirmam que os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram flexibilidade na organização curricular, dinamicidade do currículo, adaptação às demandas do mercado de trabalho, a integração entre graduação e pós-graduação, ênfase na formação geral e a definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Na Educação Física, o embate em torno da aprovação das novas Diretrizes Curriculares para área, percorreu aproximadamente seis anos. O processo se inicia em 1998, quando assumiu a primeira Comissão de Especialistas¹⁰ de ensino, com o mandato por dois anos. Esta comissão apresentou proposta de um curso de graduação, com aprofundamento em campos de aplicação profissional, que deveriam ser definidos pela instituição de ensino superior, considerando as peculiaridades regionais e os perfis profissionais pretendidos.

A proposta acabou aprofundando as possibilidades de fragmentação do perfil profissional¹¹, com vários campos de atuação por dentro do bacharelado, e a licenciatura como uma forma isolada de formação, o que segundo Nozaki (2003, p.11) “não se diferencia do norte da formação do trabalhador de novo tipo, ao se preocupar com a dita dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável”. Taffarel e Santos Junior (2010) são mais contundentes em sua crítica afirmando que a não diferenciação do bacharelado da licenciatura pode levar a formação de um ‘tabarelado’¹², em que o “não esclarecimento tem contribuído para uma formação que mais confunde que explica, que desqualifica mais que qualifica”. (TAFFAREL & SANTOS JUNIOR, 2010, p. 36).

No entanto, a aprovação do Parecer CNE/CP 09/2001 inviabilizou a proposta de formação dividida em vários campos de atuação, pois como a Educação Física se enquadra na formação de licenciados para atuação na Educação Básica,

¹⁰ 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 Física.

¹¹ Ver mais detalhes em Faria Jr (1987) e, recentemente, Brito Neto (2009) que tratam com grande eficiência dos perfis profissionais da Formação em educação Física.

¹² “Tabaréu”, segundo o Aurélio, é o indivíduo que pouco sabe do seu ofício.

deveria então seguir as orientações deste parecer, sendo que o mesmo determinava integralidade e integridade próprias da licenciatura em relação ao bacharelado.

Segundo Taffarel e Lacks (2005), o Parecer CNE/CP 09/2001, foi alvo de duras críticas das instituições e organizações, tais como: ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e o “Fórum Nacional em Defesa da Formação do Educador”. Para fins desse estudo, interessa a crítica endereçada a concepção de formação, que ratificou a distinção entre licenciatura e bacharelado, em que autoras afirmam,

É inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola. O esfacelamento da profissão acarreta agrupamentos cooperativistas e cria privilégios, fechando cada vez mais o mercado de trabalho. Isso leva a criação de códigos de ética como instrumentos de poder e de defesa de monopólios. (TAFFAREL E LACKS, 2005, p. 92).

Na Educação Física, assume a segunda comissão de especialista, desta vez, sob o comando do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), que passa a ingerir sobre o processo de formulação das Diretrizes Curriculares, conseguindo em 03 de abril de 2002 aprovar o Parecer CNE/CES 0138/02. Esse parecer foi razão de resistência e de críticas ao seu conteúdo, pois o mesmo resgata questões aparentemente superadas pelo acúmulo teórico da Educação Física, como pontuam Taffarel e Lacks (2005): 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 de uma lógica mercadológica nas terminologias, e por último, mantém uma concepção curricular ultrapassada.

Após várias reivindicações dos grupos organizados da Educação Física, o CNE decidiu não aprovar o projeto de resolução sobre as diretrizes proposta pelo CONFEF, bem como, reabrir as discussões. Entra em cena uma terceira comissão, que em 2003 coloca em discussão uma proposta de resolução, que busca um consenso para aprovar o documento. Entre as organizações envolvidas, somente a representação estudantil não concordou em aderir tal movimento, pois apontaram como inevitável “a articulação entre projeto de sociedade e formação profissional e defendendo a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física” (TAFFAREL E LACKS, 2005, p. 97).

Uma quarta comissão de especialista assume, onde aprovou em 2004, em meio à grande polêmica¹³, o texto final das Diretrizes. Taffarel e Santos Junior (2005) demonstram que a forma “atropelada” na definição das diretrizes, não poderia descolar-se dos equívocos no conteúdo das diretrizes.

Entre as polêmicas apontadas no processo de aprovação das diretrizes, identifica-se como a principal, a divisão entre licenciatura e graduação (termo que durante as discussões substituiu o tradicional bacharelado). As críticas ao conteúdo final das Diretrizes são de que não tem sustentação do ponto de vista epistemológico a divisão da formação em Educação Física e que esta se pauta em uma interpretação equivocada acerca dos campos de intervenção da Educação Física, como se o professor da escola, do lazer, do campo da promoção da saúde ou do campo da estética, não se valesse nas várias situações, da docência que se expressa no trabalho pedagógico do trato específico de um determinado campo de conhecimento.

Por coerência, defender este retrocesso é reivindicar não só duas formações, uma para a área escolar e uma para não escolar, mas sim, várias formações que dariam conta de cada campo de intervenção. Ratifica Taffarel e Santos Júnior (2005, p.123) que

[...] defender o bacharelado é fragmentar o conhecimento e desqualificar o trabalhador no processo de formação acadêmica, dividindo o curso em duas formações – licenciatura e bacharelado; a divisão em dois cursos, licenciatura e bacharelado, traz problemas de ordem epistemológica e política porque implicará a seleção de conteúdos e procedimentos e a desarticulação de ensino-pesquisa-extensão para um, ou para os dois cursos, implica diferenciar o trato com o conhecimento entre um e outro.

Assim, afirma-se que as atuais diretrizes curriculares da Educação Física estão balizadas segundo a pedagogia das competências. Neste sentido, muitas críticas são engendradas a tal concepção, a saber: ênfase individualista (o indivíduo é responsável por sua formação); competição exacerbada (disputa para acessar um rol de competências a fim de estar “melhor qualificado” para os ínfimos postos de

¹³ Em 2004, o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) no XXV Encontro Nacional de estudantes de educação Física (ENEEF), realizado em Brasília, de 24 a 31 de Julho de 2004, foi deliberado realizar uma ação concreta para pressionar o processo de revogação das diretrizes curriculares. Então no dia 30 de Julho, cerca de 300 estudantes ocuparam o Conselho Nacional de Educação. A ocupação do CNE mostrou de maneira radical que não existia consenso possível entorno de tais diretrizes.

trabalhos); fetiche da individualidade (pensar a formação humana descolada das contraditórias relações sociais capitalistas); a radical desqualificação da formação através do aligeiramento e da flexibilização; a lógica do mercado determinando as competências; e a simetria invertida (desenvolvimento de habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica). (SANTOS JÚNIOR, 2005).

Tais críticas caracterizam o quadro de disputa no âmbito mais geral das políticas curriculares. Mostra que, mais do que a disputa pela direção da formação de professores de educação física (fenômeno), está em jogo a disputa de projetos antagônicos, ou seja, projetos históricos (essência). Neste sentido, a formação de um novo homem para relações não capitalistas passa necessariamente pelo processo de formação humana em dadas bases econômicas que a determinam.

Partir do real, criticá-lo, para agir na perspectiva da transformação exige, portanto, a crítica ao atual estágio da educação.

Ao discutir a didática, Freitas (1987) afirma que esta é apenas a repercussão de uma crise maior da própria pedagogia e discute as tendências e correntes existentes focalizando a questão da omissão da articulação em torno do pedagógico-político, deixando de desenvolver a especificação de um projeto histórico claro. Este é um dos principais desafios na superação da crise na pedagogia a definição de um projeto histórico superador.

No debate, Freitas defende que o projeto histórico é entendido por ser aquele que

[...] enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma 'cosmovisão', mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. (FREITAS, 1987, p.123).

Todos os embates por projetos históricos em torno das atuais diretrizes curriculares nacionais ratificam as assertivas de Taffarel (1993) que detectou o atrelamento ao projeto histórico capitalista, onde seu projeto político-pedagógico não se articula com outras possibilidades históricas de relações sociais, econômicas, políticas e culturais; o conhecimento organizado nos moldes do processo de trabalho pedagógico capitalista; a produção do conhecimento não é materializada, distinguindo-se o fazer do pensar, o executar do produzir; em conseqüência, revela

a separação entre “teóricos” e “práticos”, os que produzem ciência e os que consomem.

Corroborando tais estudos, Lacks (2004) e Santos Júnior (2005) constata as estruturas arcaicas dos cursos de formação de professores e apontam possibilidades superadoras localizadas no marco do trabalho pedagógico com base em referências teórico-metodológico que tenham na história a matriz científica para consolidar fundamentos educacionais para além do capital, para fazer frente ao projeto mundial de educação que tem nos mínimos, nas políticas focais, compensatórias, assistencialistas, de alívio da pobreza com segurança, suas principais táticas.

Não obstante, concluí-se que o caráter geral do enquadramento das Diretrizes Curriculares no projeto dominante de formação humana, que também se articula sob o caráter específico da educação física, agora se encontra sob o jugo das formulações do CONFEF, que media aquelas primeiras em torno de sua concepção. Tal orientação, por vezes difícil de identificar, visto que se utiliza de termos conceituais de várias matrizes (atividade física, motricidade humana, movimento humano), aclara-se quando não consegue diferenciar os objetivos da educação – na escola – e da saúde – fora dela – , subordinando a primeira à segunda, na defesa do pressuposto da promoção de estilos de vida saudáveis.

Este tipo de formulação além de não compreender que a questão da saúde não se promove por meio de estilos de vida, visto que ela se determina pelas relações concretas e sociais de produção da vida humana, apóia-se na perspectiva da educação para o tempo livre como forma de recomposição do trabalho abstrato. A educação física é simplesmente reduzida a uma prática de prescrição de atividades físicas e o profissional desta área se torna um profissional da saúde.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES, CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Contradições latentes

Inicialmente, vale-se dos escritos de Freitas (2005) que apresentou os fundamentos da crítica marxista e suas características essenciais no campo educacional, em que ratifica seus elementos centrais, quais sejam: deve ser construída por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico; deve ser materialista conduzida sobre o real, em dado momento histórico concreto e não uma crítica baseada em 'ideais educativos'; deve estar inserida em uma totalidade histórica e social; deve mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases; 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 a solução para antíteses reais nas tendências reais existentes. (FREITAS, 2005, p. 65-65).

Sendo assim, os parâmetros orientadores submetidos ao processo de crítica neste estudo foram exaustivamente analisados por diversos autores, no entanto, valer-se-ão, principalmente, dos estudos de Brito Neto (2009) e Santos Junior (2005), a partir dos seguintes indicadores: à concepção de formação, educação física, perfil acadêmico-profissional e será destacada a relação teoria e prática, fruto de investida teórica.

Para minimizar o perigo da não-compreensão do documento ou fragmentação do processo de análise, traçou-se como estratégia uma atenção especial ao conteúdo disposto na Resolução nº 07/2004 (unidades de registro), onde serão abordados os seus parâmetros orientadores e, concomitantemente, serão mantidos no pano de fundo da discussão, o teor do Parecer nº 58/2004 (unidade de contexto) sem, necessariamente, referir-se constantemente a este último texto diretamente. O motivo deste procedimento está pautado no entendimento de que o Parecer é elemento indispensável para a compreensão do conjunto das Diretrizes.

A Resolução CNE/CES nº 07/04 está organizada em 15 artigos que definem os princípios, condições e procedimentos para aplicação em âmbito

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

Parte-se da concepção de sociedade expressa no texto, percebe-se que em um primeiro olhar abstraído poder-se-ia surpreender com a presença de princípios progressistas, tais como ética, democracia, pluralidade, cidadania. É preciso ficar em alerta com a aparência fenomênica, com a superficialidade com que se utilizam tais conceitos, proveniente do elevado consumo de modas teóricas (reco do da teoria), muitas vezes de forma pouco criteriosa, como se fossem dotados de sentido óbvio (TONET, 2005). Frigotto (2006a) desnuda a função de tais termos no âmbito dos ordenamentos legais são demarcadas pela concepção da pedagogia das competências, com a nomenclatura recorrente de competências e habilidades, que no contexto social que surgem não possuem nada de inocente e que, portanto se apresentam 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” (FRIGOTTO, 2006a, p. 10).

Neste mesmo sentido, a coerência é mantida com a concepção de formação predominante no documento, já que no artigo sexto da Resolução 07/04, explicita claramente que a concepção nuclear deve ser orientada pela pedagogia das competências, ou seja, volta-se “para a formação da capacidade adaptativa do indivíduo” (DUARTE, 2001, p. 6).

Taffarel (2003) ressalta 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. 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). Que garante assim a função hegemônica que a educação assume na manutenção da sociabilidade capitalista. (BRITO NETO, 2009).

Assim, elucidam-se as principais críticas a respeito da pedagogia das competências: 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) a radical 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. (SANTOS JÚNIOR, 2005).

A sustentação da formação nestas bases compromete significativamente as possibilidades concretas de oposição ao projeto hegemônico do capital, já que, como 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”.

Em relação à concepção de Educação Física orientadora da resolução 07/04, o parecer CNE/CES 058/2004 reconhece a polêmica gestada na área acerca dos diferentes termos e expressões que tem o propósito de definir o objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional da Educação Física e afirma que estes foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, divergentes e/ou antagônicas concepção epistemológica e/ou de motivação ideológica. Conclui-se que a opção exposta nas diretrizes não deve servir de referência impositiva, cabendo, portanto, a cada Instituição de Ensino Superior eleger o seu objeto de estudo.

Para Brito Neto (2009, p. 63), a opção de se esquivar do 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”. Em relação ao termo ‘movimento humano’ foram encontradas 10 recorrências, enquanto objeto da educação física, no parecer 058/04.

No entanto, a defesa de uma determinada concepção de Educação Física se evidencia quando o documento anuncia o objetivo da intervenção do profissional da área em que se volta “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, 2004a, p. 08). Na presente análise foram encontradas 07 recorrências no parecer 058/04, referentes aos termos ‘estilo fisicamente ativo’ ou ‘promoção ou prevenção da saúde’.

Para o autor, a subordinação do enriquecimento cultural ao fim último da adoção de um estilo de vida ativo e saudável é determinante para que se anuncie que o objetivo da Educação Física “guarda estreitas aproximações com uma concepção de Educação Física para a promoção da saúde” (BRITO NETO, 2009, p. 64).

A definição do objeto de estudo da Educação Física se dá pela escolha do movimento humano, em que pode ser evidenciado nos dois documentos, tanto na resolução 07/04, como no parecer 58/04: “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, 2004a; 2004b).

A promoção da saúde e o movimento humano coadunam com os pressupostos teóricos defendidos por Guedes e Guedes (1999), principais defensores da perspectiva de educação para a saúde, quando os autores apontam a necessidade da modificação do papel da Educação Física por via da seleção de conhecimentos relacionados ao movimento humano, bem como aproxima o movimento humano da concepção de educação física desenvolvimentista, visto que Tani et al. (1988, p. 2) apontam “o movimento humano [...] objeto de estudo e aplicação da Educação Física”. A aproximação da abordagem desenvolvimentista representa uma concepção fragmentada de homem (cognitivo + afetivo + motor) e confina a Educação Física ao “praticismo acrítico”, pois segundo esta concepção “não existe o que ensinar; apenas o que treinar” (TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 33).

De essência, estas duas concepções de Educação Física podem ser classificadas como integrantes das “teorias não críticas”, pois com base nos fundamentos desta concepção se percebe 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 apud BRITO NETO, 2009, p. 65).

Estes pressupostos teóricos da Educação Física voltados à promoção da saúde e ao desenvolvimento motor tem acumulado diversas críticas no cenário acadêmico científico. Esse 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, ou seja, que a educação física é

historicamente acumulada e socialmente desenvolvida pela prática social humana e que se caracteriza pelo trabalho pedagógico tendo a docência como princípio estruturante do conhecimento necessário a formação de professores de Educação Física (NOZAKI, 2004; TAFFAREL e SANTOS JUNIOR, 2010).

Em relação ao perfil acadêmico-profissional, o texto final das Diretrizes Curriculares e o próprio Parecer 058/04 que a fundamenta mencionam unicamente os termos graduação e licenciatura, ocasionando 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 ocasionando assim fortes ambigüidades na sua interpretação, o que gerou disputas sobre o entendimento que prevaleceria na direção dos cursos, principalmente acerca de dois parágrafos do artigo quarto, 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 [...].

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica [...] (BRASIL, 2004b).

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.

A interpretação que distingue o licenciado do graduado tem se revelado um grande equívoco, pois segundo o disposto no Art. 44 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 alternativas de diplomas: a licenciatura, o bacharelado ou o curso superior de tecnologia. Logo, não tem sentido o entendimento que diferencia a licenciatura da graduação, já que a primeira é parte integrante da segunda.

Esta interpretação enviesada alcançou desde os arautos do Conselho Federal de Educação Física/ Conselhos Regionais de Educação Física (Sistema CONFEF/CREF) quando anunciam que “especificamente o que é tratado na

Resolução CNE 07/2004, é a graduação ou bacharelado em Educação Física” (STEINHILBER, 2006, p. 19) até os mais avançados defensores pela não fragmentação da formação em Educação Física. Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006, p. 90) quando coadunam quando se manifestam 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) 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”.

No entanto, para Brito Neto (2009) o sistema CONFEF/CREF se vale desse argumento/entendimento para limitar o campo de atuação profissional da licenciatura ao domínio restrito da educação física escolar na educação básica, e tal equívoco tem causado limitações das proposições referentes ao perfil acadêmico-profissional. Exemplo disto foi o Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará que propôs o perfil profissional fosse generalista sem a divisão, e isso fez com que a comissão de avaliação de curso do Ministério da Educação, no ano de 2008, recomendasse a adoção do termo licenciatura plena e debatesse com a comunidade a viabilidade de implementação do Bacharelado/graduação em Educação Física.

Desta forma, é importante ratificar que todos os cursos de graduação em Educação Física são regidos pela Resolução CNE/CES nº 07/04 que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena” (BRASIL, 2004b, p. 1).

No caso específico das licenciaturas, devem também atender ao que dispõe a Resolução CNE/CP nº 01/02 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 [...] **Educação Física** [...] **bacharelados**, na modalidade presencial” (BRASIL, 2009, p.1, grifo nosso). Instituído formalmente a possibilidade da fragmentação em bacharelado e licenciatura.

Neste sentido, Faria Junior (1987) elaborou 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 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.

Ao se analisar as atuais DCN para a formação de professores de Educação Física, encontram-se 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.

Nas discussões atuais, a área já apresenta acúmulo teórico suficiente para a superação da compreensão fragmentada da formação em Educação Física presente nas atuais DCN. Tal superação está circunscrita na defesa da licenciatura ampliada, proposta que surgiu dos esforços da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL)¹⁴ nos escritos de Taffarel e Lacks

¹⁴ 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:

(2005), Taffarel e Santos Júnior (2005; 2010), Santos Júnior (2005) e, Brito Neto (2009).

Por caráter ampliado, Taffarel e Santos Júnior, (2010, p. 42) esclarecem que “em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho. Isso aponta a necessidade de considerar o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo”. A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a identidade profissional do professor de Educação Física, e isso é confirmado pelos fatos quando se reporta à ação profissional e se identificam os sentidos, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história (TAFFAREL e SANTOS JÚNIOR, 2010).

Nesta perspectiva, 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 a “identidade do bacharel em Educação Física [...] deve ser um educador cuja função social primordial é a docência para a intervenção profissional em campos de atuação não escolares” (NOZAKI, 2003, 17) cabendo a esse profissional uma formação centrada em uma pedagogia apropriada ao desenvolvimento de várias competências. O que coaduna com Molina Neto e Molina (2003, p. 271) que afirma “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”. A formação em Educação Física busca estabelecer relações capazes de responder aos problemas encontrados na escola, na universidade, nas academias, nas escolinhas de esportes, nas diversas ações de lazer, enfim, nos distintos ambientes educacionais de intervenção do professor de Educação Física (TAFFAREL, 1993).

No presente trabalho, entende-se que a proposta da licenciatura ampliada avança na orientação de 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.

4.2 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: A associação ou unidade entre teoria e prática

Por fim, ao se analisar a relação teoria e prática, verifica-se que não se pode limitar à superficialidade do referido documento. Deve-se, portanto, considerar esta relação como uma proposta avançada para a formação de professores, ao se realizar uma análise das políticas educacionais e das disputas de projetos históricos que envolveram a elaboração das atuais diretrizes.

O parecer CNE/CES 058/2004 estabelece que todos os cursos de Educação Física no Brasil devem atender à indissociabilidade teoria e prática, ou seja, algo tão valioso para muitos educadores comprometidos com uma formação de qualidade, porém quando tratado pelos ordenamentos legais não é sabido, de imediato, os reais objetivos. Conforme o artigo décimo da Resolução CNE/CES nº 07/04.

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da **prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares** (BRASIL, 2004b, grifo nosso).

A Prática como componente curricular gerou dúvidas em diversos cursos pelo Brasil, tanto é que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UNESB) solicitou formalmente esclarecimento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o entendimento desse componente, a partir dos seguintes questionamentos: *Qual a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino? No caso dos cursos que possuem disciplinas com créditos práticos, as horas desses créditos poderão ser utilizadas como 'horas de prática como componente curricular? Do contrário, como poderá ser feito tal aproveitamento: serão criadas disciplinas específicas ou poderá se adaptar as já existentes?*

O CNE publicou o Parecer CNE/CES Nº 15/2005, para responder tais questionamentos, valendo-se de alguns trechos dos Pareceres CNE/CP nº 9 e 28/2001, que fundamentam as Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002. No Parecer CNE/CP nº 9/2001, no item 3.2.5, que discute a concepção restrita de prática no contexto da formação dos professores para a Educação Básica, consta o seguinte,

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (p.23)

Mais adiante, ao tratar do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, no item 3.6, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 afirma

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. [...] Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...] (p.57)

Por sua vez, o Parecer CNE/CP nº 28/2001, ao justificar a carga horária dedicada à prática num valor superior ao prescrito pela Lei 9394/96, estabelece que apenas as 300 (trezentas) horas mínimas dedicadas à prática de ensino não serão suficientes para comportar todas as exigências da formação segundo novos parâmetros, em especial a associação entre teoria e prática. Sobre este ponto, o Parecer enuncia,

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. **A prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso [...] (p.9).

Portanto, o esclarecimento dado no Parecer CNE/CES Nº 15/2005, entende que a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter

prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento.

Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático.

Com relação aos outros dois questionamentos, o Parecer CNE/CES Nº 15/2005 se posiciona da seguinte maneira,

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. (p. 03).

Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Educação Física, cujo objetivo seja prover a formação básica em Educação Física (fundamentos do jogo, da dança, das lutas, da ginástica e dos esportes), não devem ser computadas toda a sua carga horária como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição.

Com tais respostas do Parecer CNE/CES Nº 15/2005, foi possível identificar que existe uma contradição, em relação a unidade entre teoria/prática não significa assumir uma postura em relação a produção e apropriação do conhecimento científico na organização curricular dos cursos. Assim, a relação teoria e prática se manifesta por associação e centrada na aplicação de conhecimentos baseadas nas competências e habilidades, esta é a verdadeira concepção de prática. Percebe-se que a relação entre teoria e prática vincula-se diretamente com o pragmatismo da pedagogia das competências que assegura a formação do trabalhador de novo tipo.

Segundo a Resolução 07/04 e parecer 058/04, o objetivo da prática como componente curricular é permitir aos graduandos vivenciarem o nexos entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento. Ou seja, dimensões

conceituais vinculam-se ao lema “aprender a aprender”, principalmente no escritos de César Coll, que segundo Duarte (2006), é um dos autores que explicitam essa questão e chega mesmo a apresentar o “aprender a aprender” como a finalidade principal da educação em que,

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolver a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL *apud* DUARTE, 2006, p. 33).

Com relação à aplicabilidade do conhecimento existe um movimento que privilegia a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou cotidiana na formação de professores, o que para Moraes (2001, p.05) “se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo”.

Para combater tal pragmatismo, faz-se necessário a apropriação de uma teoria do conhecimento crítica e comprometida em desvelar os conflitos e contradições da sociedade capitalista em contraposição a teoria pós-moderna¹⁵, onde “cada um é sua teoria, é sua utopia e é seu projeto histórico” (FRIGOTTO, 2007, p.145). No contexto da educação brasileira, o efeito mais visível dessa concepção se faz perceber nas novas propostas oficiais para a formação de professores, nas quais a reflexão sobre a produção do conhecimento foi eliminada gradualmente de sua preparação básica. Como indica Burgos citado por Moraes (2001, p. 17), o gradual recuo da teoria, nesse caso particular, pode ser compreendido como uma tentativa de favorecer a competência prática no processo de aprendizagem, em detrimento de uma consistente base teórica que possibilite entender o real e suas contradições.

Assim, afirma-se que o modelo de competências e habilidades subsidiados pelas políticas públicas educacionais que visam atender os interesses do capital financeiro internacional em detrimento das necessidades da maioria da sociedade. Nesta lógica, difunde-se a ideologia da empregabilidade e do

¹⁵ Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação (EAGLETON, 1996, p.7).

empreendedorismo para intervenção no mercado de trabalho de maneira imediatista, ou seja, trata-se não da falta de empregos, mas falta de capacidade individual em possuir a competência da empregabilidade e para tal, o senso empreendedor. Neste sentido, a formação inicial de professores em educação física se evidencia permeada das contradições do trabalho precário, em que a precarização/desqualificação do trabalhador e desqualifica o futuro professor já em seu processo de formação inicial (TAFFAREL, 1993).

O modelo de competências e habilidades passa a ser base da construção de princípios para a pedagogia das competências, que se coadunam com o espectro da reestruturação produtiva. Exige-se, neste sentido, uma série de competências cognitivas superiores e de relacionamento que se tornaram elementos indispensáveis para um possível emprego, de maneira que passaram a ser também exigências para a formação do indivíduo.

Entre as novas competências citamos a flexibilidade, maior capacidade de análise e síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de respostas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir às pressões, raciocínio lógico formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente (ANTUNES, 2005; FRIGOTO, 2007; NOZAKI, 2004).

Atender a tais competências é assumir uma formação fragmentada que limita a possibilidade de relacionar os nexos internos às determinações históricas, sua integração aos demais conteúdos, disciplinas e áreas do currículo. E tal afirmação, mesmo que empiricamente, constato no cotidiano da formação de professores de Educação Física no Campus de Tucuruí da Universidade do Estado do Pará, em que atuo.

A partir dos mecanismos propostos pelo Parecer CNE/CES 058/2004 e Resolução CNE/CES nº 07/04 sobre a relação teoria e prática, identifica-se que existem contradições que não são levadas em consideração, como a divisão social do trabalho; a relação trabalho intelectual versus trabalho manual; as distintas concepções de formação humana, sendo uma direcionada a habilidades e competências – unilateral, atendendo aos anseios do mercado de trabalho, e outra,

omnilateral, que não se restringe à dimensão técnica-instrumental, mas que atenda às necessidades do homem e a sua relação com o mundo do trabalho.

Nos atuais ordenamentos, a teoria e a prática não são entendidos como elementos de uma relação dialética entre pólos distintos de uma mesma unidade e isso implica proposições sem levar em consideração a realidade complexa e contraditória, o que remete a indissociabilidade entre teoria e prática proposta nos documentos somente no plano do abstrato. Portanto, existe uma armadilha idealista nesta proposição, visto que, o problema concreto da relação entre teoria e prática é resultante da divisão social do trabalho, só os idealistas a acreditam que irão unir teoria e prática por decreto.

Neste sentido, cabe reafirmar, como sinalização para o futuro e para as resistências necessárias impostas pela direção das atuais reformas, os princípios formulados para uma base comum para todos os cursos de formação de educadores, apresentados no documento final do X Encontro Nacional da ANFOPE (2000), e que ainda merecem grande atenção, ainda hoje:

- a) Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola
- b) Gestão democrática da escola: o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração como técnica, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- c) Compromisso social do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;
- d) Trabalho coletivo e interdisciplinar: processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;

- e) Integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras.
- f) Unidade entre teoria e prática, que implica assumir uma postura em relação à produção do conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades

Tem-se clareza que tais princípios estão atrelados um dado projeto de sociedade que supere o capital e que é movido pela luta de classe, pois dentro do atual modo de organizar a vida nenhum desses princípios serão efetivados de maneira plena, visto que Taffarel em sua tese de doutoramento em 1993 já fazia referencia a tais princípios e que ainda hoje permanecem atuais, visto o processo de sucateamento e privatização da educação e, bem como, a desqualificação e desvalorização dos profissionais da educação.

4.3. A PRÁTICA NOS PPP NO PARÁ: Limites e Contradições

A princípio, tinha-se a pretensão de submeter à crítica os Projetos Políticos Pedagógicos de todos os cursos de graduação em Educação Física da região metropolitana de Belém. Esta decisão era mobilizada pelo ímpeto de contribuir com a avaliação dos cursos de formação de professores de Educação Física, no estado do Pará, problemática esta que vem se constituindo como central para grupo “Ressignificar”, que busca aprofundar sobre a formação de professores de Educação Física no Pará, no contexto pós-diretrizes.

Acreditava-se na viabilidade da proposta, já que na atualidade existem 04 (quatro) cursos de graduação em Educação Física na região metropolitana de Belém, dos quais, 03 (três) localizam-se em Belém (UEPA¹⁶, UFPA e ESAMAZ), e 01 em Ananindeua (ESMAC).

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

¹⁶ A Universidade do Estado do Pará oferta o curso de Educação Física nos municípios de Altamira, Belém, Conceição do Araguaia, Parauapebas, Santarém e Tucuruí, sendo que é utilizado o mesmo projeto político pedagógico.

Educação Física e que atendesse as 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, exigido pelas DCNEF e pela 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).

O fato limitante foi a inacessibilidade ao conteúdo do PPP de um curso de Educação Física de Belém. Mesmo procedendo o contato com a coordenação do mesmo, não se obteve êxito, motivo este que fez com que se redimensionasse a pesquisa.

Foram selecionadas 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, serão denominadas aleatoriamente de instituições “Alfa”, “Beta” e “Ômega”. Nos projetos buscaram-se as regularidades presentes nos indicadores selecionados, pois,

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. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 104)

Nesta análise, o que se apresentou como regularidade nos projetos dos cursos foi às contradições e os antagonismos referentes ao entendimento do que seja a prática como componente curricular na formação de professores de educação Física, bem como, a relação teoria e prática nos referidos cursos. Estas foram as referências básicas para o tratamento dos dados.

Para Brito Neto (2009, p. 97), os cursos supracitados localizam-se no estado do Pará, 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.

O autor, utilizando dados estatísticos de Araújo (2004, Monteiro (2008) e da Comissão Pastoral da Terra (2009), afirma 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 escravo, trabalho infantil, conflitos agrários. E que

Soma-se a 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. (BRITO NETO, 2009, p. 98).

É neste contexto complexo e controverso que se deve questionar sobre as prioridades que devem orientar a formação superior na Amazônia. As categorias surgem deste complexo de determinações, que se fará a exposição em forma de tópicos para que possa clarificar o entendimento.

a) COMPETÊNCIAS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO MEDIADOR DA TEORIA E DA PRÁTICA

Encontra-se entre os PPP das três instituições que ofertam o curso de Formação de Professores de Educação Física contradições que são decisivas para a construção das habilidades, domínios, conteúdos e competências do aluno.

- O atual mercado de trabalho para o graduado em Educação Física exige que ele tenha competências contextualizadas nas áreas técnica, científica, ética, política e sócio-educativa, além de habilidades de realizar a junção teoria/prática na sua práxis. (**Instituição Alfa**).
- Parte do entendimento de que a prática é o eixo articulador do conhecimento cientificamente produzido no currículo, efetivando-se pela operacionalização indissociada e articulada entre ensino-pesquisa-extensão. Desenvolvendo, assim, uma *práxis* integradora com os ambientes educacionais ressignificando o processo ensino-aprendizagem (**Instituição Beta**).
- A Prática Pedagógica constitui espaço privilegiado de interação, trocas, criação, reflexão, planejamento, avaliação, formação continuada entre outras, pelo fato de abrigar o conjunto de professores formadores e recursos pedagógicos de várias ordens, tendo em vista a superação de insuficiências no curso, o planejamento das ações relativas à Prática Educativa. (**Instituição Ômega**).

O sentido dado à noção de competência está distante do sentido de práxis pedagógica e educativa, pois se trata de uma ação operacional de uma pedagogia que almeja resultados imediatos sobre a prática. Na primeira situação, visa-se claramente atender os anseios do mercado de trabalho em que a junção da

teoria e prática se efetiva pela aquisição de determinadas habilidades. A segunda situação apresenta concepção mais ampla, no sentido de entender a prática como articuladora do conhecimento científico, que efetive a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. A terceira situação trata a prática de maneira vaga, despolitizada e desprovida de qualquer intencionalidade que garanta a efetiva indissociabilidade da teoria e prática.

Salienta-se que, tanto na escola quanto no processo produtivo, o significado de competências deixa de ser apenas uma expectativa de resultados ou de uma aposta no resultado positivo no final de uma tarefa, para se transformar em um processo que instrumentaliza o sujeito na ação, que capacita o aluno para a prática e no saber sobre o fazer. Responde, também, processualmente a ação educativa que constrói comportamentos concretos na ação pedagógica, por meio dos procedimentos avaliativos constantes de ações sobre as novas ações, portanto, reproduz, sobretudo, a ideologia preconizada pelo modelo capitalista na fase de reestruturação produtiva. Esta característica notou-se nas **Instituições Alfa e ômega**.

Para a **Instituição Beta**, em uma perspectiva dialética, as competências podem ser também um importante instrumento de relação entre teoria e prática e reflexão sobre seus desdobramentos, tanto na educação quanto na sociedade, se forem implementadas na forma de práxis. O problema então não é a existência da contradição contida no instrumento educacional e social, mas as determinações históricas e, ainda, de que forma será utilizado tal instrumento.

David (2003, p. 110) entende que as competências são construídas socialmente, “tanto pela atividade prática, científica, como cultural, parece óbvio que existe uma nova pedagogia educativa e social, circunscrita ao fazer e o saber fazer, a serviço do modelo econômico hegemônico”, com o intuito de manter o processo de extração de mais-valia, de exploração e de exclusão social no modo de produção capitalista atual, a todo custo.

As **Instituições Alfa e ômega** determinam em seus respectivos PPP as competências e habilidades que os futuros professores de Educação Física deverão desenvolver:

- **Atenção à educação:** desenvolver competências referentes à compreensão do papel sócia da escola, do domínio dos conteúdos a serem ministrados, domínio dos conhecimentos pedagógicos e referentes aos conhecimentos de investigação que possibilitem o

aperfeiçoamento da prática pedagógica; **Atenção à saúde:** desenvolver competências referentes à prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde individual e coletiva; **Comunicacionais:** desenvolver competências referentes à aquisição de múltiplas formas de linguagem, a comunicação verbal, não verbal e de leitura e escrita, domínio de novas tecnologias informacionais e comunicacionais; **Planejamento, Supervisão e Gerenciamento:** desenvolver competências no planejamento, supervisão a partir da identificação de necessidades de seu campo de atuação. Desenvolver capacidades de gerenciamento de programas de atividades físicas, desportivas e treinamento esportivo; **Formação Continuada:** desenvolver capacidade de aprender continuamente seja em seu processo de formação inicial como no exercício de sua prática profissional; **Ético/Políticas/Profissionais:** desenvolver capacidades relativas as competências necessárias ao profissional da educação física. **(Instituição Alfa).**

- Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática; acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante análise crítica da literatura especializada como propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional; utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional; lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de Educação, Educação Física, respondendo às especificidades regionais destas áreas, dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, mediante intervenções planejadas estrategicamente. **(Instituição Ômega).**

Diante da reestruturação econômica, baseada na flexibilidade e nas novas ocupações de serviços e postos de trabalho na estrutura social brasileira, as conseqüências para a educação são imensuráveis. Oferecendo conteúdos a tais políticas, os processos pedagógicos voltados para a formação de professores segundo o prisma da racionalidade técnica, da eficiência, da eficácia, da avaliação e da gestão, são elementos constitutivos dessa nova pedagogia de resultados ou da qualidade total para o ensino, com conseqüências imediatas para o mercado e processo produtivo. As competências elencadas pelas duas instituições supracitadas coadunam com esse projeto de sociedade e formação.

Para Ramos (2002, p.404), a noção de competência é

[...] apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos.

Salienta-se a predominância da noção de competências como eixo orientador do processo formativo. **As instituições Alfa e Ômega** 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 Ômega**, e também o resgate por parte da **instituição Alfa** 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. Sem qualquer redimensionamento crítico.

A **Instituição Beta** utiliza a noção de competências com caráter global, o que distingue das outras duas instituições, quais sejam:

- Científica, técnica, moral, ética, estética, política e pedagógica, manifestada na capacidade de atuar efetivamente na sociedade, trabalhando com atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mútuo. Posicionando-se de maneira crítica, reflexiva, responsável e construtiva nos diversos espaços de atuação profissional; Domínio dos elementos científicos de base em ciências sociais, humanas, naturais, tecnológicas, biológicas e da saúde de modo a contribuir para a formação humana emancipatória e onilateral, possibilitando que a educação física seja compreendida e analisada em todas as suas inter-relações; Uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional; Atitude ética e compromisso com a democratização da construção histórica no âmbito das práticas corporais, esportivas e do lazer; Capacidade de resolução de problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas envolvidas; Capacidade de relacionar as práticas corporais, esportivas e do lazer, nos diversos campos de trabalho, com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e com contexto daqueles que estão inseridos; Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar programas de ensino, pesquisa e extensão, na cidade e no campo, nos diversos campos de atuação profissional; Capacidade crítica e autônoma frente à literatura pertinente e os diversos tipos de produção dos conhecimentos; Desenvolva clara, adequada e objetiva das formas de comunicação escrita, verbal, não verbal e no fazer didático, de modo a conduzir e compartilhar adequadamente sua atividade profissional. (**Instituição Beta**).

Assim, a **instituição Beta** parte da compreensão que as competências são globais e foram construídas historicamente pelo homem, em tempos e espaços determinados, sistematizados ou não e vem passando de geração em geração, cuja finalidade é possibilitar a todos o acesso as construções culturais que foram acumuladas historicamente e que possibilite a construção deste acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos. E, com a singularidade dos povos amazônicos, contextualizando a regionalidade, consolide-se como parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção do sujeito coletivo.

b) A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Será feita a exposição desta categoria a partir da distribuição da carga horária por disciplina que tenha o objetivo de articular a teoria e prática.

A **Instituição Alfa** contempla a exigência das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, que estão distribuídas no projeto pedagógico da seguinte forma:

- Bases Teórico-Methodológicas (BTM), que totalizam 06 (seis), na proporção de 34 (trinta e quatro) horas práticas, das 68 (sessenta e oito) horas totais, para cada, perfazendo o total de **204** (duzentas e quatro) horas; b) Disciplinas obrigatórias Tecnologias em Informática e Educação, Educação Física em Academias, Educação Física com Cuidados Especiais, Metodologia do Ensino da Educação Física, Avaliação e Medidas em Educação Física, Recreação e Lazer na Sociedade, Educação Física Adaptada, Teoria e Prática do Treinamento Desportivo e Fundamentos da Educação Especial, na proporção de 17(dezessete) horas práticas para cada, das 51 (cinquenta e uma) horas das disciplinas, perfazendo um total de **153** (cento e cinquenta e três) horas; c) disciplinas optativas Futsal ou Atletismo(1º. semestre), Futebol de Campo ou Ginástica Rítmica(2º. semestre), todas com 34 horas práticas, sendo que, obrigatoriamente, os alunos cursarão 34 horas em cada semestre, totalizando **68 horas** práticas; d) No 3º. , 4º. , 5º. e 6º. semestres há a possibilidade de serem cursadas disciplinas com diferenças de carga horária prática. Assim, a distribuição será variável a partir da escolha do discente, sendo que, **no mínimo** serão vivenciadas mais **68 horas práticas**, caso o discente opte por cursar disciplinas com maior peso teórico em cada um dos citados semestre, e **no máximo**, **136 horas práticas**, caso a opção seja por disciplinas de maior peso prático.

A **Instituição Beta** contempla a exigência das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, que estão distribuídas no projeto pedagógico da seguinte forma:

- No âmbito do [...] a prática terá que ser uma atividade flexível para dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica, tendo como proposta inicial a sua organização a partir do eixo norteador do currículo de formação de um intelectual crítico e reflexivo. Prioritariamente, elencamos dois grupos de disciplinas matrizes: Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física, sendo que 40h será destinado a prática pedagógica, perfazendo um total de 320 (trezentos e vinte) horas e os Fundamentos e Métodos que destinará 30 (trinta) horas, perfazendo um total de 150 (cento e cinquenta) horas, o que somando dá 570h/a desse componente como prática curricular, o que supera o mínimo disposto pelos documentos legais. É importante registrar que a caracterização da prática como componente curricular se estenda para as demais disciplinas efetivando-se a aproximação com a realidade nos diversos ambientes educativos. (**Instituição Beta**).

A **Instituição Ômega** contempla a exigência das 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, que estão distribuídas no projeto pedagógico da seguinte forma:

- Todas as disciplinas do curso disponibilizarão 50% (cinquenta por cento) de sua carga horária para o componente prática, perfazendo um total de 960 (novecentos e sessenta) horas de prática pedagógica, exceto as disciplinas: Introdução à Educação Física, Políticas Educacionais, Psicologia Educacional e da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Fisiologia das Atividades Físico-Esportivas I e II, Cineantropometria, Estatística, Avaliação do Ensino-aprendizagem, Fundamentos Psicossociais da Educação Física, Atividades Físico-Esportivas e Atendimento de Emergência, Metodologia da Pesquisa, Optativa I e II, Legislação da Educação

Básica para Educação Física, Fundamentos sócio-antropológicos da Educação Física. (ver em anexo a grade curricular completa).

Nas três instituições analisadas, constam-se desvios do que venha a ser a prática como componente curricular, visto que segundo o esclarecimento do CNE a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao **exercício da docência**.

A **Instituição Beta** é a que atende esta exigência de maneira satisfatória, entende a prática como “eixo norteador do currículo de formação de um intelectual crítico e reflexivo” (p. 59). A prática, enquanto componente, tem que ser entendida como uma forma de aproximação dos futuros professores ao mundo do trabalho, entendendo a relação teoria e prática como um movimento contínuo do trabalho pedagógico. Para isso, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física foi incorporada e será o alicerce do componente prática, que visa articular a prática pedagógica a produção do conhecimento na área.

A **Instituição Alfa** defende a não dissociação entre teoria e prática, sustenta a consideração da validade de um saber empírico, oriundo da cultura corporal do aluno, por ocasião das práticas pedagógicas nas disciplinas, constituindo o espaço da aula como “encontros corporais” para dinamização do saber de acordo com o projeto político pedagógico do curso.

No entanto, para efeito de adequação aos parâmetros legais, vale ressaltar que além das **práticas** pedagógicas dos **estágios supervisionados**, o curso comporta disciplinas de natureza prática como as de **Bases Teóricas e Metodológicas**, as disciplinas específicas como Basquetebol, Natação (dentre outras), além de disciplinas cuja natureza da aprendizagem do conteúdo requer dinâmicas e **práticas** corporais, como é o caso da disciplina Ludicidade e Educação, por exemplo. A instituição não disponibilizou uma disciplina específica para o componente prática, e sim distribuiu a carga horária entre as disciplinas que apresentavam um caráter prático.

A **instituição Ômega** afirma em seu projeto que as práticas pedagógicas deverão ser desenvolvidas a partir de um eixo interdisciplinar definidos pelos docentes, em cada semestre. A prática será distribuída em 27 (vinte e sete) disciplinas ao longo do curso, que disponibilizará ao componente prática 50% da carga horária de cada disciplina. Percebe-se que não há uma organização curricular

clara que atenda satisfatoriamente a exigência das 400 horas do componente curricular. O que houve foi um malabarismo curricular para atender a exigência legal.

As **instituições Alfa e Ômega** dissociam as cargas horárias das disciplinas em teóricas e práticas, banalizam o componente prática como toda e qualquer atividade prática das disciplinas, o que vai de encontro ao esclarecimento do CNE sobre as disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. Assim esses cursos realizam um verdadeiro malabarismo curricular para atender a exigência das 400 (quatrocentas) horas, o que de essência representa mais uma formalidade do que algo pensado em articular realmente a teoria a prática.

As dúvidas geradas no entendimento do que seria essa prática enquanto componente curricular na formação de professores, e especificamente, em Educação Física, não foram solucionadas, visto que existem equívocos na composição e distribuição da carga horária deste componente nos cursos de Educação Física no Pará.

Entende-se aqui, que este componente tem relação direta com a atividade pedagógica, ou seja, com o exercício da docência, com o trabalho pedagógico. Portanto, a prática enquanto componente tem por finalidade aproximar os futuros professores da realidade educacional em que está inserida a Educação Física, nos seus diversos espaços de atuação.

c) A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Neste estudo, irá se trabalhar com três tipos de relação teoria e prática, quais sejam: a dicotômica, a associativa e a dialética.

A primeira relação é a dicotômica entre teoria e prática, em que os significados das palavras teoria e prática induzem à separação entre elas e até à oposição.

Isto fica claro no pensamento platônico, na medida em que a teoria está associada a uma atividade mental puramente contemplativa e especulativa, em oposição a uma atividade prática (ação corporal manifesta). Simplificando. A teoria

estaria relacionada ao pensamento, e a prática associada ao fazer, corporalmente falando. Naquele caso, teoria entendida como sendo uma coisa e prática outra diferente, como se pudessem ser independentes. Crítica a esta concepção é feita pela Instituição Alfa,

- Fazendo oposição à clássica dualidade corpo e mente que fragmenta o homem e sua expressão, e à separação entre teoria e prática associada à essa dualidade dentro de um paradigma mecanicista de produção do conhecimento [...]. (Instituição Alfa).

Este entendimento justifica a crença de que a ação não pressupõe o “pensar sobre”, ou ainda, o fato do pensamento pode ser desvinculado da atividade. Tem-se, portanto, uma concepção dicotômica sobre a relação teoria e prática. Neste caso, teoria e prática sequer podem ser entendidas como numa relação de polaridade, na medida em que são concebidas de forma dissociada. Já a Instituição Ômega não indica de maneira clara, o que leva a pensar que tal relação se dará de modo aleatório e espontâneo.

- A fim de cumprir a legislação, o curso Licenciatura em Educação Física propõe que essa carga horária seja cumprida nas diferentes disciplinas dentro dos semestres do curso, perfazendo um total de 400 (quatrocentas) horas. (Instituição Ômega).
- As práticas pedagógicas deverão ser desenvolvidas a partir de um eixo interdisciplinar definidos pelos docentes, em cada semestre. (Instituição Ômega).

A prática como articuladora do conhecimento é mencionada em disciplinas, mas não existe uma orientação precisa quanto ao seu caráter. É concebida enquanto mais uma burocracia a ser cumprida nos documentos legais, não se percebendo qualquer preocupação teórica, por se considerar que teoria é uma coisa e prática é outra coisa. Então, justifica-se que deverão existir profissionais para pensar, para especular, para observar, para planejar e outros para executar, para agir, para fazer, etc. conforme trecho abaixo:

- A Prática Pedagógica constitui espaço privilegiado de interação, trocas, criação, reflexão, planejamento, avaliação, formação continuada entre outras, pelo fato de abrigar o conjunto de professores formadores e recursos pedagógicos de várias ordens, tendo em vista a superação de insuficiências no curso, o planejamento das ações relativas à Prática Educativa (Instituição Ômega).

A segunda relação é a concepção associativa sobre a relação teoria e prática, na medida em que os indivíduos admitem a possibilidade da associação da

prática à teoria. Por estarem dissociadas é que precisam ser integradas, além de ter correspondência funcional. A instituição Alfa anuncia de forma clara a sua relação de teoria e prática,

- Essa não dissociação entre teoria e prática, adotada pelo curso, sustenta a consideração da validade de um saber empírico, oriundo da cultura corporal do aluno, por ocasião das práticas pedagógicas nas disciplinas, constituindo o espaço da aula como "encontros corporais" [...].(Instituição Alfa).

No entanto, a teoria, na maioria das vezes, é vista como superior à prática, fruto da competência e da racionalização da divisão social do trabalho. Uma das explicações possíveis para estes fatos se fundamenta na separação do trabalho intelectual e manual, (entre "cientista" e "professor", "técnico" e do "professor") entre o que produz o conhecimento e aquele que o utiliza, portanto, são os profissionais da prática que devem pautar suas ações nas teorias produzidas.

Destarte, se ocorrer algo de errado no âmbito da ação (prática) é porque não houve a competência necessária para aplicar as prescrições da teoria. Se a teoria é fruto da ciência que se auto-define como suprema, isenta, objetiva, fidedigna e confiável, então os erros que existirem são da aplicação prática, ou seja, daqueles que aplicam ou executam.

Neste contexto admite-se, portanto, que teoria e prática estão num processo associativo corrente, mas unidirecional (da teoria para a prática). A lógica dessa concepção pressupõe, então, que é a prática quem tem que se associar à teoria que, por sua vez, é produzida com a simples finalidade de organizar e sistematizar as idéias. Esta relação é percebida na instituição Beta,

- A correlação entre teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações específicas ao ambiente escolar e da própria educação escolar podendo envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos. (Instituição Beta).

A concepção associativa, que está por detrás das expectativas de inúmeros professores, graduandos e pós-graduandos, de "reduzir a distância entre a teoria e a prática", na verdade pressupõe que a prática é um simples instrumento ou meio técnico de aplicação das prescrições teóricas.

Assim, pode-se inferir que a superação da dicotomia e da visão associativa entre teoria e prática, pressupõe a necessidade de aplicação de outras matrizes epistemológicas da ciência que norteiem a produção do conhecimento, cujo

processo sistemático de explicação, interpretação dos fenômenos e problemas naturais, humanos e sociais têm como ponto de partida a realidade e os fatos, ou seja, a própria prática. A prática real, portanto, tem que ser o ponto de partida e de retorno de qualquer processo de produção do conhecimento.

Isto posto, surge a terceira relação dialética entre teoria e prática. Para que haja relação teórico-prática, na perspectiva de unidade, é indispensável que a teoria tenha já nascido de uma prática real naquelas a quem se dirige. (KOSIK, 2002; VAZQUEZ, 2007).

O pensamento e a reflexão humana não surgem do nada, ou seja, pensa-se e reflete-se a partir de alguns acontecimentos, ou suposições que são feitas, mas sempre a partir de algo concreto e significativo decorrente da produção material da existência. Dessa forma, teoria e prática são indissolúveis porque uma só tem razão de ser em interação dialética com a outra. Algo semelhante é constatado na Instituição Beta,

- [...] a prática é o eixo articulador do conhecimento cientificamente produzido no currículo, efetivando-se pela operacionalização indissociada e articulada entre ensino-pesquisa-extensão. [...] uma práxis integradora com os ambientes educacionais ressignificando o processo ensino-aprendizagem (Instituição Beta).
- [...] compreendemos que para transformar a realidade, a tríade prática, estágio e atividades complementares articuladas se constituem elementos indispensáveis ao exercício da investigação e intervenção na realidade, rumo a sua transformação. (Instituição Beta).

Desta forma, o distanciamento entre teoria e prática só é possível se for artificialmente separado por um processo de abstração (Vasquez, 2007), porque toda prática traz implicitamente uma explicação, reflexão ou interpretação. O que pode acontecer é o fato do indivíduo não conhecer e, por isto, não ter a consciência dos fundamentos que necessariamente norteiam uma determinada ação ou intervenção. Por outro lado, nenhuma teoria pode ser concebida como tal, se a referência ou o critério de verdade não for a realidade ou a prática social. Note-se que na presente análise a Instituição Beta alterna entre a concepção associativa e dialética.

d) A CONCEPÇÃO DE PRÁTICA

Identificam-se dois tipos de práticas, sendo uma a prática cotidiana ou utilitária e a outra a prática político-social ou práxis revolucionária.

Na prática cotidiana ou utilitária, utiliza a vista do senso comum que pode parecer que teoria e prática são opostas, mas, na verdade, há apenas uma diferença. A idéia de oposição se vincula ao pensamento do senso comum que enxerga uma possibilidade de contraposição entre teoria e prática, quando a teoria se faz desnecessária à prática, ou seja, a prática sem teoria ou com um mínimo dela (praticismo). Conforme transcrições abaixo:

- [...] proporcionar uma educação corporal, significa considerar a existência corpórea sensível em todos os momentos do sentir, pensar e fazer do humano. (Instituição Alfa).
- O foco da Atividade Prática Pedagógica reside, portanto, no “domínio do conhecimento e das competências pedagógicas”. (Instituição Ômega).
- A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, resolução de situações problema, visando à atuação em situações reais contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas. (Instituição Ômega).

Percebe-se nitidamente a aproximação da prática cotidiana nas duas instituições, visto que a transformação de uma matéria é apenas por uma necessidade prático-utilitária, não muda a essência do fenômeno. Existe uma tentativa artificial de aproximar teoria a prática.

A atividade prática, no sentido prático utilitário, é visto como possuidora de um poder auto-suficiente, portanto sem a necessidade de se conjugar com uma atividade teórica, assim, a prática se opõe como algo perfeitamente natural. Os problemas encontram sua solução na própria prática ou na forma de reviver a prática passada – experiência, o cotidiano. Assim se separam teoria e prática, pensamento e ação. Contudo, é impossível deixar de reconhecer nesta prática uma consciência, uma teoria, se bem que forjada de modo espontâneo e irreflexivo.

Em outra lógica, percebe-se o entendimento diferente da Instituição Beta, em que na relação teoria e prática é vista de maneira mais ampla em que a teoria não corresponde apenas às necessidades de uma prática já existente, pois, se assim fosse, não poderia adiantar-se a ela e, conseqüentemente, influenciar no seu desenvolvimento. Neste sentido, entende-se que tal instituição aproxima-se prática político-social,

- Científica, técnica, moral, ética, estética, política e pedagógica, manifestada na capacidade de atuar efetivamente na sociedade, trabalhando com atitudes de solidariedade, cooperação e respeito mútuo. Posicionando-se de maneira crítica, reflexiva, responsável e construtiva nos diversos espaços de atuação profissional. (Instituição Beta).

- [...] demonstra a lógica dialética a partir do estudo de Saviani, evidencia os momentos de uma prática pedagógica, a saber: a prática social, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno à prática social. Colocando a prática social como ponto de partida e chegada. (Instituição Beta).
- É essa dimensão prática que está sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática. (Instituição Beta).

A teoria corresponde não só a uma prática já existente que a impulsiona, mas também a uma prática ainda inexistente ou existindo de forma embrionária. É preciso reconhecer, portanto, que a prática se apresenta como finalidade que dá origem à teoria como antecipação daquilo que se quer que exista. A prática, como finalidade da teoria, exige um correlacionamento consciente com ela ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria (VAZQUEZ, 2007, 232).

e) O RECUO DE TEORIA FRENTE AO AVANÇO PRAGMATISTA

Entende-se que a função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas aparentes da realidade. Os conceitos científicos não são redutíveis a percepções cotidianas nem são construções subjetivas impostas à realidade, ao contrário, procuram descrever os aspectos não-observáveis da realidade.

Neste sentido, faz-se necessária apropriação de uma teoria do conhecimento crítica e compromissada em desvelar esses conflitos e contradições desta sociedade, em contraposição à teoria pós-moderna em que “cada um é sua teoria, é sua utopia e é seu projeto histórico” (FRIGOTTO, 2007, p.145), ou seja, a ênfase está no micro, no individualismo, no subjetivismo exagerado. Conforme indicado abaixo:

- [...] o curso sustenta uma concepção de corpo sujeito, consciente e capaz de produzir saber pelas vivências sensíveis que experimenta. (Instituição Alfa).

Outro ponto que se critica é a adoção princípios como democracia, diversidade dos termos, pluralismo.

- Assim, esses encontros podem se constituir em diferentes dimensões de prática: prática de apreensão e produção do conhecimento, prática de pesquisa, prática pedagógica, prática esportiva, prática artística, prática de lazer, dentre outras. (Instituição Alfa).

O pluralismo que decorre dessa perspectiva, compreendido como prática das diversidades, tolerância e respeito para com as diferenças, alarga e, sobretudo reformula o campo da Educação Física. A idéia de pluralismo aponta também no sentido se desfazer a rigidez dos territórios disciplinares, até mesmo porque o conhecimento pós-moderno tende a não ser mais disciplinar, em que os temas (sem referência a uma base disciplinar estável, definida) funcionam como galerias por onde transitam os saberes.

Tonet (2005) afirma a necessidade de uma melhor explicitação dos significados que estão subjacentes a conceitos progressistas, visto a proliferação e vulgarização de tais terminologias. Concorde-se com esta afirmativa, visto que se tem identificado o uso irrestrito destes conceitos, tanto por partidários da extrema direita, quanto por aqueles que se proclamam e reivindicam uma posição à esquerda e revolucionária.

Esses pontos de crítica são encontrados na Instituição Alfa, que mostra que ao longo de todo o projeto político pedagógico a falta de coerência teórica, existe um exacerbado ecletismo teórico no referido documento, crítica semelhante é encontrada nos estudos de Brito Neto (2009).

Na Instituição Beta, a crítica a ser feita é a opção pela experiência imediata ou cotidiana na formação de professores, que deseja formar o intelectual crítico e reflexivo, o que para Moraes (2001, p.05) “se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo”.

- [...] a prática terá que ser uma atividade flexível para dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica, tendo como proposta inicial a sua organização a partir do eixo norteador do currículo de formação de um intelectual crítico e reflexivo. (Instituição Beta).

Na prática reflexiva, a reflexão prende-se ao empírico, nele encontrando suas possibilidades e limites. Na educação brasileira, os efeitos mais visíveis desta concepção fazem-se perceber nas novas propostas oficiais para a formação de professores, nas quais a reflexão sobre a produção de conhecimento foi eliminada de sua preparação básica. Como indica burgos, o gradual recuo da teoria, nesse caso particular pode ser compreendido como uma tentativa de favorecer a competência prática no processo de aprendizagem (BURGOS, 1999 apud MORAES, 2001 p. 24). Em tal utopia praticista, basta saber fazer e a teoria é

considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

A partir de tais críticas, reafirma-se a possibilidade da teoria, e não é qualquer teoria, mas sim a teoria materialista, de apreender a realidade em suas múltiplas determinações, na sua totalidade, que para Kosik (2002, p. 44) significa compreender a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. E assim combater as teorias pós-modernas que negam os sistemas explicativos, as verdades estabelecidas e as metanarrativas, exprime ceticismo em relação à objetividade, ao sujeito como ser cognoscente, à ciência e ao marxismo.

Para se garantir a unidade entre teoria e prática, deve-se assumir uma postura definida em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, considerando o trabalho como princípio educativo, tendo a ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e a práxis social, todos, eixos norteadores da formação omnilateral.

5 CONCLUSÃO E AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Inicia-se a conclusão reconhecendo a dificuldade teórica de se apropriar dos referenciais do campo marxista e da filosofia da práxis e, mesmo assim, tem-se a pretensão de ser um exemplo de unidade teoria-prática, ainda que manifestada por meio de um estudo e, aparentemente, fruto de uma atividade teórica. Está na perspectiva da unidade porque é regulada historicamente pelo estar no mundo. Só é permitido escrever esta dissertação porque se está vivo e ativo, sofrendo e influenciando, a partir dos espaços de intervenção político e social, a realidade. O local particular de intervenção e de atividades (ou seja, de trabalho) é a formação de professores de Educação Física, a escola e a universidade, no contexto da sociedade brasileira. Obviamente, os efeitos dessas influências não são diretos e nem temporalmente determinadas, mas reforçam algumas opiniões, modificam outras, despertam ainda outras.

Propõe-se a apresentar contribuições acerca da formação de professores de Educação Física, partindo especificamente da análise dos limites, contradições e possibilidades da prática como articuladora do conhecimento nos currículos dos cursos de Educação Física no Pará, contribuindo assim para a qualificação da formação dos trabalhadores em Educação Física e uma educação para tal.

Para tanto, buscou-se responder a primeira questão norteadora: qual o contexto da realidade brasileira que introduziu oficialmente a prática como componente curricular na formação de professores de educação física? Identificou-se que a prática como componente curricular na formação de professores de educação física está imersa em contradições da realidade complexa e conflitante. E que a crise da sociedade capitalista tem impactos diretos na educação pela disputa e concepção sociedade e homem que deveria ser formado para tender as exigências do mercado de trabalho, formulando assim políticas educacionais para uma formação de mão de obra qualificada nos moldes da reestruturação produtiva, onde as competências se voltam para solução de questões práticas, que são a expressão dos nexos entre trabalho pedagógico e uma dada concepção de formação, cujo elemento central é a dicotomia teoria e prática.

Isto posto, a formação de professores assume importância estratégica para, através da dominação das idéias, ser promovido o ideário neoliberal que

coloca as forças do livre mercado como solução natural das crises. Então, formação de professores tem, como característica, o aligeiramento e o desenvolvimento de competências para que o futuro profissional seja capaz de solucionar problemas de ordem, da prática cotidiana.

No entanto, a articulação entre os elementos mais gerais da crise do capital e os mais específicos da formação de professores, possibilitou o entendimento, com radicalidade, do processo educacional vinculado à realidade concreta. Assume-se a posição a favor de uma educação que vise à emancipação humana. Mas é necessário cindir com a lógica do capital para materializarmos a edificação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Ratifica-se que o conceito “para além do capital” é inerentemente concreto, visto que projeta a materialização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência auto-justificativa para os males do capitalismo (MÉSZÁROS, 2005).

A segunda questão respondida foi: quais os parâmetros teórico-metodológicos que tem subsidiado as proposições de prática como componente curricular nos projetos políticos pedagógicos de formação de professores de educação física? Também, levantam-se os parâmetros teórico-metodológicos que subsidiaram as proposições de prática como componente curricular nas diretrizes curriculares e na formação de professores de educação física, em que, no caso particular dos três cursos analisados na região Metropolitana de Belém, constatou-se que os mesmos apresentam contradições referentes às suas proposições sobre a noção de competência, a relação teoria e prática, na concepção de prática e o recuo da teoria. A partir da análise dos PPP destas instituições, identificam-se que os mesmos ensejam possibilidades diferenciadas acerca do par dialético realidade/possibilidade.

Visualiza-se que enquanto os PPP de duas instituições propõem a prática como componente curricular de maneira dicotomia ou associativa, tendo uma concepção de prática alicerçada no utilitarismo e cotidiano, que fragmentam a relação teoria e prática e não permite que a prática seja entendida como articuladora da produção e apropriação do conhecimento na formação de professores de Educação Física, propondo uma formação norteada na pedagogia das competências. Essa dicotomia se configura em uma contradição, cujo conteúdo

histórico pode ser reconhecido nos processos de qualificação e desqualificação da formação. A desqualificação faz parte da estratégia política para o enfraquecimento dos trabalhadores pela distinção, principalmente, entre trabalho manual e intelectual.

A outra instituição propõe uma formação assentada em pressupostos materialistas e entende a relação teoria e prática numa unidade dialética de unidade e luta dos contrários, que articula a pesquisa e prática pedagógica a produção do conhecimento, com intuito de compreender a lógica e o funcionamento do mundo do trabalho, buscando uma consistente base teórica. Ratifica-se a necessidade da superação da lógica do mercado de trabalho e apresenta possibilidades, mesmo que embrionárias, de uma educação para além do capital.

Tal instituição percebe a relação teoria e prática, como forma de apropriação do mundo, em que o conhecimento não é um dado pronto, mas é decorrência da atividade prática do homem em seu processo de produção e apropriação da vida. Portanto, implica considerar os sentidos objetivos e subjetivos como elementos dessa apropriação e são efetivados historicamente pela práxis humana (VAZQUEZ, 2007), ou seja, da unidade teoria-prática que se materializa com o processo ação - reflexão - ação. A práxis humana é fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade material. É nessa ação concreta sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra a veracidade do conhecimento. O processo cognitivo é produto histórico, tem caráter social e resulta do trabalho humano.

A última questão foi: Quais as possibilidades de materialização da indissociabilidade teoria e prática nos cursos de formação de professores de educação física no Pará frente às atuais Diretrizes Curriculares e dos Currículos no Pará? Responderemos tal problemática a partir da síntese dos traços constitutivos da realidade da formação em Educação Física, pode-se 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”.

Tais possibilidades, mesmo que fenomênicas, visam contribuir com a perspectiva de atender a uma formação para além do capital, na concepção

omnilateral e que esteja fundamentada numa formação sólida e ampla, levantar-se-ão alguns elementos de superação:

- A pesquisa enquanto princípio metodológico – além da transmissão do saber, deve-se priorizar a produção do conhecimento, isto porque a universidade é o espaço privilegiado da produção do conhecimento;
- Tomar a relação teoria e prática em uma unidade dialética, em que a partir da prática, do real possa refletir criticamente e teorizar para retornar à prática social em outro nível, qualitativamente superior. Ação – reflexão – ação. É determinante ter elementos da realidade concreta para levantarmos possibilidades concretas;
- A superação da fragmentação da teoria x prática, a partir da práxis transformadora. É primordial tomar por base o trabalho enquanto categoria central para tal superação, visto que, esta categoria é articuladora da produção e apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Com o entendimento da natureza e especificidade da educação, percebe-se que o conhecimento não deve ser apenas transmitido, e sim construído coletivamente, reconhecendo-o enquanto trabalho material. Segundo Freitas (2005), na educação, a produção/apreensão do conhecimento efetiva-se a partir da relação aluno/professor – saber - trabalho material. O trabalho caracteriza-se pela forma como o homem age na natureza transformando-a para atender as suas necessidades de sobrevivência. Esta compreensão do trabalho, enquanto categoria, perpassa de um pensamento dialético, isto porque quando o homem modifica a natureza, também se modifica.
- É necessária, também, a apreensão das categorias da organização do trabalho pedagógico, com o objetivo de compreender a escola capitalista a partir de suas contradições, para que se possam apontar possibilidades de sua superação, tanto na escola e quanto no trabalho pedagógico e sociedade. Por exemplo, a auto-organização dos alunos. Segundo Pistrak (2000), a auto-organização dos estudantes é essencial e que seja para além da sala de aula, garantindo a interação dos níveis da sala de aula, escola e sociedade.
- Ampliar a formação dos graduandos na sua totalidade, omnilateral e não apenas a partir das competências básicas direcionadas ao mercado de

trabalho, e sim uma formação que atenda às necessidades do homem na sua plenitude.

- A Prática pedagógica (prática como componente curricular) deve estar articulado com o Projeto Político-Pedagógico do curso e com as demais áreas de conhecimento e não apenas com a Didática (disciplina na formação de professores). A prática ser entendido numa concepção ampla e coerente com os pressupostos de uma formação comprometida e não da forma como vem sendo colocada como PPP dos cursos analisados, como um apêndice, algo colocado de maneira forçada, sem qualquer reflexão teórica;
- A última possibilidade segue os apontamentos de Lacks (2004) que levanta a proposta da prática como articuladora do conhecimento para a reestruturação do curso de Educação Física e organiza em quatro ciclos. No primeiro ciclo, o objetivo é a constatação da realidade em que a referência da leitura do real é o elemento básico, sem o que não serão possíveis sistematizações e generalizações. Isso significa colocar em ação a coleta de dados científicos, realizando-se uma leitura analítica e crítica da prática de ensino da Educação Física nos projetos político-pedagógicos, reconhecendo-se suas problemáticas significativas. No segundo ciclo, as sistematizações e generalizações, com o confronto de referenciais teórico-metodológicos, nos estágios de vivências, permitirão o estabelecimento de relações e classificações, cotejando o conhecimento do senso comum com o conhecimento elaborado, acerca das proposições sistematizadas e não-sistematizadas para o ensino da Educação Física.

No terceiro ciclo, são utilizados procedimentos investigativos para ampliar as referências no trato das problemáticas significativas, ampliando-se, conseqüentemente, o referencial teórico-metodológico crítico superador, decorrendo em elaborações de caráter científico como fruto do trabalho coletivo. No quarto ciclo, prevalece a autodeterminação e a autogestão dos estudantes para aprofundar investigações e transformar o curso em um espaço cultural, científico e pedagógico privilegiado para implementação de proposições, projetos, programas que integrem as relações ensino-pesquisa-extensão, sociedade-comunidade, graduação pós-graduação, avançando-se

nas proposições teóricas e nas diretrizes para a formação humana omnilateral. (LACKS, 2004, p. 245-246).

Esta contribuição teórica não deve ser entendida como um conjunto de normas fixas, ou até receituário pronto e acabado, mas, como possibilidade real para a construção de um projeto político-pedagógico que materialize e objetive a intencionalidade de distinguir a formação de professores de Educação Física na Região Metropolitana de Belém, bem como, no Estado do Pará. E proponha a prática como articuladora do conhecimento no currículo de formação de professores, qualificado-a como política, pedagógica e científica. Investigando-se as coerências e especificidades em que ela se determina, verifica-se que essa prática é articulada à totalidade, inclusive ao movimento geral do capital. Em função disso, ela envolve contradições que se revelam nos nexos entre teoria e prática, qualificação e desqualificação, coletividade e individualidade, alienação e auto-organização. Essa prática, em determinadas condições, objetivamente construídas, apresenta possibilidades de transformação da realidade.

Concluí-se o presente estudo defendendo possibilidades para a formação e produção do conhecimento que se pautem, claramente, em referências históricas que apontam alternativas contra o capital e que forjem novas mentalidades, novas subjetividades, para o confronto, para a luta incessante de edificação de uma sociedade para além do capital, apontando de maneira bem clara o socialismo como horizonte histórico para a classe trabalhadora.

REFERENCIAS

ALMEIDA NETO, Eduardo. Uma onda longa recessiva está apenas começando. In. SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo. Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5ª Ed. Campinas: Cortez, 2005.

ANTUNES, Ricardo. A substância da crise e a erosão do trabalho. In. SAMPAIO Jr, Plínio de Arruda. **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo. Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

ARCARY, Valerio. **As três hipóteses incomodas**. Disponível em: www.pstu.org. Acesso em: agosto de 2010.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte**: Possibilidades da prática pedagógica. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: Cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

BRASIL. **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. **Parecer nº 028**, de 2 de outubro 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 015**, de 02 de fevereiro de 2005, Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04**, de 6 de abril de 2004, Brasília, 2009.

BRITO NETO, Aníbal Correia. **O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do Estado do Pará**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

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.

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

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.

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.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** - Quatro Ensaios Crítico-Dialéticos em Filosofia da Educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

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.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Teoria social pós-moderna**: Introdução à Crítica. Porto Alegre: Sulina, 2007.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **O jogo da capoeira em logo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

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.

FENSTERSEIFER, Haimo H. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. In: I Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Recife, 1986. **Anais...** Recife: CBCE, 1986. p.89-94, 1986.

FONTES, Virgínia. Imperialismo e crise. In. SAMPAIO Jr, Plínio de Arruda. **Capitalismo em crise**: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial. São Paulo. Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. **Lenin e a Educação Política**: Domesticação impossível, resgate necessário. 2005. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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**. 7ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. RJ: Vozes, 2006a.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

_____. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In: **Revista Contexto e Educação**. Injuí, Editora Injuí, ano 9, nº 34, abr/jun, 1994.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 6, p. 69-90.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. cap. 1, p. 25-54.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: Um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J.C (org). **globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: RJ, 1998.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (org). **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRESPLAN, Jorge. Uma teoria para as crises. In. SAMPAIO Jr, Plínio de Arruda. **Capitalismo em crise**: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial. São Paulo. Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

GUEDES, Dartagnan P.; GUEDES, Joana E. R. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999.

KOPNIN, Pavel. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

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.

LIMA, O. L. A. Epistemologia, Relativismo e Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol. 22, n. 10, p. 65-78, 2000.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.

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

_____. Teses sobre Feuerbach. In: _____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v.1, 23ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **As Políticas de formação dos profissionais da educação e a certificação das competências**. UFPA, 2008. (Mimeo).

MÉSZÁROS. István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

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.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Desrazão no discurso da História. In **Razões**, HUHME, L.M (org.). Rio de Janeiro: Uapê- SEAF, 1994.

_____. Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. In: **Perspectiva**, ano 14, nº25, janeiro-junho, Florianópolis- SC, 1996.

_____. *et al.* Pós-modernidade ou devaneio da razão? **Cadernos de Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. V (2) n.10-78p. Santa Maria, 1997.

_____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista portuguesa de educação**. Vol. 14, n. 01. Braga/Portugal, 2001. P. 7-25.

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis, Vozes, 1999.

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.

_____. Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernando & PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo, Xamã, 2001.

PINASSI, Maria Orlando. A ideologia da crise e o surto incontável da irrazão. In. SAMPAIO Jr, Plínio de Arruda. **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo. Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

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

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.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Raquel C. F. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SAMPAIO JUNIOR, Plínio de Arruda. **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. São Paulo. Ed. Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

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.

STEINHILBER, Jorge. 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.

TAFFAREL, Celi N. Zülke. Epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa em educação e educação física: as reações aos pós-modernismos. In: SEMINÁRIO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO – EPISTED, 3., 2008, [s.l.].

Anais eletrônicos... [s.l.], 2008. Disponível em:

http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/842.htm. Acesso em: 20 set. 2010.

_____ & LACKS, Solange. Diretrizes Curriculares: Proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005. p. 89-110.

TAFFAREL; Celi N. Zülke & SANTOS JR. Cláudio Lira. Nexos determinações e formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: Competências para quê? In: FIGUEIREDO; Zenolia CBCE Coletânea. **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Grafica da Faculdade salesiana. 2005.

_____. Formação Humana e Formação de professores de Educação Física: Para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In. TERRA, Dinah V. & SOUZA JR, Marcílio. **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: Políticas e cotidiano** (org). São Paulo. Hucitec: CBCE, 2010. p. 13-48.

TANI, G *et al.* **Educação Física escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista**. São Paulo, EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

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: setembro de 2008.

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



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

